

The Mediating Effect of Workaholism in the Relationship between Teacher and Principal Behaviours Related to School Climate and Organizational Commitment*

Okul İklimine İlişkin Öğretmen ve Müdür Davranışları ile Örgütsel Bağlılık İlişkisinde İşkolikliğin Aracılık Etkisi

Ayşe Okur Özdemir¹, Recep Serkan Arık²

Abstract

It was aimed to determine the mediating effect of workaholism in the relationship between teacher and principal behaviours related to school climate and organizational commitment in this study. The study was designed through correlational survey method. Organizational Climate Scale, DUWAS (Dutch Work Addiction Scale), Meyer and Allen Organizational Commitment Scale were used as data collection tools. 266 teachers working at primary and secondary schools in Kütahya Province created the sample of the study. In accordance with the aim of the study, different measurement models were set and tested by structural equation modelling. In terms of the findings, the tests of only two models are successful. It is statistically proved that workaholism has a mediating effect only in the relationships between supportive principal behaviour and normative and continuance commitment dimensions of organizational commitment. The positive relationship between supportive principal behaviour and organizational climate strengthens with the workaholic behaviours the teachers experience. In other words, workaholic teachers are more committed to their organizations in which the supportive principal behaviours are observed in comparison with their colleagues. However, any mediating effect of workaholism cannot be found in the relationships between directive principal behaviour, restrictive principal behaviour, collegial teacher behaviour, intimate teacher behaviour, disengaged teacher behaviour and organizational commitment.

Keywords: Mediating effect, organizational commitment, school climate, structural equation modelling, workaholism

Öz

Bu çalışma okul iklimine ilişkin öğretmen ve okul müdürü davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkide işkolikliğin aracılık etkisini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Örgütsel İklim Ölçeği, DUWAS İşkoliklik Ölçeği ve Meyer ve Allen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kütahya’da ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan 266 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak farklı ölçüm modelleri oluşturulmuş ve modeller yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre modellerden yalnızca iki tanesinin sınaması başarılı olmuştur. İşkoliklik aracı değişkeninin yalnızca destekleyici müdür davranışının örgütsel bağlılığın devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutları ile ilişkisinde aracılık etkisine sahip olduğu istatistiksel olarak ortaya konmuştur. Destekleyici müdür davranışı ile örgütsel bağlılık arasındaki pozitif yönlü ilişki öğretmenlerin sergilediği işkolik davranışlar ile pekişmektedir. Diğer bir ifade ile destekleyici müdür davranışlarının gözlemlendiği okullarda işkolik öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları diğer meslektaşlarına göre daha yüksektir. Ancak emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide işkolikliğin aracılık etkisinde bulunmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aracılık etkisi, işkoliklik, okul iklimi, örgütsel bağlılık, yapısal eşitlik modellemesi

Received: 11.10.2017 / Revision received: 01.03.2018 / Second revision received: 10.04.2018 / Approved: 16.04.2018

* This paper was produced from the master’s thesis titled as “The Mediating Effect of Workaholism in the Relationship between Teacher and Principal Behaviors Related to School Climate and Organizational Commitment” written by Ayşe OKUR ÖZDEMİR under the supervision of Dr. Recep Serkan ARIK.

¹ Dumlupınar University, Education Science Institute, Kütahya, Turkey, ayseokur@windowslive.com,

² Dumlupınar University, Education Faculty, Kütahya, Turkey, rserkan.arik@dpu.edu.tr

Atf için/Please cite as:

Okur Özdemir, A., Arık, R. S. (2018). The Mediating Effect of Workaholism in the Relationship between Teacher and Principal Behaviours Related to School Climate and Organizational Commitment. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 295-338 doi: 10.14527/kuey.2018.008

English Version

Introduction

The function and responsibility of the individuals in the organizations increase day by day. Qualified people open-to-change, teamwork-skilled, highly motivated, strong-willed, aware of ethical values, and open for individual improvement are important sources for all types of organizations. The aforementioned condition is prevelant for educational organizations. The teachers have a large effect on the schools comprising an important part of educational organizations. Besides, they are affected at the same degree by the entire organizational factors within the schools.

The organizational behavior studies done in the field of educational administration include the opinipons and emotions of the teachers and administrators in addition to their activities consciously performed for achieving some certain objectives in school environment. In this study, it is aimed to determine existing teacher-administrator relationships, reveal the dynamics of these relationships in terms of workaholism and organizational commitment and contribute to developing school quality.

Organizational climate was put forward as a concept by the researchers of social sciences who were interested in organizational studies approximately at the end of 1950's (Altun and Memişoğlu, 2011). When the literature is reviewed, it is seen that the concept of organizational climate is defined differently by the academics of administration field. Hoy and Miskel (1987) used the phrase "personality of the organization" to describe the organizational climate. According to Varol (1989), organizational climate is the air created in an organization by the culture; according to Bilgen (1990), it is all of the perceptions belonging to the members of the organization, which affect the members of the organization and bring the organization a personality.

The early attempts for generalizing the emotional environment and atmosphere of the school have led to the drawing of the boundaries of the school climate and the measurement of its dimensions (Altun, 2001, Hoy, Tarter and Kotkamp, 1991). School climate refers to the quality and character of school life. According to Cohen, Mccabe, Michelli, and Pickeral (2009), the school climate is based on the way in which individual experiences of schooling occur and it reflects organizational structures, learning-teaching practices, interpersonal relationships, values, goals and principles. A sustainable and positive school climate encourages youth to learn the necessary skills to create a productive, supportive and satisfying environment for democracy. In such a climate, students, educators and parents all strive to develop within a shared vision.

Since work life can transform into both a satisfaction source and an anxiety factor generating physical and psychological problems, it is a complex structure concluding in different results. Among these potential sources of stress in business life, there is the phenomenon of workaholism that leads to individual and organizational problems. In this respect, it is one of the issues that should be carefully examined in contemporary social science studies (Bayraktaroğlu, Yılmaz and Çetinel, 2015). According to Gülova, İspirli and Eryılmaz (2014), workaholism is an organizational behavior promoted in today's information-oriented and intensive labor world, as well as creating wide effects both in terms of individual and societal reasons for the excess of negative situations. Therefore, workaholism is a problem of organizational behavior that needs to be seriously considered.

Workaholism was first placed as a concept in Wayne Oates' book called "Confessions of a Workaholic" (Shapiro, 1984; Zohar, 2006; Snir and Harpaz, 2004; Snir, Harpaz and Burke, 2006). Oates identified workaholism as a habit and evaluated it as a danger on individuals' health, personal happiness and interactional activities (Douglas and Morris, 2006). The first academic definition about workaholism belongs to Spence and Robbins (1992). According to this academic definition, workaholic people are the individuals who are "highly addicted to their work, highly motivated on the work for decreasing intrinsic stress and satisfied with their work at the lowest degree". In accordance with another perspective, workaholism is to accept working as an activity requiring working for long hours and obligation that should be performed without noticing the place and time (Broeck et al., 2011). Many organizations prefer implementations and award systems that promote workaholism despite the fact that workaholism is known by its negative effects. Workaholism should be defined by a certain description and a technique in which negative results are identified and measured should be used in order that workaholism can be identified as a problem (Gülova et al., 2014).

"Commitment" is a matter that has been discussed for a long time in the fields of administration and especially organizational behavior. However, it has not lost its currentness thanks to the emergence of different professional descriptions and viewpoints and has continued to be a main study area of the related literature (Özmen, Özer and Saatçioğlu, 2005). In short, commitment concept can be described as a personal emotional tendency toward a certain phenomenon or identification with a social unit (Meyer and Allen, 1997).

On the other hand, organizational commitment refers to the psychological commitment developed by the person towards the organization and it includes attendance to work, loyalty and beliefs in organizational values (Çetin, 2004). Bayram (2005) defined organizational commitment as a person's attitude based on loyalty towards the organization and interest in organizational success. The concept of organizational commitment has been the subject of various studies in different sectors. As a result of the diversity of the studies, it is possible to

encounter different expressions of organizational commitment. Meyer and Allen (1997) stated that a part of the studies on organizational commitment stresses that organizational commitment is an expression of the psychological needs of employees. According to this approach, organizational commitment is a psychological element that links the employee and the organization. Among the factors affecting the formation of this linkage, there is the employee's need to adapt, define his personal identity and internalize organizational values.

The relationships between the concepts examined in the study are carefully investigated in order to do a mediating effect test between these concepts. Only one study which investigates the relationship between organizational climate and teachers' workaholism tendencies was found when the literature was reviewed. Yılmaz, Altinkurt and Kesim (2014) stated that supportive principal behavior increase the work attendance of enthusiastic addicted teachers, directive principal behavior decreases obsessive addiction; similarly restrictive principle behavior and disengaged teacher behavior decrease the job satisfaction of enthusiastic addicted. Additionally, the researchers found that collegial teacher behavior decreases obsession levels of work-addicted teachers. Taboli et al. (2015) mentioned that there is a significant relationship between organizational climate and workaholism. As a similar result, Keller, Spurk, Baumeler and Hirschi (2016) investigated comparison-based organizational climate and workaholism and stated that workaholism levels of the employees whose performance are frequently compared are higher. Johnstone and Johnston (2005) pointed out that there is a systematic relationship between organizational climate and workaholism structures. The researchers stated that the employees experiencing high level of pressure in their work environment feel more obligated to work harder; on the other hand, the employees get more satisfied with their work in the insightful, participatory, supportive organizations where the level of pressure is low.

Aziz (2002) revealed that workaholism can be result of organizational commitment and the employees who have high level of commitment to their organizations may accept themselves as workaholics. Consistently with this opinion, the employees who are highly committed to their organizations work harder for achieving organizational goals (Kök, 2006). The self-confidence of workaholics is low as their addiction to outer factors is high (Porter, 1996). According to Aziz, Uhrich, Wuensch and Swords (2013), the employees who are more dependent on outer factors think that they have fewer job opportunities and they develop continuance commitment by making more effort for their existing job in order not to lose it. Kesen (2015) found that overall organizational commitment boosts workaholism but continuance and affective commitment do not directly affect workaholism in his study investigating the effect of organizational commitment on workaholism. On the other hand, Bayraktaroğlu, Kutanis and Dosaliyeva (2009) declared that the increase in scores obtained from the workaholism-related dimensions affects organizational commitment positively.

When the literature is reviewed generally, it is seen that the commitment has been investigated and considered as a significant concept in numerous researches in the field of educational organizations and administration for many years. The variety of the individual and organizational factors that both affect organizational commitment and are affected by it makes it necessary to study commitment in a multidimensional way. High level of organizational commitment is a desired situation for employee productivity and organizational effectiveness. Additionally, it is a dilemma that is widely discussed in different academic studies if workaholism is a positive or negative concept in terms of its effects on organizations and individuals. In that it is described as a reason for honor while it is accepted as a pathological sickness. Clearing up this dilemma is possible by elaborately examining the variables which are observed with workaholic behaviors.

It is one of the factors which increase the significance of this research that it focuses on the teacher and principal behaviors related to school climate that is expressed as a combination of the individual affections and perceptions experienced in organizations. In that how the teacher and principal behaviors are evaluated by their colleagues provides important information about the existing school climate. The climate is an unseperatable part of all organizations and a proper identification of the organizational climate is an important way for developing foresight towards future organizational behavior. Therefore, it should be considered that a positive school climate will affect the school's personality development in the same direction and the school climate should be correctly identified and analyzed.

As a consequence of the literature review, it is seen that the type of thinking occurring within the context of organizational climate affects organizational commitment. On the other hand, the studies indicate that workaholism is related to organizational commitment. The characteristics of the organizational climate can either support the workaholism or decrease it. This study has been designed for examining the mediating effect of workaholism in the relationship between school climate and organizational commitment. Within this context, the relationships between observed teacher-principal behaviors related to school climate and organizational commitment dimensions will be examined and it will be determined whether workaholism has a mediating effect in these relationships.

The overall purpose of the study is to determine the mediating effect of workaholism in the relationship between teacher and principal behaviors related to school climate and organizational commitment. In terms of this overall purpose the following research questions were searched for:

- What is the mediating effect of workaholism in the relationship between supportive/directive/restrictive principal behavior and teachers' affective commitment?
- What is the mediating effect of workaholism in the relationship between supportive/directive/restrictive principal behavior and teachers' continuance commitment?

- What is the mediating effect of workaholism in the relationship between supportive/directive/restrictive principal behavior and teachers' normative commitment?
- What is the mediating effect of workaholism in the relationship between intimate/collegial/disengaged teacher behavior and teachers' affective commitment?
- What is the mediating effect of workaholism in the relationship between intimate/collegial/disengaged teacher behavior and teachers' continuance commitment?
- What is the mediating effect of workaholism in the relationship between intimate/collegial/disengaged teacher behavior and teachers' normative commitment?

Methodology

Research Model

This study has been designed through correlational research model with quantitative research approach. Correlational survey is done for examining the relationships between two or more variables and getting some clues about these relationships (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2012). The mediating effect of workaholism in the relationship between teacher and principal behaviors related to school climate and organizational commitment has been examined in this study. When the mediating effect was evaluated, the relationships between school climate-workaholism and workaholism-organizational commitment were considered. The prominence of the relationships between the concepts is influential on the selection of correlational research method. The related scheme of the relationships is given in Figure 1. Structural equation modeling has been used for answering research questions. The purpose of structural equation modeling is to reveal the verification level of the theoretical pattern by testing it by obtained data (Şimşek, 2007). Therefore, structural equation models are used for testing special hypotheses (Byrne, 1998). Additionally, structural equation modeling is stronger than other multi-analysis techniques in terms of revealing the complex relationships between a number of dependent variables (Hair, Black, Babin, Anderson and Tahtam, 2006). This led to prefer structural equation modeling. The dependent, independent and mediator variables are illustrated in Figure 1.

