

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNE
YÖNELİK ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ALGILARI
ÇERÇEVESİNDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE
ÖRGÜTSEL SİNİZM**

DOKTORA TEZİ

HÜSEYİN BAĞRIYANIK

GAZİANTEP
NİSAN 2017

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNE
YÖNELİK ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ALGILARI
ÇERÇEVESİNDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE
ÖRGÜTSEL SİNİZM**

DOKTORA TEZİ

HÜSEYİN BAĞRIYANIK

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

GAZIANTEP
NİSAN 2017

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Hüseyin Bağrıyanık
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı ve Program : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Tezin Başlığı : Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik
öğretimsel liderlik algıları çerçevesinde örgütsel
bağlılık ve örgütsel sinizm
Tezin Savunma Tarihi : 14.04.2017

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

(Unvanı Adı ve SOYADI)

İmzası

Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

Prof. Dr. Münevver Ölçüm ÇETİN

Prof. Dr. Niyazi CAN

Doç. Dr. Betül BALKAR

Yrd. Doç. Dr. Kaan BÜYÜKİKİZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Hüseyin BAĞRIYANIK

Öğrenci Numarası: 201626704

Tezin Savunma Tarihi: 14/04/2017

ÖZET**ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK ALGILARI ÇERÇEVESİNDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE
ÖRGÜTSEL SİNİZM**

BAĞRIYANIK, Hüseyin

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

NİSAN 2017, 177 sayfa

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının örgütsel bağlılığa ve örgütsel sinizme etkisini belirlemek ve bu etkide örgütsel bağlılığın aracılık rolünün bulunup bulunmadığını ortaya koymaktır. Diğer bir amacı ise öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının neler olduğuna ve ne tür davranışların örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizme etki ettiğine yönelik görüşlerini araştırmaktır. Araştırmada nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntem modellerinden açıklayıcı sıralı desen modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünün örnekleme, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Osmaniye il ve ilçe merkezlerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 859 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada nicel veriler, “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Nitel veriler ise nicel verilerin toplandığı okullarda görev yapan 30 öğretmenden toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, korelasyon, regresyon analizi ve yapısal eşitlik modeli; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda, öğretimsel liderlik algısı örgütsel bağlılığın pozitif yönde, örgütsel sinizmin negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının, örgütsel sinizme etkisinde örgütsel bağlılığın kısmi aracılık rolü vardır. Nitel verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri, paydaşlarla birlikte karar alırlar, okul amaçlarını belirli zaman aralıklarıyla yeniden düzenlerler, okulda varlık gösterirler, eğitim öğretim sürecinde ortaya çıkan problemleri çözebilirler.

Öğretmenler, taleplerinin karşılanması ve fikirlerinin önemsenmesi durumunda okulda kendilerini daha değerli ve daha mutlu hissetmektedirler. Okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar, öğretmenlerin yöneticilerine yönelik dürüst ve inanılır oldukları algıları üzerinde etkili olmaktadır. Bununla birlikte ders dışı faaliyetlerin düzenlenmesi, yöneticilerin liyakate dayalı kriterlere göre atanmaları ve adil davranmaları okullarda ortaya çıkabilecek sinik tutum ve davranışları engellemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinizim.



ABSTRACT**ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND ORGANIZATIONAL SYNISM
IN THE FRAMEWORK OF TEACHER'S INSTRUCTIONAL LEADERSHIP
PERCEPTIONS TOWARDS SCHOOL ADMINISTRATORS**

BAĞRIYANIK, Hüseyin

Ph. D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN

APRIL 2017, 177 pages

The aim of this study is to demonstrate the teachers' perceptions for school administrators about the instructional leadership relevance with the organizational commitment and organizational cynicism and to determine whether there is a mediation role of organizational commitment in this correlation or not. Another aim is to search what kind of instructional leadership behaviors school principals exhibit according to teachers' perceptions and teachers' views about what kind of behaviors have effect on organizational commitment and organizational cynicism. An exploratory sequential design model methodology that is a combination of quantitative and qualitative technique was implemented used in the method of mixed models. The sample for the quantitative part of the research was conducted with 859 teachers working in primary and secondary schools in city center and county towns of Osmaniye during 2015-2016 academic year. Quantitative data were gathered by using the "scale of instructional leadership behaviors", "organizational commitment scale" "organizational cynicism scale" in survey. Qualitative data were gathered from 30 teachers working at schools in which the quantitative data were collected. In the analysis of quantitative data; structural equation model analysis, regression and correlation analysis method were used while content analysis method was used for the qualitative data analysis. Following the survey, it has been found out that; instructional leadership perception is meaningful precursor of organizational commitment positively and organizational cynicism negatively at the high level. On the other hand; organizational commitment is meaningful precursor of organizational commitment at the high level. Teachers' perceptions of instructional leadership have

a mediating role in organizational commitment in the influence of organizational cynicism. Teachers' perception of instructional leadership school administrators is "most of the time" their organizational commitment is "I agree", their organizational cynicism is at the level of "I disagree". According to participants, teachers feel more precious and happier themselves at school, in the event that their demands are met and their opinions are cared. The behaviors of school principals have an effect upon the teachers' perceptions to words administrators about being honest and reliable. Together with this, the organization of extracurricular, the appointment of administrators according to criteria's based on merits and behaving just prevent probable cynic behaviors.