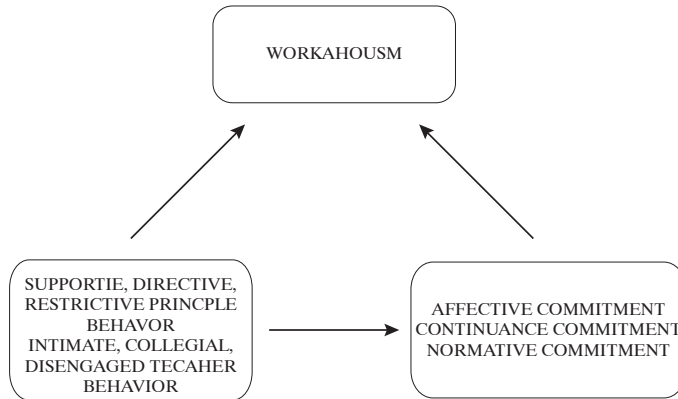


Figure 1. The scheme of relationships between variables in mediation tests

Population/Sample

The study population includes a total of 6271 teachers who are working in primary and secondary schools in Kütahya province during 2016-2017 academic year. In the scope of the study, 350 teachers were reached but a total of 266 forms were evaluated because of missing or unanswered data collection tools. The total universe representation level of the sample was calculated by using RMSEA and the degree of freedom values on the statistical package program and it was determined as 100%. The demographic data of the sample are presented in Table 1.

Table 1

Demographic Data of the Participants (n=266)

Variable	Groups	N	%
Gender	Female	138	51.9
	Male	128	48.1
Age	21-30 years	50	18.8
	31-40 years	104	39.1
	41-50 years	81	30.5
	51 years or more	31	11.7
	Bachelor	239	89.8
Educational level	Master	25	9.4
	PhD	2	.8
Seniority	1-10 years	87	32.7
	11-20 years	108	40.6
	21-30 years	56	21.1
	31 years or more	15	5.6
	Primary school	66	24.8
School Type	Secondary school	79	29.7
	High school	121	45.5
Student number	200-500	75	28.2
	500-800	94	35.3
	More than 800	97	36.5
Teacher number	1-30	71	26.7
	31-40	83	31.2
	41-60	83	31.2
	More than 60	29	10.9

Considering the data in Table 1, 51.9% of the teachers participating in the research are female while 48.1% are male. 18.8% of the participants are 21-30 years old, 39.1% are 31-40, 30.5% are 41-50 and 11.7% are over 50 years. In terms of educational level, %89.8 have bachelor, 9.4% have master and 0.8% have doctoral degree. 24.8% of the teachers work at primary schools, 29.7% at secondary school and 45.5% at high school. 28.2% of the participants work at the schools which have 200-500 students while 35.3% of them work in the schools having 500-800 students and 36.5% are at the schools with 800 or more students. In addition, 26.7% of the teachers work at the schools where 1-30 teachers are employed, 31.2% of them work at the schools where 31-40 teachers are employed, and 31.2% of them work at the schools where 41-60 teachers are employed while 10.9% of them work at the schools where more than 60 teachers work teachers are working.

Data Collection

Organizational Climate Scale

This scale was developed by Hoy ve Tarter (1997). Yılmaz and Altinkurt (2013) adapted the scale into Turkish language and validity-reliability study of it was done. In this study, each factor of organizational commitment scale is accepted as an independent variable in the models. According to the research data, Cronbach's coefficients are 0.93 for "Supportive Principle Behavior", 0.65 for "Directive Principal Behavior", 0.68 for "Restrictive Principal Behavior", 0.88 for "Intimate Teacher Behavior", 0.70 for "Collegial Teacher Behavior" and 0.67 for "Disengaged Teacher Behavior". When the fit indices of the scale's factor structure ($\chi^2/df=1.91$, RMSEA=0.060, GFI=0.96, AGFI=0.87, CFI=0.86) is examined, it is seen that it shows good fit.

DUWAS Work-Addiction Scale

DUWAS (Dutch Work Addiction Scale) was developed by Schaufeli, Tarris ve Baker (2006). Doğan and Tel (2011) adapted the scale into Turkish language and validity-reliability study of it was done. There are 14 items in the scale and it measures two separate dimensions of workaholism as "Excessive Work" and "Compulsive Work". Factor scores and overall scores (totally three) can be obtained from the scale. According to the research data, Cronbach's coefficients are 0.82 for excessive work factor, 0.80 for compulsive work factor, and 0.89 for overall scale. When the fit indices of the scale's factor structure ($\chi^2/df=3.44$, RMSEA=0.080, GFI=0.92, AGFI=0.87, CFI=0.91) is examined, it is seen that it shows good fit.

Meyer and Allen Organizational Commitment Scale

"Organizational Commitment Scale" implemented in this research was developed by Meyer and Allen (1997), adapted by Wasti (2000) into Turkish language. Its validity and reliability were tested by Başol and Yalçın (2009) in educational organizations. The scale includes 18 items and each 6 items measure

one of the three different dimensions of organizational commitment: “Affective Commitment”, “Continuance Commitment” and “Normative Commitment”. According to the research data, Cronbach’s coefficients are 0.74 for affective commitment factor, 0.64 for continuance commitment factor, and 0.72 for normative commitment factor. When the fit indices of the scale’s factor structure ($\chi^2/df=3.16$, RMSEA=0.070, GFI=0.91, AGFI=0.88, CFI=0.94) is examined, it is seen that it shows good fit.

Data Analysis

The data obtained through the scales were transferred to the computer environment by using the statistical package program by the researcher. The frequencies and percentage distributions of the demographic information related to the participants were determined. The normality tests for the scales were applied and Cronbach’s Alpha internal consistency reliability coefficients of the measurement instruments were determined. The reliability of the sample and the margin of error were calculated using the relevant statistics. The relevant program for analyzing linear structure relationships was used to construct and test the measurement models. In this study, the data were analyzed by structural equation modeling method.

Findings

In this section, the findings of descriptive statistics obtained from the scales used in the research, the coefficients of correlation between variables, and the testing of the models developed to examine the mediating effect of workaholism in the relationship between principal and teacher behaviors related to organizational climate and organizational commitment.

The Average Scores Obtained from the Scales by Participant Teachers in the Research

The mean scores, median values, standard deviations, minimum and maximum values of teacher and principal behaviors related to school climate expressed by the teachers in the research, their level of workaholism and organizational commitment are given in Table 2.

Table 2
The Average Scores Obtained from the Scales

Factor	\bar{X}	Median	S	Min	Max
Supportive Principal Behav.	2.86	2.89	.74	1.00	4.00
Directive Principal Behav.	2.61	2.71	.54	1.43	3.86
Restrictive Principal Behav.	2.48	2.50	.63	1.00	4.00
Intimate Teacher Behav.	2.56	2.57	.66	1.00	4.00
Collegial Teacher Behav.	2.94	3.00	.46	1.86	4.0
Disengaged Teacher Behav.	2.08	2.00	.68	1.00	4.00
Workaholism	3.41	3.36	.64	1.86	5.00
Affective Commitment	3.36	3.33	.62	1.67	5.00
Continuance Commitment	3.24	3.17	.71	1.17	5.00
Normative Commitment	3.01	3.00	.79	1.00	5.00

Regarding Table 2, it is seen that the teachers (n=266) notified supportive principal behavior (=2.86, S=.74-happens generally) at the highest level. Directive (=2.61, S=.54-happens generally) and restrictive (=2.48, S=.25-sometimes happens) principal behaviors respectively follow supportive principal behavior. The teacher behaviors which are most frequently notified by the other teachers are respectively collegial teacher behavior (=2.94, S=.46-happens generally), intimate teacher behavior (=2.56, S=.66-happens generally) and disengaged teacher behavior (=2.08, S=.68-happens sometimes). The average score (=3.41, S=.64-usually) obtained by the teachers in DUWAS indicates that the teachers participating in this research perform high-level workaholism. The commitment dimensions expressed by the teachers are respectively affective commitment (=3.36, S=.62-I moderately agree), continuance commitment (=3.24, S=.71-I moderately agree) and normative commitment (=3.01, S=.79-I moderately agree).

The Correlational Findings about the Relationships between Variables

All of the variables should have significant relationships with the others in order that a structural equation modeling can be implemented. Regarding that, Pearson correlation coefficients between the variables examined in the study were calculated and the findings are presented in Table 3. Models have been tested regarding these relations.

Table 3
Correlation Coefficients between Variables

		Organizational Commitment			Workaholism
		Affective Commitment	Continuance Commitment	Normative Commitment	
School Climate	Supportive Principal Behav.	.39**	.12**	.33**	.17**
	Directive Principal Behav.	.06	.06	.05	.15
	Restrictive Principal Behav.	-.25**	.002	-.06	.14
	Intimate Teacher Behav.	.20	-.06	.12	.09
	Collegial Teacher Behav.	.37**	-.01	.23**	.11*
	Disengaged Teacher Behav.	-.15*	.03	-.12	.06
	Workaholism	-	.32**	.26**	.38**

*p<.05 **p<.01

Investigating Table 3, it is seen that there is a weak positive relationship ($r=.17, p<.01$) between supportive principal behavior and workaholism. Investigating the relationships between school climate and organizational commitment dimensions, it is identified that supportive principal behavior has a moderate positive relationship ($r=.39, p<.01$) with affective commitment, weak positive relationship ($r=.12, p<.01$) with continuance commitment, moderate positive relationship ($r=.33, p<.01$) with normative commitment. No relationship between organizational commitment dimensions and supportive principal and intimate teacher behaviors could be found. While there is a weak negative relationship ($r=-.25, p<.01$) between restrictive principal behavior and affective commitment, no relationship can be found between restrictive principal behavior and continuance and normative commitment. It has been determined that collegial teacher behavior has a moderate positive relationship ($r=.37, p<.01$) with affective commitment and a weak positive relationship ($r=.23, p=.01$) with normative commitment. A weak negative relationship ($r=.15, p<.05$) has been found between disengaged teacher behavior and affective commitment while no relationship can be found between disengaged teacher behavior and other dimensions of organizational commitment.

According to the correlational findings about workaholism and organizational commitment dimensions, there is a moderate positive relationship ($r=.32,$

$p < .01$) between workaholism and affective commitment, a weak positive relationship ($r = .26, p < .01$) between workaholism and continuance commitment, a moderate positive relationship ($r = .38, p < .01$) between workaholism and normative commitment. There is a weak positive relationship ($r = .17, p < .01$) between supportive principal behavior and workaholism, a weak positive relationship between collegial teacher behavior and workaholism ($r = .11, p < .05$); there is no significant relationship between other sub-dimensions of school climate and workaholism.

Testing the Mediating Effect Models

In the research, a total of 18 models were constructed in order to determine the mediating effect of workaholism in the relationship between supportive principal, directive principal, restrictive principal, intimate teacher, collegial teacher and disengaged teacher behavior of school climate and affective, continuance and normative commitment. Regarding correlation coefficients, it has been determined that only three of the models are appropriate for testing inter-variable relationships. Within this context, the first model which was successfully tested is given in Figure 2.

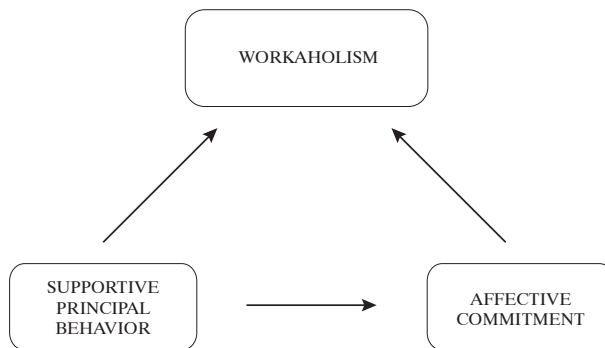


Figure 2. Dependent, independent and mediator variables of Model 1

Structural equation models were developed in three stages in order to test the mediating effect of workaholism in the relationship between supportive principal behavior and the dimensions of organizational commitment. The constructed measurement models should show acceptable fit for doing analysis via structural equation modeling. Afterwards, “the path indicating the effect of independent variable on dependent variable (Figure 3)”, “the path from independent variable to mediator and the path from mediator to dependent variable (Figure 4)”, “the model in which the path from independent variable to dependent variable is added to the model including the path from independent variable to mediator and the path from mediator to dependent variable (Figure 5)” should be tested. To decide on the mediating effect, the best fit indices should be obtained from the path from independent variable to mediator variable and from media-

tor to dependent variable. Additionally, the coefficient of the path drawn from independent variable to dependent variable should be bigger in model 1 than model 3 (Şimşek, 2007).

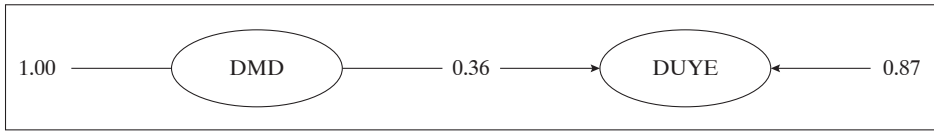


Figure 3. 1st stage path analysis of Model 1

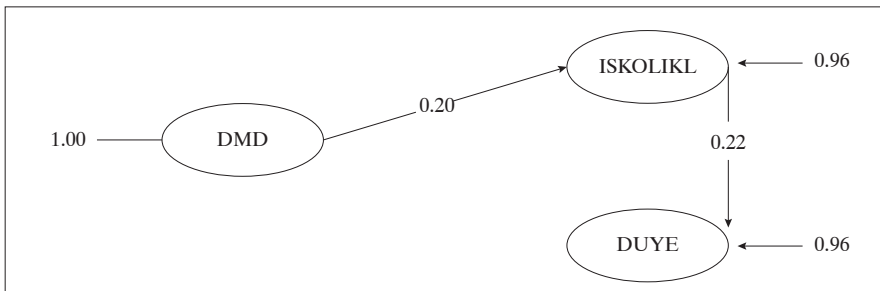


Figure 4. 2nd stage path analysis of Model 1

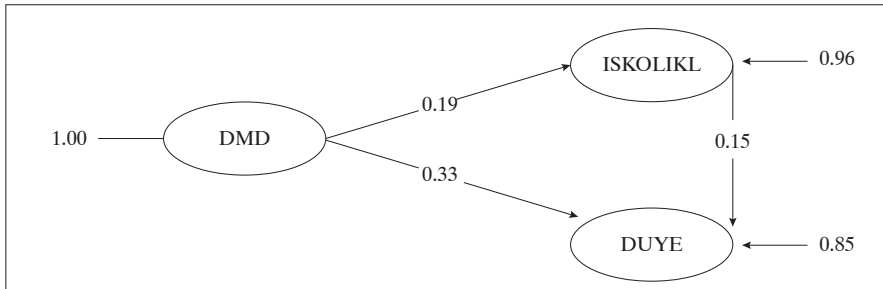


Figure 5. 3rd stage path analysis of Model 1

When the path coefficients between variables presented in Figure 5 are examined, it is observed that the relationship between supportive principal behavior and affective commitment is lower with a small difference in comparison with Figure 3. The values required for deciding the mediating effect in terms of fit indices and the findings related to these values are given in Table 4.

Table 4
Fit Indices of Model 1

	χ^2	df	χ^2/df	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	RMSEA
Stage 1	315.97	89	3.54	0	.80	.85	.91	.88	.100
Stage 2	1001.94	375	2.67	0	.76	.79	.85	.78	.081
Stage 3	1001.94	375	2.67	0	.76	.79	.85	.78	.081

When the findings of the fit values in Table 4 are examined, it is understood that the measurement model created does not have good fit indices. It is not possible to mention a clear mediation effect of workaholism in the relationship between supportive principal behavior and affective commitment in terms of the findings obtained from this model.

A second model was created with the aim of determining the mediating effect of workaholism in the relationship between supportive principal behavior and continuance commitment. Dependent, independent, and mediator variables in the model are presented in Figure 6.

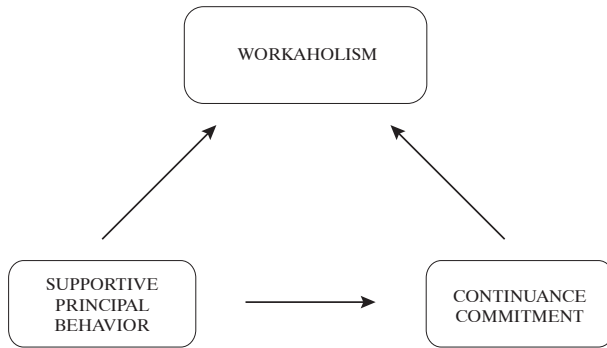


Figure 6. Dependent, independent and mediator variables of Model 2

The path analysis of the model was done in three stages like first model. The findings obtained are illustrated in Figure 7, Figure 8 and Figure 9.

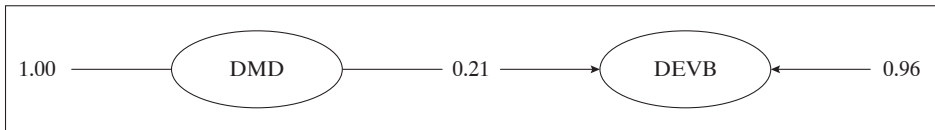


Figure 7. 1st stage path analysis of Model 2

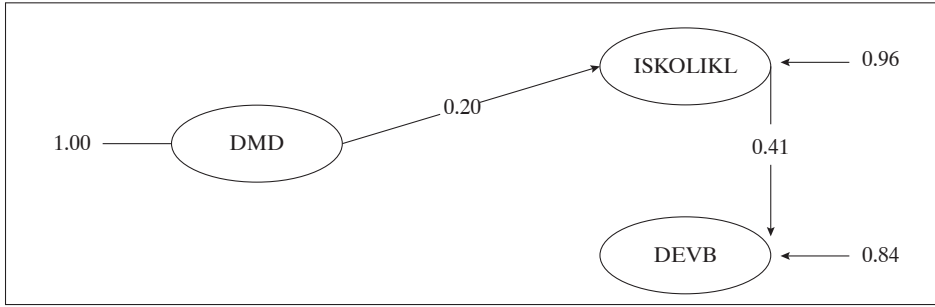


Figure 8. 2nd stage path analysis of Model 2

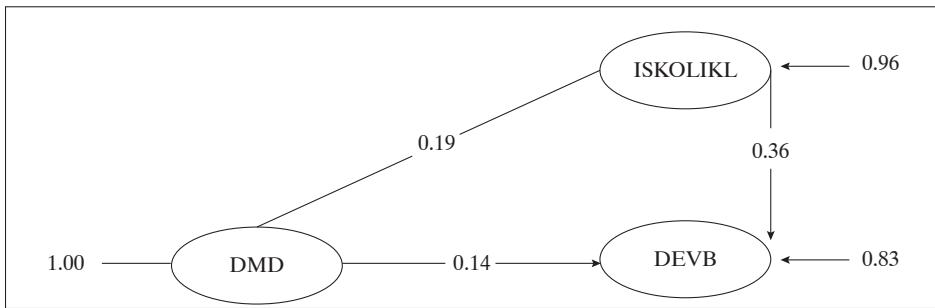


Figure 9. 3rd stage path analysis of Model 2

When the findings of the model are investigated, it is seen that the weak positive relationship between supportive manager behavior and continuance commitment at the first stage, disappears at the third stage. Additionally, it is understood that the model has good fit when the fit indices in Table 5 are examined. These findings prove that workaholism has a mediating effect in the relationship between supportive principal behavior and continuance commitment.

Table 5

Fit Indices of Model 2

	χ^2	df	χ^2/df	p	AGFI	GFI	CFI	NFI	RMSEA
1	184.55	89	2.07	0	0.88	.91	.95	.91	.067
2	840.69	376	2.23	0	0.89	.91	.95	.91	.062
3	829.27	374	2.21	0	.89	.91	.95	.91	.062

A third model was constructed in order to determine the mediating effect of workaholism in the relationship between supportive principal behavior and normative commitment. The independent, dependent and mediator variables of the model are presented in Figure 10.

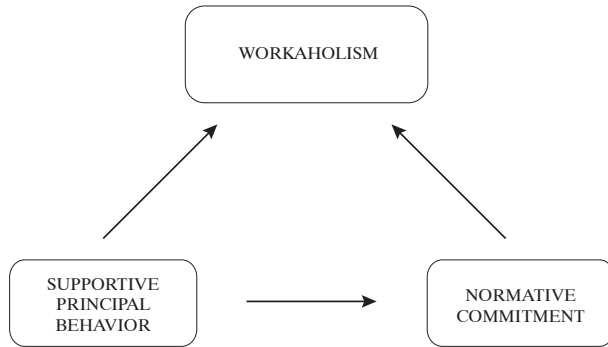


Figure 10. Dependent, independent and mediator variables of Model 3

The path analyses of the model were performed at three stages like first and second models. The findings obtained are presented in Figure 11, Figure 12 and Figure 13.

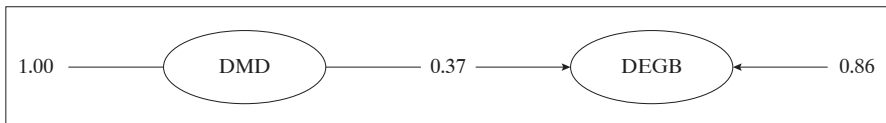


Figure 11. 1st stage path analysis of Model 3

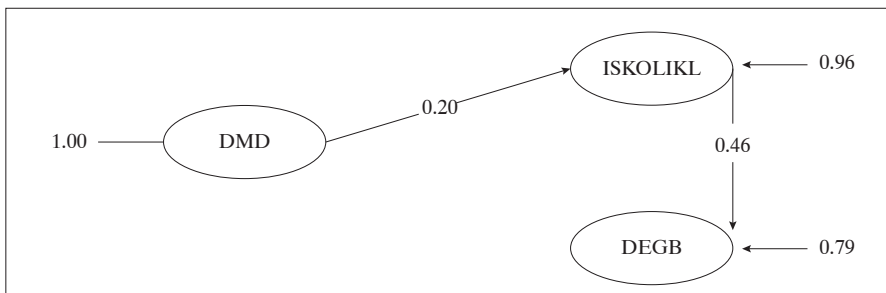


Figure 12. 2nd stage path analysis of Model 3

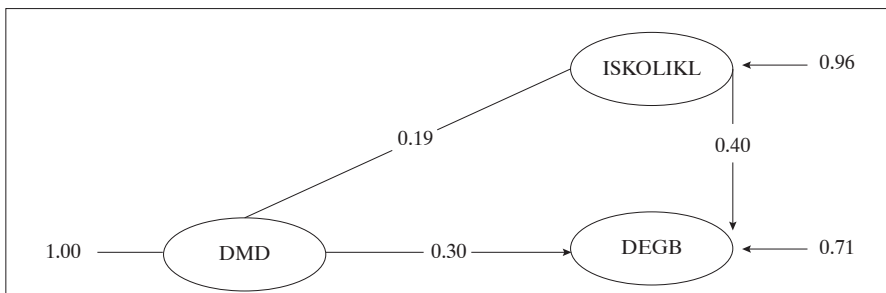


Figure 13. 3rd stage path analysis of Model 3

When the findings of the model are examined, it is seen that the coefficient of the moderate positive relationship between supportive principal behavior and normative commitment determined at 1st stage decreases at 3rd stage. When the reference values are considered and the fit indices in Table 6 are examine, it is found out that the model has good fit. These findings prove that there is a mediating effect of workaholism in the relationship between supportive principal behavior and normative commitment.

Table 6

Fit Indices of Model 3

	x^2	df	x^2/df	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	RMSEA	
Stage	1	232.60	89	2.61	0	.85	.89	.93	.90	.082
	2	873.38	375	2.32	0	.88	.91	.87	.89	.062
	3	853.27	374	2.28	0	.88	.91	.87	.89	.062

Conclusion Discussion and Suggestions

The findings of the research show that there is a moderate positive relationship between supportive behaviors of school principals and affective and normative commitment. On the other hand, there is a weak positive relationship between supportive principal behavior and continuance commitment. Burke (2000) stated that the administrators and employees who state supportive organizational values are more satisfied with their works. Çokluk and Yılmaz (2010) reached the finding of that there is a positive relationship between supportive leadership behaviors and organizational commitment in their study investigating the relationship between leadership behaviors and organizational commitment in Turkish primary schools. The results of the research support this finding. Moreover, a relationship between supportive principal behavior notified by the teachers and workaholism has been determined in the research. If the employees in an organization are given the opportunity to participate in work-related decisions, managers do not hesitate to show their support, intercollegiate concordance is supported and the level of pressure felt is low; the employees in this organization are affected by the positive aspects of workaholism (Johnstone and Johnston, 2005). In this context, it can be said that the teachers participating in the research and working in the schools where the supportive manager behaviors are observed are influenced by the positive aspects of the workaholism. Because the principals who perform supportive behaviors listen to teachers' suggestions and express their criticisms in a frequent and realistic way. In addition, the criticism expressed by the principal is constructive (Hoy and Miskel, 2010).

It has been proved that workaholism has a mediating effect in the relationship between supportive principal behavior related to the organizational climate and continuance and normative commitment in the created models and these

models are supported by the good fit indices. In other words, workaholism reinforces the positive relationship between supportive principal behavior and continuance and normative commitment of teachers. Supportive principal behavior -independent variable-, which is the sub-dimension of the organizational climate, shares common characteristics with transformational leadership. Leaders performing transformational behaviors support employees in their efforts to achieve organizational goals and enable them to perceive that their work is more important and valuable. There are significant researches (Hoy, Tarter and Kottkamp, 1991; Korkmaz, 2007) that demonstrate the positive impact of transformational leadership on the health of the organization. The positive impact of organizational health on organizational commitment (Korkmaz, 2011) suggests that the findings in this area are supported.

When the relationship between restrictive principal behavior and organizational commitment is examined, it is found that there is a negative relationship between restrictive principal behavior and affective commitment, while there is no relationship between the restrictive principal behavior and the continuance commitment and normative commitment. On the other hand, there is no significant relationship between restrictive principal behavior and workaholism. Hence, it is not statistically possible to talk about the mediating role of the workaholism in the models in which restrictive principal behavior is considered as an independent variable. Yurter (2016) stated that the high rating of restrictive principal behavior is due to the principal's limitation of creativity by assigning teachers with off-duty responsibilities. Restricting teachers' opportunities to focus on their own work by restrictive principal behaviors and teachers' avoiding attempting to work harder by feeding up with excessive job responsibilities can be attributed to the results of this model.

In the research, it is seen that there is a positive relationship between supportive principal behavior and all sub-dimensions of organizational commitment, but there is no significant relationship between directive principal behavior and organizational commitment when the effects of principal behaviors related to school climate on teachers' organizational commitment are evaluated. These findings are consistent with the leadership behaviors-school climate and organizational commitment studies (Çokluk and Yılmaz, 2010; Turan, 1998; Yılmaz et al., 2014, Eshraghi, Harati, Ebrahimi and Nasiri, 2011). In addition, Korkmaz (2011) stated that the directive and restrictive behaviors sub-dimensions of organizational climate variable are a reflection of transactional leadership. The research results (Buluç, 2009; Korkmaz, 2007), which reveal the negative effects of the transactional leadership on organizational health and organizational climate, are consistent with this finding.

According to the results of the research, there is no relationship between intimate teacher behavior and the dimensions of organizational commitment. On the other hand, it is identified that there is a moderate positive relationship between collegial teacher behavior and affective commitment and normative com-

mitment. In other words, teachers have a high level of normative commitment and affective commitment to their organizations when there is a professional and open interaction among them. Similarly, McMurray et al. (2004) stated that organizational climate has a positive effect on organizational commitment, and that employees' interactions with colleagues strongly influence organizational commitment. Teachers prefer to work in schools that provide good working environments and where their objectives match with the goals of the organization. On the other hand, collaborative and supportive relationships with high morale and reasonable conflict provide a working environment that promotes mental health (Hoy and Woolfolk, 1990). In this context, it is important to provide and maintain collegial teacher behaviors in schools.

It has been found that there is a negative weak relationship between disengaged teacher behavior of school climate and affective commitment. However, there is no relationship between disengaged teacher behavior and continuence commitment and normative commitment. Regarding Turkish employees' organizational commitment, Wasti (2000) stated that interpersonal factors such as to retain good relations with other employees, to feel loyalty to the work team and the employer, to make self-sacrifice for the team affect organizational commitment in Turkey. In addition, Özkaya, Kocakoç and Kara (2006) pointed out that Turkish employees' demands for organizational culture are quite similar to family environment and protective rather than being independent-individual. On the contrary, disengaged teacher behavior represents a negative and critical inter-teacher setting where consideration and professionalism are weak. In this context, the negative relationship between teachers' affective commitment and disengaged teacher behavior becomes meaningful.