Key Words: Instructional Leadership, Organizational Commitment, Organizational Cynicism



ÖNSÖZ

Okullarda yöneticiler ve öğretmenler arasındaki yaşanan etkileşim günümüzde önemli bir konu haline gelmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar öğretmenlerin algılarında iz bırakmaktadır. Özellikle öğretmenlerin okullarına yönelik bağlılıklarının artmasında ve sinik tutum ile davranışların ortaya çıkmamasında öğretimsel liderler önemli bir rol üstlenmektedir.

Çalışmanın giriş bölümünde, araştırmanın problem durumuna, önemine, amacına, sınırlılıklarına ve sayıltılarına yer verilmiştir.

Kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar bölümünde çalışmanın kuramsal temelini oluşturan öğretimsel liderlik, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm kavramları ile aralarındaki ilişkilere, ayrıca bu kavramlarla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilmiştir.

Yöntem kısmında, araştırmanın deseni, evreni ve örneklemini, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın bulgular ve tartışma bölümünde, alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve benzer çalışmalar ile karşılaştırılarak elde edilen sonuçlar verilmiştir.

Çalışmanın sonuç ve öneriler bölümünde elde edilen verilerden hareketle araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve araştırmacılar ile uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmada engin fikir ve tecrübeleriyle bana yol gösteren ve çalışmamın her aşamasında beni destekleyen tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN'e katkılarından dolayı teşekkürlerimi arz ederim. Jüri üyelerim değerli hocalarım Prof. Dr. Münevver Ölçüm Çetin'e, Prof. Dr. Niyazi Can'a, Doç. Dr. Betül Balkar'a ve Yrd. Doç. Dr. K. Kaan Büyükikiz'e teşekkür ederim.

Son olarak bu uzun ve yorucu süreçte bana manevi desteklerini esirgemeyen sevgili eşim Tuba, oğlum Turgut ve kızlarım Neva ile Hülya'ya da teşekkür ederim.

Hüseyin BAĞRIYANIK

Gaziantep, 2017

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	
ETİK BİLDİRİM FORMU	
ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı	7
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Sayılıtlar	9
BÖLÜM II	
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1. Öğretimsel Liderlik	10
2.1.1. Liderlik	10
2.1.2. Liderlikle ilgili temel kuramlar.....	11
2.1.2.1. Özellik kuramları	11
2.1.2.2. Davranışsal kuramlar	12
2.1.2.3. Durumsallık kuramları	12
2.1.3. Eğitim yönetiminde çağdaş liderlik türleri	13
2.1.4. Öğretimsel liderlik tanımı.....	15
2.1.5. Öğretimsel liderlik özellikleri ve davranışları	15
2.1.6. Öğretimsel liderlik davranış boyutları	19
2.1.7. Öğretimsel liderliği sınırlayan etkenler	21
2.2. Örgütsel Bağlılık	23
2.2.1. Örgütsel bağlılık yaklaşımları.....	25

2.2.1.1. Davranışsal yaklaşım	25
2.2.1.2. Tutumsal yaklaşım	26
2.2.1.3. Normatif yaklaşım	26
2.2.2. Örgütsel bağlılığın sınıflandırılması	26
2.2.3. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler	27
2.2.4. Örgütsel bağlılığın göstergesi	28
2.2.5. Örgütsel bağlılığın etkileri	29
2.2.6. Örgütsel bağlılığı geliştirme aşamaları	30
2.2.6.1. Uyum aşaması	30
2.2.6.2. Özdeşleşme aşaması	30
2.2.6.3. İçselleşme aşaması	30
2.2.7. Örgütsel bağlılığın boyutları	30
2.2.7.1. Duygusal bağlılık	31
2.2.7.2. Devam bağlılığı	32
2.2.7.3. Normatif bağlılık	33
2.3. Örgütsel Sinizm	33
2.3.1. Örgütsel sinizmin tanımı	36
2.3.2. Örgütsel sinizmin önemi ve özellikleri	36
2.3.3. Örgütsel sinizmin kuramsal temelleri	38
2.3.4. Örgütsel sinizmin ortaya çıkış nedenleri	39
2.3.5. Örgütsel sinizmin boyutları	42
2.3.5.1. Bilişsel boyut	42
2.3.5.2. Duyuşsal boyut	43
2.3.5.3. Davranışsal boyut	43
2.3.6. Örgütsel sinizmin sonuçları	43
2.4. Öğretimsel Liderlik, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm	44
2.4.1. Öğretimsel liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki	44
2.4.2. Öğretimsel liderlik ve örgütsel sinizm	46
2.4.3. Örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm	48
2.4.4. Öğretimsel liderlik, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki	49
2.5. İlgili Araştırmalar	51
2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	51
2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	56