The determined negative relationship between affective commitment and disengaged teacher behavior reveals that, like other organizations, employees also attach importance to interpersonal relationships in educational organizations. Korkmaz (2011) emphasized that disengaged teacher behavior does not have any contribution to predicting organizational commitment. This finding differs from the results of the research. It is possible to say that the working environments where the interaction among the employees is high; strong and positive communication is common; interpersonal commitment is developed; the individuals care about each other, organizational activities and improvement increase organizational commitment.

Acceptance, strong social support, positive attitudes towards their duties, and enjoyment in school are among the factors increasing teachers' affective and normative commitment. On the other hand, disengaged teacher behaviors such as dismissal from formal school activities, disregarding these activities, and trying to solve problems through group coercion reduce affective commitment. In this context, a positive school climate and accompanying principal behaviors should be supported by positive relationships between teachers.

Significant relationships have not been found between collegial and disengaged teacher behaviors related to school climate and workaholism. According to Beek et al. (2012), the workaholic people are weaker in terms of socialisation. Considering that workaholic employees are highly conflicting individuals (Pekdemir and Koçoğlu, 2014), these employees are expected to experience problems with their colleagues and organizational quality-reducing behaviors (Schaufeli, Bakker, Heijden and Prins, 2009). In this context, it is an expected result that no relationship between collegial, disengaged teacher behaviors of school climate and workaholism can be found.

When the findings about the relationship between principal behaviors related to school climate and workaholism are examined, there is a significant positive relationship between supportive principal behavior and workaholism. But there is no relationship between restrictive principal behavior, directive principal behavior and teachers' workaholism levels. In other words, the supportive behaviors performed by the principals increase the level of teachers' workaholism. According to Johnstone and Johnston (2005), in organizations where repressive administration is common and which does not provide social support, employees face with the unhealthy consequences of workaholism. Social support is the key variable in work satisfaction (Johnstone and Johnston, 2005). Yilmaz et al. (2014) found that supportive principal behavior increased enthusiastic-addicted teachers' work participation, whereas directive principal behavior reduced obsessive addiction; likewise, they expressed that restrictive principal behavior and disengaged teacher behavior reduce enthusiastic-addicts' level of enjoying work.

Burke and Koksall (2002) stated that workaholism is associated with overwork and high work performance, organizational commitment of workaholic employees reduces organizational disruption and high level of workaholism increases organizational commitment. The results of the research reveal a statistically positive relationship between workaholism and organizational commitment dimensions. This finding is consistent with the studies that examine the relationship between workaholism and organizational commitment (Aziz et al., 2013; Bayraktaroğlu et al., 2009, Kesen, 2015). Teachers' commitment to their organizations increases as much as the degree of workaholism.

In a general viewpoint, it has been statistically revealed that workaholism, as a mediator variable, has a mediating effect only in the relationships between supportive principal behavior and continuance commitment, and between supportive principal behavior and normative commitment. The relationship between supportive principal behavior and continuance commitment, and normative commitment becomes stronger thanks to the workaholic behaviors of teachers. In other words, continuance commitment and normative commitment of teachers are higher than other colleagues in the schools where supportive principal behaviors are observed.

Previous studies have pointed out that the use of reward power and charismatic power by the principals positively affect collegial teacher behavior and

supportive principal behavior. Within this context, it is suggested for the principals to use reward and charismatic power in principal-teacher interaction in order to provide a positive school climate and high level of teacher commitment. The in-school and out-of-school social activities organized by the principals for improving intimate and collegial teacher behaviors can affect the teachers' organizational commitment positively. Similarly, school principals may be able to contribute to a healthier school environment by increasing mutual tolerance by avoiding authoritarian, oppressive and control oriented management approach and performing equitable, constructive criticism and feedbacks, and paying attention to teachers, exhibiting sharing behaviors.

It is important for the teachers to attach importance to maintaining good relationships and participating in organized social activities in order to improve their colleagues' and own organizational commitment. Disengaged teacher behavior reduces organizational commitment. Teachers are suggested to avoid performing disengaged teacher behavior and participate in formal meetings and activities seriously.

It is suggested to construct and test new models by using the school climate openness level of school principals and teachers as dependent variables in further researches on this subject. The obsessive work and excessive work factors of workaholism can be examined separately as mediator variables by establishing different models. The research can be supported by qualitative researches

Türkçe Sürüm

Giriş

Bireylerin örgüt içindeki işlevi ve görevi günden güne artmaktadır. Donanımlı, değişime ayak uydurabilen, takım çalışmasına yatkın, yüksek düzeyde güdülenmiş, iradeli, etik değerler açısından farkındalık sahibi ve kişisel gelişime açık çalışanlar her türden örgüt için önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Söz konusu durum eğitim örgütleri için de geçerlidir. Öğretmenler eğitim örgütlerinin önemli bir bölümünü oluşturan okullar için yüksek etkileme gücüne sahip olmakla birlikte okullarda var olan tüm örgütsel faktörlerden de aynı ölçüde etkilenmektedirler.

Eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış çalışmaları eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul ortamında belirli amaçları gerçekleştirmek üzere bilinçli bir şekilde ortaya koydukları etkinliklerin yanı sıra duygu ve düşüncelerini de kapsamaktadır. Bu çalışmada eğitim örgütlerindeki mevcut yönetici-öğretmen ilişkilerini belirlemek, bu ilişkilerin işkoliklik ve örgütsel bağlılık bağlamında ortaya çıkan dinamiklerini ortaya çıkarmak ve okulların kalitesini arttırmaya yönelik katkılar sunmak hedeflenmektedir.

Örgüt iklimi bir kavram olarak örgüt çalışmaları ile ilgilenen sosyal bilimler araştırmacıları tarafından 1950'li yılların sonlarına doğru ortaya atılmıştır (Altun ve Memişoğlu, 2011). Alanyazın incelendiğinde örgüt iklimi kavramının yönetim bilimciler tarafından farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Hoy ve Miskel (1987) örgüt iklimini tanımlarken “örgütün kişiliği” ifadesini kullanmışlardır. Varol'a (1989) göre örgüt iklimi, kültürün örgütte yarattığı hava; Bilgen'e (1990) göre ise örgüte kişilik veren, örgütün üyelerini etkileyen, örgüt üyelerine bireysel olarak ait olan algıların toplamıdır.

Araştırmacıların eğitim örgütlerini konu edinmesi (Halpin ve Croft, 1963; Pace ve Stern, 1958), okulda oluşan duygusal ortamın ve atmosferin genel hatlarıyla belirlenmesine yönelik ilk çabalar okul ikliminin sınırlarının çizilmesine ve boyutlarının ölçümüne önayak olmuştur (Altun, 2001; Hoy, Tarter ve Kotkamp, 1991). Okul iklimi okul hayatının kalitesini ve karakterini ifade etmektedir. Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral'a (2009) göre okul iklimi bireylerin okul ile ilgili deneyimlerinin gerçekleşme biçimlerine dayanmaktadır ve örgütsel yapıları, öğrenme-öğretme uygulamalarını, kişiler arası ilişkileri, değerleri, amaçları ve ilkeleri yansıtır. Sürdürülebilir ve olumlu bir okul iklimi gençlik gelişimi ile birlikte üretken, destekleyici ve tatminkâr bir demokrasi ortamı oluşturmak için gerekli öğrenmeyi teşvik eder. Bu tür bir iklimde öğrenciler, eğitimciler ve veliler hep birlikte, paylaşılmış bir vizyon çerçevesinde gelişime yönelik çaba gösterirler.

Çalışma hayatı, bireyler için hem bir doyum kaynağına hem de fiziksel veya psikolojik problemlere ortam hazırlayan bir stres faktörüne dönüşebildiği için çeşitli sonuçlara ortam hazırlayan karmaşık bir yapıdır. İş hayatındaki bu potan-

siyel stres kaynakları arasında bireysel ve örgütsel sorunlara gebe olan işkoliklik olgusu da yer almaktadır. Bu yönü ile işkoliklik güncel sosyal bilim çalışmalarında dikkatle incelenmesi gereken konular arasındadır (Bayraktaroğlu, Yılmaz ve Çetinel, 2015). Gülova, İspirli ve Eryılmaz'a (2014) göre işkoliklik günümüz bilgi çağı ve yoğun emek dünyasında teşvik edilen bir örgütsel davranış olmasının yanı sıra ortaya çıkardığı olumsuz durumların fazlalığı nedeni ile hem bireysel hem de toplumsal açıdan geniş etkiler yaratmaktadır. Bu yüzden işkoliklik ciddiylet üzerinde durulması gereken bir örgütsel davranış problemidir.

İşkoliklik bir kavram olarak ilk kez Wayne Oates'e ait "Bir İşkolikğin İtiraf-ları" isimli kitapta yer bulmuştur (Shapiro, 1984; Zohar, 2006; Snir ve Harpaz, 2004; Snir, Harpaz ve Burke, 2006). Oates eserinde işkolikliği bir alışkanlık olarak ifade etmiş ve bu kavramı bireylerin sağlıkları, kişisel mutlulukları ile sosyal ve etkileşimsel etkinlikleri üzerinde bir tehlike olarak değerlendirmiştir (Douglas ve Morris 2006). İşkoliklik ile ilgili ilk akademik tanım ise Spence ve Robbins'e (1992) aittir. Bu akademik tanıma göre işkolik kimseler "işlerine yüksek düzeyde bağımlı, içsel baskı düzeyini düşürmek için işe fazlasıyla güdülenen ve işlerinden düşük düzeyde doyum sağlayan" kişilerdir. İşkoliklik diğer bir bakış açısı ile zaman ve mekan fark etmeksizin her koşulda çalışmak, çalışmayı uzun saatler gerektiren bir uğraş ve zorunluluk olarak görmektir (Broeck ve diğ., 2011). İş-koliklik her ne kadar olumsuz etkileri ile biliniyor olsa da birçok örgüt işkolikliği teşvik eden uygulamaları ve ödül sistemlerini tercih etmektedir. İşkolikliğin bir problem olarak tanınması için bu kavramın sabit bir tanımla ifade edilmesi ve olumsuz sonuçlarının saptanarak ölçüldüğü bir tekniğin kullanılması gerekmektedir (Gülova ve diğ., 2014).

"Bağlılık" yönetim ve özellikle örgütsel davranış yazınında uzun yıllardır tartışılan bir konudur. Buna rağmen, ortaya çıkan çeşitli meslek tanımları ve farklı bakış açıları sayesinde güncelliğini yitirmemiş ve ilgili yazının temel çalışma alanlarından biri olmayı sürdürmüştür (Özmen, Özer ve Saatçioğlu, 2005). Bağlılık kavramı kısaca var olan belirli bir ögeye karşı kişide gerçekleşen duygusal bir yönelme ya da sosyal bir birimle özdeşleşme olarak tanımlanabilmektedir (Meyer ve Allen, 1997).

Örgütsel bağlılık kavramı ise bireyin örgüte karşı geliştirdiği ve içinde işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine inanç gibi unsurların bulunduğu psikolojik bağlılığı ifade etmektedir (Çetin, 2004). Bayram (2005) örgütsel bağlılığı kişinin örgüte olan sadakate dayalı tutumu ve örgüt başarısına yönelik ilgisi olarak tanımlamıştır. Örgütsel bağlılık kavramı farklı sektörlerde çeşitli çalışmalara konu olmuştur. Çalışmaların çeşitliliği sonucunda tanımsal olarak farklı örgütsel bağlılık ifadeleri ile karşılaşmak mümkündür. Meyer ve Allen (1997) örgütsel bağlılık üzerine yapılan çalışmaların bir kısmında örgütsel bağlılığın çalışanlara ait psikolojik gereksinimin bir dışavurumu olduğunun vurgulandığını ifade etmişlerdir. Bu yaklaşıma göre örgütsel bağlılık çalışan ile çalışılan kurum arasında bağı oluşturan psikolojik bir unsurdur. Bu bağın oluşumuna etki eden unsurlar arasında çalışanın uyum sağlama, kişisel kimliğini tanımlama ve örgütsel değerleri içselleştirme gereksinimi yer almaktadır.

Araştırmada incelenen kavramlar arasında bir aracılık testi gerçekleştirebilmek için bu kavramlar arası ilişkileri test eden çalışmalar dikkatle incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde okullardaki örgüt iklimi ile öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Yılmaz, Altınkurt ve Kesim (2014) destekleyici müdür davranışının hevesli bağımlı öğretmenlerin işe katılımını arttırdığını, emredici müdür davranışının ise saplantılı bağımlılığı azalttığını; benzer şekilde, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışının hevesli bağımlıların işten keyif alma düzeylerini düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca, araştırmacılar çalışmalarında meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışının işe bağımlı öğretmenlerin saplantı düzeylerini arttırdığı bulgusuna yer vermişlerdir. Taboli ve diğerleri (2015) örgüt iklimi ve işkoliklik arasında anlamlı bir ilişki olduğundan bahsetmiştir. Benzer şekilde Keller, Spurk, Baumeler ve Hirschi (2016) kıyaslamaya dayalı örgüt iklimi ile işkoliklik ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, çalışanların performanslarının sıklıkla kıyaslandığı örgütlerde çalışanların işkoliklik düzeyinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Johnstone ve Johnston (2005) örgüt iklimi ile işkoliklik yapısı arasında sistematik bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar çalışma ortamlarında yüksek düzeyde baskı hisseden çalışanların daha sıkı çalışmak zorunda hissettiklerini; diğer yandan anlayışlı, katılımcı, destekleyici ve baskının düşük olduğu örgütlerde ise çalışanların işten daha yüksek düzeyde keyif aldığını belirtmişlerdir.

İklim örgütün kendisine bir kişilik kazandırmakla birlikte örgüt içerisinde bireylerin davranışlarına yön verir (Dönmez ve Korkmaz, 2011). Örgüt iklimi bağlamında ortaya çıkan düşünce biçimi de örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Gürkan, 2006). Çekmecelioglu (2006) örgüt ikliminde yer alan bir takım değişkenlerin duygusal bağlılığı olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, örgütsel cesaretlendirmenin yüksek olduğu, diğer bir ifade ile çalışanların farklı ve yenilikçi düşüncelerinin yöneticileri tarafından destek gördüğü örgütlerde duygusal bağlılığın artış gösterdiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, McMurray, Scott ve Pace (2004) örgüt ikliminin örgütsel bağlılık ile anlamlı pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu ifade etmiş ve bu ilişkiyi, çalışanların meslektaşları ile etkileşimlerinin örgütsel bağlılığı etkilediğine dair bir kanıt olarak değerlendirmişlerdir. Korkmaz (2011) örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi arasında %52.3'lük pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Turan (1998) benzer şekilde genel örgüt iklimi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Destekleyici müdür ve samimi öğretmen davranışı algılanan okul iklimi ile ilişkilidir. Okullarda liderler örgütsel motivasyonu artırmanın yollarını aramalı ve kişisel-profesyonel gelişime önem vermelidirler (Turan, 1998). Örgütsel bağlılık ile örgüt iklimi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunun farkına varmak, yöneticilerin çalışanların işe gelmesine, performans kaybına ve birçok istenmeyen potansiyel örgütsel davranışa karşı önlem almasına olanak tanır. Ayrıca yöneticiler gelişime yönelik hedefleri saptamak için örgüt iklimine ve bağlılığa ilişkin değişkenleri dikkate alabilirler (McMurray ve diğ., 2004). Yüceler (2005) akademik personel ile gerçekleştirdiği çalışmada örgüt ikliminin örgütsel bağlılığa etkisini incelemiş ve örgüt iklimine etki eden örgütsel uygulamalarda çalışanların benimsenmemesi halinde düşük örgütsel bağlılığı ortaya çıktığını ifade etmiştir.

Aziz (2002) işkolikliğin örgütsel bağlılığın bir sonucu olabileceğini ve örgütlerine karşı yüksek düzeyde bağlılık sergileyen çalışanların kendilerini işkolik olarak görebileceklerini ortaya koymuştur. Nitekim örgütsel bağlılığı yüksek olan bireyler örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için diğer çalışanlardan daha fazla çaba göstermektedir (Kök, 2006). İşkolik çalışanların dışa bağımlılığının fazla olması sebebi ile kendilerine güvenleri düşüktür (Porter, 1996). Aziz, Uhrich, Wuensch ve Swords'a (2013) göre dışa bağımlılığı fazla olan çalışanlar yeni iş bulma konusunda daha az seçeneğe sahip olduklarını düşünürler ve bu yüzden mevcut işlerini kaybetmemek adına işlerine daha sıkı sarılarak devam bağlılıklarını arttırmırlar. Kesen (2015) örgütsel bağlılığın işkolikliğe etkisini incelediği araştırmasında genel olarak örgütsel bağlılığın işkolikliği arttırdığı ancak devam bağlılığı ve duygusal bağlılığın işkolikliği doğrudan anlamlı bir şekilde etkilemediği bulgusuna yer vermiştir. Diğer yandan, işkolikliğin örgütsel bağlılığa etkisini inceleyen Bayraktaroğlu, Kutanis ve Dosaliyeva (2009) işkolik ile ilgili boyutlardan alınan puanların yükselişinin örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır.

Alanyazın genel olarak incelendiğinde bağlılığın eğitim örgütlerinin ve yönetiminin birçok çalışma alanında uzun yıllardır incelenen ve önemli görülen bir kavram olduğu görülmektedir. Etkilediği ve etkilendiği bireysel ve örgütsel faktörlerin çeşitliliği ve çokluğu bağlılığa yönelik çok yönlü çalışmaları gerekli kılmaktadır. Örgütsel bağlılığın yüksek olması çalışan verimliliği ve örgüt etkililiği açısından istenen bir durumdur. Diğer yandan işkolikliğin farklı akademik çalışmalarda örgütler ve çalışanlar açısından etkilerinin olumlu ya da olumsuzluğu ile ciddi tartışmalara konu olması bir ikilemi de beraberinde getirmiştir. Çünkü işkoliklik bir yandan patolojik bir rahatsızlık diğer yandan ise bir kıvanç unsuru olarak ifade edilmektedir. Bu ikilemin çözülmesi işkoliklikle birlikte gözlemlenen örgütsel değişkenlerin detaylı olarak incelenmesi ile mümkündür.

Örgüt iklimi bireylerin örgütleri içerisinde deneyimledikleri duygu ve algıların bütünü olarak ifade edilebilir. Öğretmen ve okul müdürlerinin davranışlarının çalışma arkadaşları tarafından nasıl değerlendirildiği okullarda var olan örgüt iklimi adına araştırmacılara önemli bilgiler sunmaktadır. İklim her örgütün ayrılmaz bir unsurudur ve örgüt iklimini doğru tanımlamak ortaya çıkacak örgütsel davranışlara ilişkin öngörü geliştirmenin önemli bir yoludur. Bu yüzden olumlu okul ikliminin okulun kişilik gelişimini aynı yönde etkileyeceği göz önünde bulundurulmalıdır ve okul iklimi doğru biçimde tanımlanarak analiz edilmelidir.

Örgüt iklimi bağlamında ortaya çıkan düşünce biçimi örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Diğer yandan yapılan araştırmalar işkolikliğin örgütsel bağlılık ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Örgüt ikliminin karakteristikleri çalışanların işkolikliğini destekleyebileceği gibi azalmasına da neden olabilir. Bu çalışma okul ikliminin örgütsel bağlılığa etkisinde işkolikliğin aracılık rolünün incelenmesi üzerine kurulmuştur. Bu bağlamda okullarda gözlemlenen okul iklimine ilişkin öğretmen ve okul müdürü davranışları ile örgütsel bağlılık boyutları arasındaki ilişkiler incelenecek ve işkolikliğin bu ilişkilerde aracılık etkisine sahip olup olmadığı tespit edilecektir.

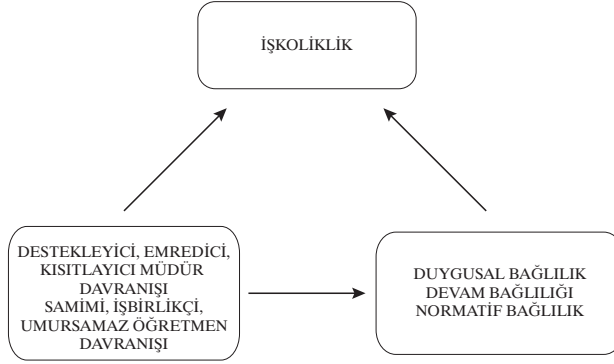
Bu araştırmanın genel amacı okul iklimine ilişkin müdür ve öğretmen davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilişkilerinde işkolikliğın aracılık etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Destekleyici/emredici/kısıtlayıcı müdür davranışı ile öğretmenlerin duygusal bağlılığı arasındaki ilişkide işkolikliğın aracılık etkisi nedir?
- Destekleyici/emredici/kısıtlayıcı müdür davranışı ile öğretmenlerin devam bağlılığı arasındaki ilişkide işkolikliğın aracılık etkisi nedir?
- Destekleyici/emredici/kısıtlayıcı müdür davranışı ile öğretmenlerin normatif bağlılığı arasındaki ilişkide işkolikliğın aracılık etkisi nedir?
- Samimi/işbirlikçi/umursamaz öğretmen davranışı ile öğretmenlerin duygusal bağlılığı arasındaki ilişkide işkolikliğın aracılık etkisi nedir?
- Samimi/işbirlikçi/umursamaz öğretmen davranışı ile öğretmenlerin devam bağlılığı arasındaki ilişkide işkolikliğın aracılık etkisi nedir?
- Samimi/işbirlikçi/umursamaz öğretmen davranışı ile öğretmenlerin normatif bağlılığı arasındaki ilişkide işkolikliğın aracılık etkisi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımı ile ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama iki ya da daha fazla sayıda değişken arasında var olan ilişkileri incelemek ve bu ilişkilere dair ipuçları elde etmek amacı ile yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmada okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisi, bu ilişkide işkolikliğın aracılık etkisi incelenmiştir. Aracılık etkisine karar verilirken okul iklimi-işkoliklik ilişkisi ve işkoliklik-örgütsel bağlılık ilişkisi göz önünde bulundurulmuştur. Kavramlar arası ilişkilerin ön plana çıkması ilişkisel tarama modelinin seçilmesinde etkili olmuştur. İlgili ilişkilere ait şema Şekil 1’de yer almaktadır. Araştırma sorularına yanıt aranırken yapısal eşitlik modellemesi tekniğı kullanılmıştır. Yapısal eşitlik analizlerinin amacı bir çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki kuramsal örüntüyü elde edilen verilerle test ederek doğrulanma düzeyini ortaya çıkarmaktır (Şimşek, 2007). Bu yüzden, yapısal eşitlik modelleri özel hipotezleri test etmek için kullanılmaktadır (Byrne, 1998). Ayrıca yapısal eşitlik modellemesi bir takım bağımlı değişken arasındaki karmaşık ilişkileri ortaya çıkarma konusunda diğer çoklu analiz tekniklerine göre daha güçlüdür (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tahtam, 2006). Bu durum yapısal eşitlik modellemesi tekniğinin tercih edilmesinde etkili olmuştur. Çalışmada aracılık etkisinde ele alınan bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Aracılık testlerinde yer alan değişkenler arası ilişki şeması

Evren/Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Kütahya il merkezinde ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan toplam 6271 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 350 öğretmene ulaşılmış fakat eksik yanıtlanmış ya da yanıtlanmamış veri toplama araçları nedeniyle toplam 266 form değerlendirmeye alınmıştır. Ulaşılan örneklemin tüm evreni temsil düzeyi istatistiksel paket program üzerinde RMSEA ve serbestlik derecesi değerleri kullanılarak hesaplanmış ve %100 olduğu tespit edilmiştir. Örnekleme ilişkin demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılar ile İlgili Demografik Bilgiler (n=266)

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	138	51.9
	Erkek	128	48.1
Yaş	21-30 yaş	50	18.8
	31-40 yaş	104	39.1
	41-50 yaş	81	30.5
	51 yaş ve üzeri	31	11.7
	Lisans	239	89.8
Eğitim durumu	Yüksek lisans	25	9.4
	Doktora	2	.8
Kıdem	1-10 yıl	87	32.7
	11-20 yıl	108	40.6
	21-30 yıl	56	21.1
	31 yıl ve üzeri	15	5.6
Okul türü	İlkokul	66	24.8
	Ortaokul	79	29.7
	Lise	121	45.5
Öğrenci sayısı	200-500	75	28.2
	500-800	94	35.3
	800 üzeri	97	36.5
Öğretmen sayısı	1-30	71	26.7
	31-40	83	31.2
	41-60	83	31.2
	60 üzeri	29	10.9

Tablo 1'deki veriler göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin %51.9'u kadın % 48.1'i erkektir. Katılımcıların %18.8'i 21-30 yaş aralığında iken %39.1'i 31-40, %30.5'i 41-50 yaş aralığında ve %11.7'si 50 yaşın üzerindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna bakıldığında büyük bir çoğunluğun (%89.8) lisans mezunu, %9.4'ünün yüksek lisans ve %0.8'inin doktora mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %24.8'i ilkokullarda, %29.7'si ortaokullarda ve %45.5'i liselerde görev yapmaktadır. Katılımcıların %28.2'si 200-500 aralığında, %35.3'ü 500-800 aralığında ve %36.5'i 800 ve üzerinde öğrenci mevcuduna sahip okullarda görevlerine devam etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %26.7'si 1-30, %31.2'si 31-40, % 31.2'si 41-60 öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışırken %10.9'unun çalıştığı okullarda 60'ın üzerinde öğretmen görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Örgütsel İklim Ölçeği

Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen bu ölçek Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada örgüt iklimi ölçeği faktörlerinin her biri kurulan modellerde bağımsız birer değişken olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilere göre Cronbach's Alfa katsayıları "Destekleyici Müdür Davranışı" için 0.93, "Emredici Müdür Davranışı" için 0.65, "Kısıtlayıcı Müdür Davranışı" için 0.68, "Samimi Öğretmen Davranışı" için 0.88, "Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı" için 0.70 ve "Umursamaz Öğretmen Davranışı" için 0.67 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal faktör yapısına ilişkin uyum indeksleri ($\chi^2/sd=1.91$, RMSEA=0.060, GFI=0.96, AGFI=0.87, CFI=0.86) incelendiğinde iyi uyum gösterdiği görülmektedir.

DUWAS İşkoliklik Ölçeği

Schaufeli, Tarris ve Baker (2006) tarafından geliştirilen DUWAS (Dutch Work Addiction Scale) Doğan ve Tel (2011) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçekte 14 madde yer almaktadır ve bu maddeler "Aşırı Çalışma" ve "Kompulsif Çalışma" olmak üzere işkolikliğin iki ayrı boyutunu ölçmektedir. Alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı olmak üzere ölçekten üç farklı puan elde edilmektedir. Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve aşırı çalışma faktörü için 0.82, kompulsif çalışma faktörü için 0.80, ölçeğin geneli için 0.89 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin orijinal faktör yapısına ilişkin uyum indeksleri ($\chi^2/sd=3.44$, RMSEA=0.080, GFI=0.92, AGFI=0.87, CFI=0.91) incelendiğinde iyi uyum gösterdiği görülmektedir.

Meyer ve Allen Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" Meyer ve Allen (1997) tarafından geliştirilmiş, Wasti (2000) tarafından Türkçeye uyarlanmış, Başol ve Yalçın (2009) tarafından da eğitim örgütlerinde geçerliği ve güvenilirliği test edil-

miştir. 18 maddeden oluşan ölçek orijinal yapısında örgütsel bağlılığın “Duygusal Bağlılık”, “Devam Bağlılığı” ve Normatif Bağlılık” olmak üzere her birinde 6 maddeye yer verilen üç alt boyutunu ölçmektedir. Bu çalışmada elde edilen veriler ile ölçeğin Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayıları duygusal bağlılık faktörü için .74, devam bağlılığı faktörü için .64 ve normatif bağlılık faktörü için .72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinal faktör yapısına ilişkin uyum indeksleri ($\chi^2/sd=3.16$, RMSEA=0.070, GFI=0.91, AGFI=0.88, CFI=0.94) incelendiğinde iyi uyum gösterdiği görülmektedir.

Verilerin Analizi

Ölçekler aracılığı ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından istatistiksel paket program kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin frekansları ve yüzdeler dağılımları belirlenmiştir. Ölçeklere ilişkin normallik testleri uygulanmış ve ölçme araçlarının Cronbach’s Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayıları tespit edilmiştir. Örneklemin güvenilirliği ve hata payı ilgili istatistikler kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçüm modellerinin oluşturulması ve test edilmesinde ilgili doğrusal yapı ilişkileri çözümleme programı kullanılmıştır. Bu çalışmada veriler yapısal eşitlik modellemesi tekniği ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen betimsel istatistiklere, değişkenler arası korelasyon katsayılarına ve okul iklimine ilişkin müdür ve öğretmen davranışlarının örgütsel bağlılık ile ilişkisinde işkolikliğin aracılık etkisini incelemek üzere oluşturulan modellerin test edilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ölçeklerden Elde Ettikleri Ortalama Puanlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin bildirdikleri öğretmen ve müdür davranışlarının, işkoliklik düzeylerinin ve ifade ettikleri örgütsel bağlılık boyutlarının ortalama puanları, ortanca değerleri, standart sapmaları, minimum ve maksimum değerleri Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklerden Elde Edilen Ortalama Puanlar

Faktör	\bar{X}	Ortanca	S	Min	Max
Destekleyici Müdür Dav.	2.86	2.89	.74	1.00	4.00
Emredici Müdür. Dav.	2.61	2.71	.54	1.43	3.86
Kısıtlayıcı Müdür Dav.	2.48	2.50	.63	1.00	4.00
Samimi Öğretmen Dav.	2.56	2.57	.66	1.00	4.00
İşbirlikçi Öğretmen Dav.	2.94	3.00	.46	1.86	4.0
Umursamaz Öğretmen Dav.	2.08	2.00	.68	1.00	4.00
İşkoliklik	3.41	3.36	.64	1.86	5.00
Duygusal Bağlılık	3.36	3.33	.62	1.67	5.00
Devam Bağlılığı	3.24	3.17	.71	1.17	5.00
Normatif bağlılık	3.01	3.00	.79	1.00	5.00

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin (n=266) en yüksek düzeyde bildirdiği müdür davranışının destekleyici müdür davranışı (=2.86, S=.74-genellikle olur) olduğu görülmektedir. Destekleyici müdür davranışını sırası ile emredici (=2.61, S=.54-genellikle olur) ve kısıtlayıcı (=2.48, S=.25-bazen olur) müdür davranışı takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek düzeyde bildirdiği öğretmen davranışları sırasıyla işbirlikçi öğretmen davranışı (=2.94, S=.46-genellikle olur), samimi öğretmen davranışı (=2.56, S=.66-genellikle olur) ve umursamaz öğretmen (=2.08, S=.68-bazen olur) davranışlarıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işkoliklik ölçeğinden aldığı ortalama puan (=3.41, S=.64-çoğu zaman) öğretmenlerin işkoliklik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ifade ettikleri bağlılık boyutları sırası ile duygusal bağlılık (=3.36, S=.62-orta derece katılıyorum), devam bağlılığı (=3.24, S=.71-orta derece katılıyorum) ve normatif bağlılıktır (=3.01, S=.79-orta derece katılıyorum).

Değişkenler Arası İlişkilere Ait Korelasyon Bulguları

Yapısal eşitlik modellemesi ile aracılık testi gerçekleştirebilmek için tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunması gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Bu ilişkilerden yola çıkılarak modeller test edilmiştir.

Tablo 3

Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

	Örgütsel Bağlılık			İşkoliklik	
	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık		
Okul İklimi	Destekleyici Müdür Dav.	.39**	.12**	.33**	.17**
	Emredici Müdür Dav.	.06	.06	.05	.15
	Kısıtlayıcı Müdür Dav.	-.25**	.002	-.06	.14
	Samimi Öğretmen Dav.	.20	-.06	.12	.09
	İşbirlikçi Öğretmen Dav.	.37**	-.01	.23**	.11*
	Umursamaz Öğretmen Dav.	-.15*	.03	-.12	.06
İşkoliklik	-	.32**	.26**	.38**	

*p<.05 **p<.01

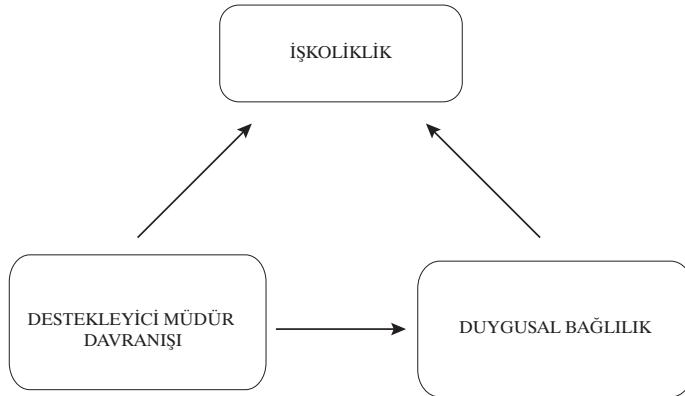
Tablo 3 incelendiğinde destekleyici müdür davranışı ile işkoliklik arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=.17$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Okul iklimi ile örgütsel bağlılık alt boyutları ilişkisi incelendiğinde, destekleyici müdür davranışının duygusal bağlılık ile pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkiye ($r=.39$,

$p < .01$), devam bağlılığı ile pozitif yönlü ve zayıf bir ilişkiye ($r = .12, p < .01$), normatif bağlılık ile orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiye ($r = .33, p < .01$) sahip olduğu anlaşılmaktadır. Emredici müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı ile örgütsel bağlılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kısıtlayıcı müdür davranışı ile duygusal bağlılık arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki ($r = -.25, p < .01$) bulunurken kısıtlayıcı müdür davranışı ile devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında ilişki saptanamamıştır. İşbirlikçi öğretmen davranışı ile duygusal bağlılık arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r = .37, p < .01$), normatif bağlılık arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r = .23, p = .01$) tespit edilmiştir. Umursamaz öğretmen davranışı ile duygusal bağlılık arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki ($r = .15, p < .05$) bulunurken umursamaz öğretmen davranışı ile devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında ilişki saptanamamıştır.

İşkoliklik ile örgütsel bağlılık boyutları arasındaki korelasyon bulgularına göre işkoliklik ile duygusal bağlılık arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r = .32, p < .01$), işkoliklik ile devam bağlılığı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r = .26, p < .01$) ve işkoliklik ile normatif bağlılık arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r = .38, p < .01$) bulunmaktadır. Okul iklimi alt boyutlarından destekleyici müdür davranışı ile işkoliklik arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r = .17, p < .01$) ve işbirlikçi öğretmen davranışı ile işkoliklik arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r = .11, p < .05$) bulunurken okul ikliminin diğer alt boyutları ile işkoliklik arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

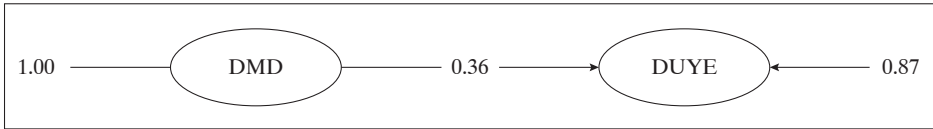
Kurulan Aracılık Etkisi Modellerinin Test Edilmesi

Araştırmada okul iklimine ilişkin destekleyici müdür, emredici müdür, kısıtlayıcı müdür, samimi öğretmen, işbirlikçi öğretmen ve umursamaz öğretmen davranışlarının duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık ile ilişkisinde işkolikliğin aracılık etkisini test etmek için toplamda 18 model kurulmuştur. Korelasyon katsayıları incelendiğinde modellerin yalnızca üçünde değişkenler arası ilişkilerin modeli test etmeye elverişli olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda test edilmesi başarılı olan ilk model Şekil 2’de verilmiştir.

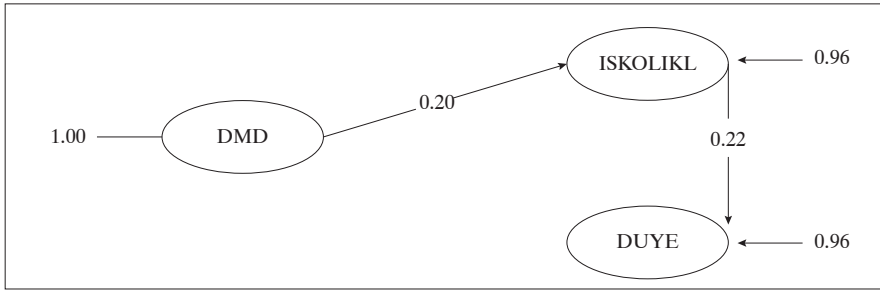


Şekil 2. Model 1’e ait bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler

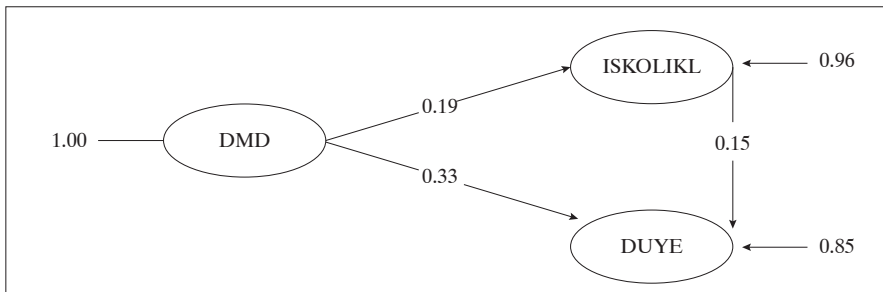
Destekleyici müdür davranışlarının örgütsel bağlılığın alt boyutları ile ilişkisinde işkolikliğin aracılık etkisini test etmek amacıyla yapısal eşitlik modelleri üçer aşamada oluşturulmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi ile analiz yapabilmek için oluşturulan ölçme modellerinin kabul edilebilir uyum göstermesi gerekir. Ardından, “bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisini gösteren yolun (Şekil 3)”, “bağımsız değişkenden ara değişkene ve ara değişkenden bağımlı değişkene giden yolun (Şekil 4)”, “bağımsız değişkenden ara değişkene ve ara değişkenden bağımlı değişkene giden yolu içeren modele bağımsız değişkenden bağımlı değişkene giden yolun eklendiği modelin (Şekil 5)” test edilmesi gerekir. Aracılık etkisine karar verebilmek için en iyi uyum indekslerinin bağımsız değişkenden ara değişkene ve ara değişkenden bağımlı değişkene giden yoldan elde edilmesi gerekir. Ayrıca bağımlı değişkene bağımsız değişkenden çizilen yolun katsayısının model 3’te model 1’e göre daha düşük olması gerekir (Şimşek, 2007).



Şekil 3. Model 1'e ait 1. aşama yol analizi



Şekil 4. Model 1'e ait 2. aşama yol analizi



Şekil 5. Model 1'e ait 3. aşama yol analizi

Şekil 5'te sunulan değişkenler arası yol katsayıları incelendiğinde destekleyici müdür davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkinin Şekil 3'tekine göre küçük bir fark ile de olsa daha düşük olduğu gözlemlenmektedir. Uyum indeksleri açısından aracılık etkisine karar verebilmek için gerekli değerler ve bu değerlere ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

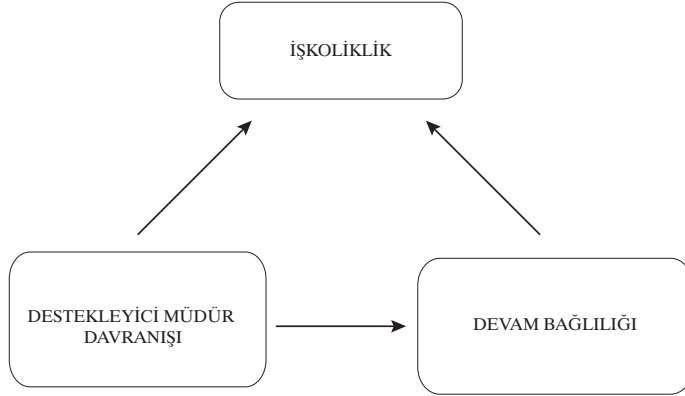
Tablo 4

Model 1'e Ait Uyum İndeksleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	p	AGFI	GFI	CFI	NFI	RMSEA
Aşama 1	315.97	89	3.54	0	.80	.85	.91	.88	.100
Aşama 2	1001.94	375	2.67	0	.76	.79	.85	.78	.081
Aşama 3	1001.94	375	2.67	0	.76	.79	.85	.78	.081

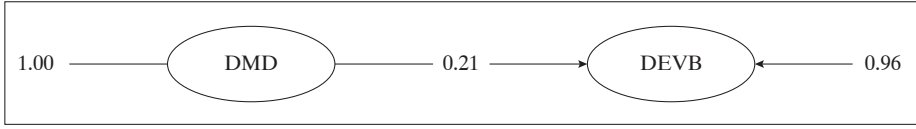
Tablo 4'te yer alan uyum değerlerine ilişkin bulgular incelendiğinde oluşturulan ölçüm modelinin iyi uyum indekslerine sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bu modelden elde edilen bulgular doğrultusunda destekleyici müdür davranışı ile duygusal bağlılık ilişkisinde işkolikliğe ait net bir aracılık etkisinden bahsetmek mümkün değildir.

İşkolikliğin destekleyici müdür davranışı ile devam bağlılığı arasındaki ilişki-deki aracılık etkisini belirlemek amacı ile ikinci bir model kurulmuştur. Modelde yer alan bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler Şekil 6'da sunulmuştur.

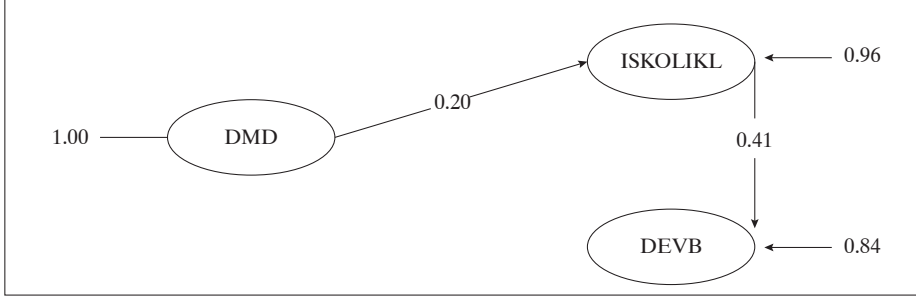


Şekil 6. Model 2'ye ait bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler

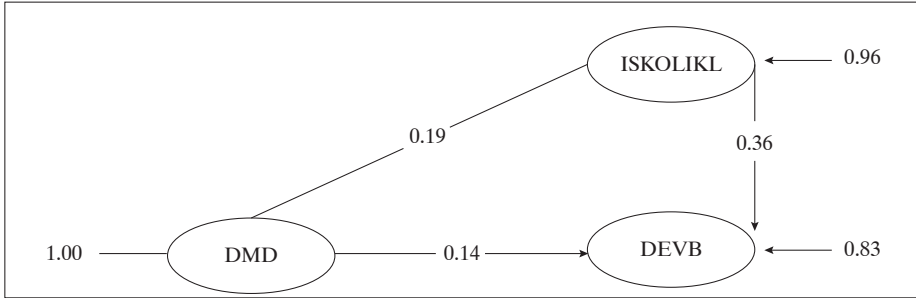
Modele ilişkin yol analizleri birinci modelde olduğu gibi üç aşamada yapılmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 7. Model 2'ye ait 1. aşama yol analizi



Şekil 8. Model 2'ye ait 2. aşama yol analizi



Şekil 9. Model 2'ye ait 3. aşama yol analizi

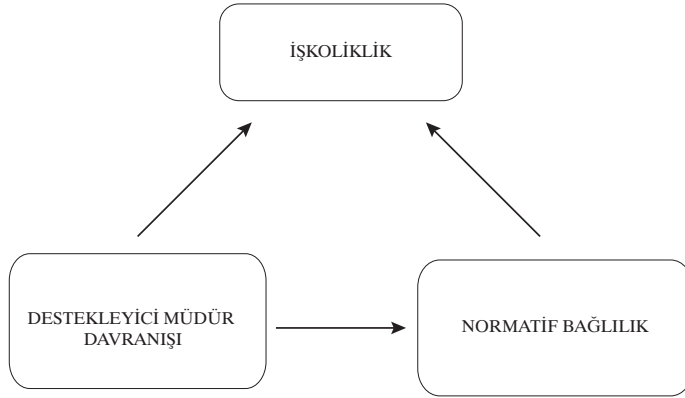
Modele ilişkin bulgular incelendiğinde 1. aşamada destekleyici müdür davranışı ile devam bağlılığı arasında tespit edilen pozitif yönlü zayıf ilişkinin 3. aşamada kaybolduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 5'te yer alan uyum indeksleri incelendiğinde modelin iyi uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular işkolikliğın, destekleyici müdür davranışı ile devam bağlılığı arasındaki ilişkide aracılık etkisine sahip olduğuna dair kanıt oluşturmaktadır.

Tablo 5

Model 2'ye Ait Uyum İndeksleri

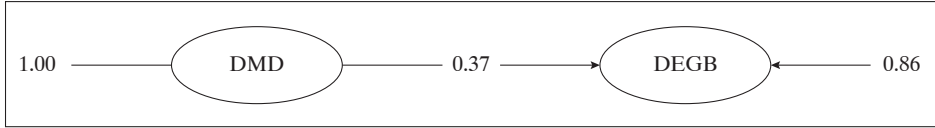
	χ^2	sd	χ^2/sd	p	AGFI	GFI	CFI	NFI	RMSEA
Aşama 1	184.55	89	2.07	0	0.88	.91	.95	.91	.067
Aşama 2	840.69	376	2.23	0	0.89	.91	.95	.91	.062
Aşama 3	829.27	374	2.21	0	.89	.91	.95	.91	.062

İşkolikliğin destekleyici müdür davranışı ile normatif bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla üçüncü bir model kurulmuştur. Modelde yer alan bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler Şekil 10'da sunulmuştur.

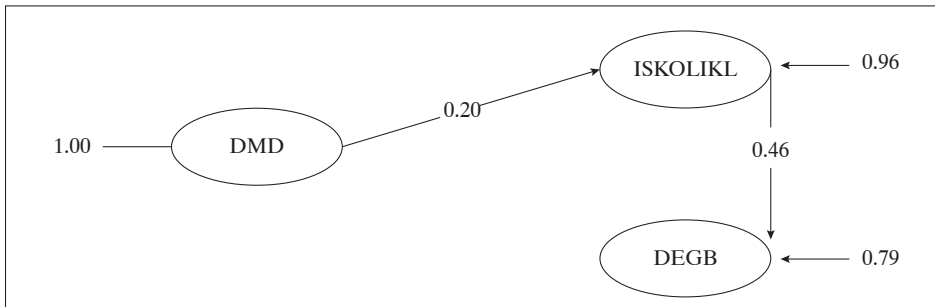


Şekil 10. Model 3'e ait bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler

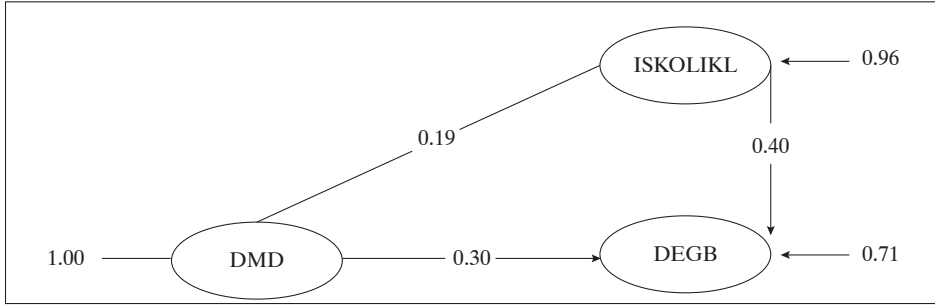
Modele ilişkin yol analizleri birinci ve ikinci modelde olduğu gibi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 11, Şekil 12 ve Şekil 13'te yer almaktadır.



Şekil 11. Model 3'e ait 1. aşama yol analizi



Şekil 12. Model 3'e ait 2. aşama yol analizi



Şekil 13. Model 3'e ait 3. aşama yol analizi

Modele ilişkin bulgular incelendiğinde 1. aşamada destekleyici müdür davranışı ile normatif bağlılık arasında tespit edilen pozitif yönlü orta düzeydeki ilişkiye ait katsayının 3. aşamada daha düşük olduğu görülmektedir. Tablo 6'da yer alan uyum indeksleri incelendiğinde ve referans değerler göz önünde bulundurulduğunda modelin iyi uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular destekleyici müdür davranışı ile normatif bağlılık arasındaki ilişkide işkolikliğın aracılık etkisine sahip olduğuna dair kanıt oluşturmaktadır.

Tablo 6

Model 3'e Ait Uyum İndeksleri

	x^2	sd	x^2/sd	p	AGFI	GFI	CFI	NFI	RMSEA
Aşama 1	232.60	89	2.61	0	.85	.89	.93	.90	.082
Aşama 2	873.38	375	2.32	0	.88	.91	.87	.89	.062
Aşama 3	853.27	374	2.28	0	.88	.91	.87	.89	.062

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular göstermektedir ki okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Diğer yandan destekleyici müdür davranışı ile devam bağlılığı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Burke (2000) destekleyici örgütsel değerler bildiren yönetici ve çalışanların işten daha fazla zevk aldıklarını belirtmiştir. Çokluk ve Yılmaz (2010) Türk ilköğretim okullarında liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık ilişkisini inceledikleri çalışmalarında destekleyici liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu bulgusuna yer vermiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bildirdiği destekleyici müdür davranışı ile işkoliklik arasında da anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Eğer bir örgütte çalışanlara işle ilgili kararlara katılım olanağı tanınıyor, yöneticiler desteklerini göstermekten çekinmiyor, meslektaş-

lar arası uyum destekleniyorsa ve hissedilen baskı düzeyi düşükse; bu örgütteki çalışanlar işkolikliğin olumlu yönlerinden etkilenirler (Johnstone ve Johnston, 2005). Bu bağlamda, araştırmaya katılan ve destekleyici müdür davranışlarının gözlemlendiği okullarda görev yapan öğretmenlerin işkolikliğin olumlu yönlerinden etkilendiğini ifade etmek mümkündür. Çünkü destekleyici müdür davranışını sergileyen müdürler öğretmenlerin önerilerini dinler ve övgülerini sıklıkla ve gerçekçi bir biçimde dile getirirler. Ayrıca müdürün dile getirdiği eleştiriler yapıcı yöndedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Oluşturulan modellerde örgüt iklimine ilişkin destekleyici müdür davranışı ile öğretmenlerin devam ve normatif bağlılık arasındaki ilişkide işkolikliğin aracılık etkisine sahip olduğu kanıtlanmış ve bu modeller uyum indeksleri tarafından da desteklenmiştir. Diğer bir ifade ile işkoliklik, destekleyici müdür davranışı ile öğretmenlerin devam ve normatif bağlılıkları arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi güçlendirmektedir. Örgüt iklimi bağımsız değişkeninin alt boyutu olan destekleyici müdür davranışı dönüşümsel liderlik ile ortak özellikler göstermektedir. Dönüşümsel davranışlar sergileyen liderler çalışanları örgütsel hedeflerin gerçekleşmesine yönelik çaba gösterme konusunda destekler ve yaptıkları işin daha önemli ve değerli olduğunu algılamalarını sağlarlar. Alanyazında dönüşümsel liderliğin örgüt sağlığı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan önemli araştırmalar (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Korkmaz, 2007) bulunmaktadır. Örgüt sağlığının örgütsel bağlılığa pozitif etkisi (Korkmaz, 2011) bu konudaki bulguların desteklendiğini göstermektedir.

Kısıtlayıcı müdür davranışı ile örgütsel bağlılık ilişkisi incelendiğinde kısıtlayıcı müdür davranışı ile devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında ilişki bulunmazken, kısıtlayıcı müdür davranışı ile duygusal bağlılık arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer yandan kısıtlayıcı müdür davranışı ile işkoliklik arasında da anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Dolayısı ile kısıtlayıcı müdür davranışının bağımsız değişken olarak ele alındığı modellerde işkolikliğin aracılık rolünün varlığından söz etmek istatistiksel olarak mümkün değildir. Yurter (2016) kısıtlayıcı müdür davranışı puanının yüksek olmasının okul müdürünün öğretmenleri görev dışı sorumluluklarla donatarak yaratıcılıklarını sınırlandırmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin kendi işlerine odaklanma fırsatlarının kısıtlayıcı müdür davranışları ile sınırlandırılması ve öğretmenlerin görev dışı sorumluluklardan bunalarak daha fazla çalışma girişiminde bulunmaktan çekinmeleri bu modelde elde edilen sonuçlara sebep olarak gösterilebilir.

Araştırmada okul iklimine ilişkin müdür davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisinin incelendiği bölümler bir arada değerlendirildiğinde destekleyici müdür davranışı ile örgütsel bağlılığın tüm alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu ancak emredici müdür davranışı ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular alanyazında yer alan liderlik davranışları-okul iklimi ve örgütsel bağlılık çalışmaları (Çokluk ve Yılmaz, 2010; Turan, 1998; Yılmaz ve diğ., 2014; Eshrag-

hi, Harati, Ebrahimi ve Nasiri, 2011) ile örtüşmektedir. Ayrıca Korkmaz (2011) örgüt iklimi değişkeninin alt boyutlarından müdürün emredici ve kısıtlayıcı davranışlarının etkileşimli liderliğin bir yansıması olduğunu ifade etmiştir. Etkileşimli liderliğin örgüt sağlığı ve örgüt iklimi üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyan araştırma sonuçları (Buluç, 2009; Korkmaz, 2007) da bu bulguyla tutarlık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre samimi öğretmen davranışı ile örgütsel bağlılık boyutları arasında ilişki bulunmamaktadır. Diğer yandan işbirlikçi öğretmen davranışı ile duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile öğretmenler arasında profesyonel ve açık bir etkileşimin var olduğu okullarda öğretmenler örgütlerine karşı yüksek düzeyde normatif bağlılık ve duygusal bağlılık sergilemektedirler. Benzer biçimde, McMurray ve diğerleri (2004) örgüt ikliminin örgütsel bağlılık üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu ve çalışanların meslektaşları ile etkileşimlerinin örgütsel bağlılığı güçlü bir biçimde etkilediğinin ifade etmişlerdir. Öğretmenler, iyi çalışma ortamları sağlayan, örgütün amaçları ile kendi amaçlarının örtüştüğü okullarda çalışmayı tercih ederler. Diğer yandan, yüksek moral ve makul ölçüde çatışma ile birlikte işbirlikçi ve destekleyici ilişkiler zihinsel sağlığı geliştiren bir çalışma ortamları sağlar (Hoy ve Woolfolk, 1990). Bu bağlamda işbirlikçi öğretmen davranışının okullarda sağlanması ve sürdürülmesi önemlidir.

Örgüt iklimine ilişkin umursamaz öğretmen davranışı ile duygusal bağlılık arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak umursamaz öğretmen davranışı ile devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında ilişki saptanamamıştır. Türk çalışanların örgütsel bağlılıkları ile ilgili olarak Wasti (2000) diğer çalışanlarla olan iyi ilişkileri kaybetmemek, çalışma ekibine ve işverene sadakat duymak, bir parçası oldukları ekip için fedakarlıkta bulunmak gibi kişiler arası faktörlerin Türkiye'deki çalışanların örgütsel bağlılığını etkilemekte olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Özkaya, Kocakoç ve Kara (2006) Türk çalışanların örgüt kültürü ile ilgili taleplerinin bağımsız-bireyci olmasından ziyade koruyucu ve aile ortamına benzer olması yönünde olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ancak umursamaz öğretmen davranışları anlayış ve profesyonelliğin zayıf olduğu olumsuz ve eleştirel bir öğretmenler arası ortamı temsil eder. Bu bağlamda öğretmenlerin duygusal bağlılığı ile umursamaz öğretmen davranışı arasında bulunan negatif yönlü ilişki anlam kazanmaktadır.

Duygusal bağlılık ile umursamaz öğretmen davranışı arasında saptanan negatif yönlü ilişki diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinde de çalışanların kişiler arası ilişkilere önem verdiğini ortaya koymaktadır. Korkmaz (2011) umursamaz öğretmen davranışının örgütsel bağlılığı yordamada herhangi bir katkıya sahip olmadığını vurgulamıştır. Bu bulgu araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Çalışanlar arası etkileşimin yüksek, güçlü ve pozitif iletişimin hakim olduğu, kişiler arası bağlılığın geliştiği, bireylerin bir birlerini, örgütleri ile ilgili faaliyetleri ve gelişimi önemseyen çalışma ortamlarının örgütsel bağlılığı arttırdığını ifade etmek mümkündür.

Öğretmenler arasında açığa çıkan kabul görme, güçlü sosyal destek, görevlerine yönelik olumlu tutumlar ve okulda bulunmaktan keyif alma gibi davranışlar öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarını arttırmaktadır. Diğer yandan, okul içi resmi etkinlikleri amacından uzaklaştırma, bu etkinlikleri önemsememe, problemleri grup baskısı yolu ile çözmeye çalışma gibi umursamaz öğretmen davranışları duygusal bağlılığı azaltmaktadır. Bu bağlamda olumlu bir okul iklimi ve beraberinde örgütsel bağlılığın sağlanabilmesi için istendik yöndeki müdür davranışları öğretmenler arası pozitif ilişkiler ile desteklenmelidir.

İşkoliklik ile okul iklimine ilişkin işbirlikçi ve umursamaz öğretmen davranışları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilememiştir. Beek ve diğerlerine (2012) göre işkolik kimseler sosyal yönden zayıftır. İşkolik çalışanların çatışma eğilimi yüksek bireyler olduğu (Pekdemir ve Koçoğlu, 2014) göz önünde bulundurulduğunda bu çalışanların iş arkadaşlarıyla sorunlar yaşamaları ve örgüt kalitesini düşürücü davranışlar sergilemeleri beklenen sonuçlar arasındadır (Schaufeli, Bakker, Heijden ve Prins, 2009). Bu bağlamda okul iklimine ilişkin işbirlikçi ve umursamaz öğretmen davranışları ile işkoliklik arasında bir ilişkiye rastlanmaması beklenen bir sonuçtur.

Okul iklimine ilişkin müdür davranışları ile işkoliklik ilişkisine yönelik bulgular incelendiğinde, kısıtlayıcı müdür davranışı ve emredici müdür davranışı ile öğretmenlerin işkolik düzeyleri arasında bir ilişki bulunamazken destekleyici müdür davranışı ile işkoliklik arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Diğer bir ifade ile müdürlerin sergilediği destekleyici davranışlar öğretmenlerin işkoliklik düzeylerini arttırmaktadır. Johnstone ve Johnston'a (2005) göre sosyal desteğin sağlanmadığı, baskıcı yönetimin hüküm sürdüğü örgütlerde çalışanlar işkolikliğin sağlıksız sonuçları ile karşı karşıya kalırlar. Sosyal destek ise işten keyif almanın anahtar değişkenidir (Johnstone ve Johnston, 2005). Yılmaz ve diğerleri (2014) destekleyici müdür davranışının hevesli bağımlı öğretmenlerin işe katılımını arttırdığını, emredici müdür davranışının ise saplantılı bağımlılığı azalttığını; benzer şekilde, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışının hevesli bağımlıların işten keyif alma düzeylerini düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Burke ve Koksall (2002) işkolikliğin aşırı çalışma ve yüksek iş temposu ile ilişkili olduğunu, işkolik çalışanların örgütsel bağlılığının örgütsel aksaklıkları azalttığını ve yüksek düzeyde işkolikliğin örgütsel bağlılığını arttırdığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları işkolik ile örgütsel bağlılık boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü bir ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu bulgu alan yazındaki işkoliklik ve örgütsel bağlılık ilişkisini inceleyen çalışmalar (Aziz ve diğ., 2013; Bayraktaroğlu ve diğ., 2009; Kesen, 2015) ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin işkoliklik dereceleri arttıkça örgütlerine olan bağlılıkları da artmaktadır.

Genel olarak, bu çalışmada işkoliklik aracı değişkeninin yalnızca destekleyici müdür davranışının devam bağlılığı ve normatif bağlılık ile ilişkisinde aracılık etkisine sahip olduğu istatistiksel olarak ortaya konmuştur. Destekleyici müdür

davranışı ile devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasındaki pozitif yönlü ilişki öğretmenlerin sergilediği işkolik davranışlar ile pekişmektedir. Diğer bir ifade ile destekleyici müdür davranışlarının gözlemlendiği okullarda işkolik öğretmenlerin devam bağlılıkları ve normatif bağlılıkları diğer meslektaşlarına göre daha yüksektir.

Daha önce yapılmış çalışmalar müdürlerin kullandıkları ödül gücünün ve kişilik gücünün işbirlikçi öğretmen davranışını ve destekleyici müdür davranışını olumlu yönde etkilediği ortaya koymuştur. Bu bağlamda olumlu bir okul iklimi ve yüksek düzeyde öğretmen bağlılığı adına, okul müdürlerinin müdür-öğretmen etkileşiminde ödül ve kişilik gücünden faydalanmaları önerilmektedir. Okul müdürlerinin samimi ve işbirlikçi öğretmen davranışlarını geliştirmeye yönelik düzenleyecekleri okul içi ve okul dışı sosyal faaliyetler öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkileyebilir. Benzer şekilde, okul müdürlerinin otoriter, baskıcı ve kontrol odaklı yönetim anlayışından uzaklaşarak eşitlikçi, yapıcı eleştiriler ve dönütlerle donatılmış, öğretmenleri önemseyen, paylaşımcı davranışlar sergilemeleri karşılıklı hoşgörüyü arttırarak daha sağlıklı bir okul ortamına katkı sunabilir.

Öğretmenlerin hem kendilerinin hem de meslektaşlarının örgütsel bağlılıklarını geliştirmek adına iyi ilişkiler sürdürmeye önem vermeleri, düzenlenen sosyal aktivitelere katılım göstermeleri önemli görülmektedir. Umursamaz öğretmen davranışları örgütsel bağlılığı azaltmaktadır. Öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışlarından kaçınmaları, resmi toplantı ve etkinlikleri ciddiye alarak katılım göstermeleri önerilmektedir.

Bu konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda bağımlı değişken olarak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin açıklık düzeyleri kullanılarak yeni modeller kurulması ve test edilmesi önerilmektedir. İşkolikliğin aşırı çalışma ve takıntılı çalışma faktörlerinin aracı değişken olarak kullanıldığı farklı modeller kurularak ayrı ayrı incelenebilir ve çalışma yapılacak nitel araştırmalar ile desteklenebilir.

References/Kaynaklar

- Altun, S. A. (2001). Örgüt sağlığı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2011). The effect of multiple source of performance evaluation on school climate. *Elementary Education Online*, 10 (2), 743-756.
- Aziz, S. (2002). *A study of workaholism: Toward clearing up the confusion* (Doctoral dissertation). Bowling Green State University, Ohio.
- Aziz, S., Uhrich, B., Wuensch, K. L., & Swords B. (2013). The workaholism analysis questionnaire: Emphasizing work-life imbalance and addiction in the measurement of workaholism. *Journal of Behavioral ve Applied Management*, 14 (2), 71-86.
- Bayşol, G. ve Yalçın, B. (2009). Eğitim örgütlerinde Meyer ve Allen Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *5th International Balkan Educational and Science Congress Full Text Book*, 2, 497-507, Trakya University, Edirne, Turkey.
- Bayraktaroğlu, S., Kutanis, R. Ö. ve Dosaliyeva, D. (2009). İşkoliklik ve örgütsel bağlılık: Bankacılık sektöründe karşılaştırmalı bir araştırma. *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 21-23 Mayıs, Eskişehir.
- Bayraktaroğlu, S., Yılmaz, S. E. ve Çetinel, E. (2015). İnsan kaynakları yönetimi bağlamında işkoliklik davranışları üzerine bir değerlendirme. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (15), 107-129.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Beek, I., Hu, Q., Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Schreurs, B. H. (2012). For fun, love, or money: What drives workaholic, engaged, and burned out employees at work?. *Applied Psychology*, 61 (1), 30-55.
- Bilgen, N. (1990). Örgüt iklimi: Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Broeck, A. V., Schreurs B., Witte, H. D., Vansteenkiste, M., Germeys, F., & Schaufeli, W. (2011). Understanding workaholics' motivations: A self-determination perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 60 (4), 600-621.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57 (15), 5-34.
- Burke, R. J. (2000). Workaholism among women managers: Personal and workplace correlates. *Journal of Managerial Psychology*, 15 (6), 520-534.
- Burke, R. J., & Koksall, H. (2002). Workaholism among a sample of Turkish managers and professionals: An exploratory study. *Psychological Reports*, 91 (1), 60-68.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Byrne, B.M. (1998), *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.
- Çekmeceliöğlü, H. G. (2006). Örgüt iklimi, duygusal bağlılık ve yaratıcılık arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi: Bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20 (2), 153-168.
- Çetin, M. Ö. (2004). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çokluk, Ö. ve Yılmaz, K. (2010). The relationship between leadership behaviour and organizational commitment in Turkish primary schools. *Bilig*, 54, 75-92.
- Doğan, T. ve Tel, F. D. (2011). Duwas İşkoliklik Ölçeği Türkçe formunun (DUWASTR) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 61-69.
- Douglas, E. J., & Morris, R. J. (2006). The antecedents of workaholism and other work behaviors. *Career Development International*, 11 (5), 394-417.
- Dönmez, B. ve Korkmaz, M. (2011). Örgüt kültürü-örgüt iklimi ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 169-186.
- Eshraghi H., Harati S. H., Ebrahimi K., & Nasiri M. (2011). The relationship between organizational climate and leadership styles of the managers of physical education offices in Isfahan Province. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5 (12), 1985-1990.
- Gülova, A. A., İspirli, D. ve Eryılmaz, İ. (2014). İşkoliklik ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik beyaz yakalılar üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 25-39.
- Gürkan, G. Ç. (2006). Örgütsel bağlılık: Örgüt ikliminin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Hair, J., Black, W. C., Barbin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis with readings*. New Jersey: Pearson Education International.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: Random House.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. London: Corwin Press.

- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American educational research journal*, 27 (2), 279-300.
- Johnstone, A., & Johnston, L. (2005) The Relationship between organizational climate, occupational type and workaholism. *New Zealand Journal of Psychology*, 34 (3), 181-188.
- Keller, A. C., Spurk, D., Baumeler, F., & Hirschi, A. (2016). Competitive climate and workaholism: Negative sides of future orientation and calling. *Personality and Individual Differences*, 96, 122-126.
- Kesen, M. (2015). Örgütsel bağlılığın işkoliklik üzerindeki etkisi: Görgül bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Birimler Dergisi*, 8 (4), 53-68.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13 (1), 57-91.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgüt iklimi ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (17), 117-139.
- Kök, S. B. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılığın incelenmesine yönelik bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20 (1), 291-310.
- McMurray, A. J., Scott, D. R., & Pace, R. W. (2004). The relationship between organizational commitment and organizational climate in manufacturing. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (4), 473-488.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace*. London: Sage Publications.
- Özkaya, M. O., Kocakoç, İ. D. ve Kara, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir alan çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 2 (13), 77-96.
- Özmen, Ö. T., Özer, P. S. ve Saatçioğlu, Ö. Y. (2005) Akademisyenlerde örgütsel ve mesleki bağlılığın incelenmesine ilişkin bir örnek araştırma. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 6 (2),1-14.
- Pekdemir, I. ve Koçoğlu, M. (2014). İşkoliklik ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkide kişilik özelliklerinin aracılık rolü üzerine bir araştırma. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 309-337.
- Porter, G. (1996). Organizational impact of workaholism: Suggestions for researching the negative outcomes of excessive work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1 (1), 70.
- Schaufeli, W. B., Bakker A. B., Heijden, F., & Prins J. T. (2009). Workaholism, burnout and well-being among junior doctors: The mediating role of role conflict. *Work ve Stress*, 23 (2), 155-172.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Bakker, A. B. (2006). Dr. Jekyll or Mr. Hyde: On the differences between work engagement and workaholism. In R. J. Burke (Ed), *Research companion to working time and work addiction* (pp.193-217). Glos: Edward Elgar Publishing.

- Shapiro, F. R. (1984). Coinage of workaholic. *American Speech*, 375-375.
- Snir, R., & Harpaz, I. (2004). Attitudinal and demographic antecedents of workaholism. *Journal of Organizational Change Management*, 17 (5), 520-536.
- Snir, R., Harpaz, I., & Burke, R. (2006). Workaholism in organizations: New research directions. *Career Development International*, 11 (5), 369-373.
- Spence, J. T., & Robbins, A. S. (1992). Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. *Journal of Personality Assessment*, 58 (1), 160-178.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Taboli, H., Moghadam, R. K., Nia, M. K., & Bahramzade, M. (2016) Explanation of the relationship between organisational commitment and job performance with the mediating role of workaholism among staff of Khorasan Razavi branches of Refah Bank in 2016. *International Business Management*, 10 (Special Issue 5), 6624-6630.
- Turan, S. (1998). *Measuring organizational climate and organizational commitment in human organizations* (Doctoral dissertation). Ohio University, Ohio.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 44 (1), 195-222.
- Wasti, S. A. (2000). Örgütsel bağlılığı belirleyen evrensel ve kültürel etmenler: Türk kültürüne bir bakış. İçinde Aycan, Z. (Ed.) *Türkiye’de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları*, (s. 201-224). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgüt iklimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-11.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Kesim, E. (2014). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *Anthropologist*, 18 (2), 277-288.
- Yurter, Y. (2016). İlkokul ve ortaokullarda okul iklimi ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yüceler, A. (2005). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zohar, D. (2006). On the vicissitudes of the study of workaholism: A construct at a cross-road. *Career Development International*, 11 (5), 478- 482.