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni.....	63
3.2. Araştırma Grupları	64
3.2.1. Nicel verilerin toplandığı evren ve örneklem	65
3.2.2. Nicel verilerin toplandığı araştırma grubunun özellikleri	66
3.2.3. Nitel verilerin toplandığı katılımcıların belirlenmesi	67
3.2.4. Nitel verilerin toplandığı araştırma grubunun özellikleri	67
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	69
3.3.1. Nicel veri toplama araçları ve verilerin toplanması.....	70
3.3.1.1. Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği.....	72
3.3.1.2. Örgütsel bağlılık ölçeği.....	74
3.3.1.3. Örgütsel sinizm ölçeği	76
3.3.1.4. Nicel verilerin toplanması.....	77
3.3.2. Nitel veri toplama araçları ve verilerin toplanması	77
3.3.2.1. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar	79
3.4. Verilerin Analizi.....	80
3.4.1. Nicel veri analizi.....	80
3.4.2. Nitel veri analizi	82

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular:.....	84
4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular:	88
4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular:	91
4.3.1. Yapısal eşitlik modeli analiz aşamaları	91
4.3.2. Aracılık etkisi test bulguları.....	99
4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin nitel araştırma bulguları:.....	102
4.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular:.....	111

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma.....	116
--------------------	-----

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	125
6.2. Öneriler	129
6.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	129
6.2.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler	129
KAYNAKLAR	131
EKLER.....	151
Ek-1 Öğretimsel Liderlik Ölçeği İzni	151
Ek-2 Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzni	151
Ek-3 Örgütsel Sinizm Ölçeği İzni	151
Ek-4 Kişisel Bilgi Formu	152
Ek-5 Öğretimsel Liderlik Ölçeği.....	153
Ek-6 Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	155
Ek-7 Örgütsel Sinizm Ölçeği	156
Ek-8 Görüşme Soruları	157
Ek-9 Araştırma İzin Belgesi.....	158
Ek-10 Öğretmen Sayısı	159
ÖZGEÇMİŞ.....	160

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1. Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgilere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	66
Tablo 3. 2. Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgilere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	68
Tablo 3. 3. Nitel Araştırma İçin Oluşturulan Çalışma Grubu	69
Tablo 3. 4. Ölçeklerin Aralık Katsayısı ve Yorumları	70
Tablo 3. 5. Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	73
Tablo 3. 6. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 3. 7. Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	76
Tablo 3. 8. Görüşme Sorularının Konu Alanları, İlgili Konular ve Problemler.....	79
Tablo 3. 9. Görüşme Soruları	83
Tablo 4. 1. Öğretimsel Liderlik Algısının, Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	85
Tablo 4. 2. Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 4. 3. Öğretimsel Liderlik Algısının Duygusal Bağlılığı Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	85
Tablo 4. 4. Öğretimsel Liderlik Algısının Devam Bağlılığını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	86
Tablo 4. 5. Öğretimsel Liderlik Algısının Normatif Bağlılığı Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	86
Tablo 4. 6. Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının Duygusal Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 4. 7. Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının Devam Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 4. 8. Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının Normatif Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 4. 9. Öğretimsel Liderlik Algısının, Örgütsel Sinizmi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	88
Tablo 4. 10. Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Sinizmi Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 4. 11. Öğretimsel Liderlik Algısının Duyuşsal Sinizmi Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi Sonuçları	89
Tablo 4. 12. Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Duyuşsal Sinizmi Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	89

Tablo 4. 13. Öğretimsel Liderlik Algısının Bilişsel Sinizmi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	89
Tablo 4. 14. Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Bilişsel Sinizmi Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	90
Tablo 4. 15. Öğretimsel Liderlik Algısının Davranışsal Sinizmi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	90
Tablo 4. 16. Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Davranışsal Sinizmi Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	90
Tablo 4. 17. Modelde Yer Alan Örtük Değişkenlerin ve Gözlenen Değişkenleri	92
Tablo 4. 18. Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve İkili Korelasyonları	94
Tablo 4. 19. Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	96
Tablo 4. 20. Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Ölçüleri ile Ölçme Modeli Sonuçlarının Karşılaştırılması	97
Tablo 4. 21. Ölçüm Modeli Değerleri	98
Tablo 4. 22. Doğrudan Etki Analiz Sonuçları	101
Tablo 4. 23. Aracılık Etkisi Analizi	101
Tablo 4. 24. Öğretimsel Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Değere, Algı Düzeyine ve Standart Sapmalara İlişkin Bulgular	102
Tablo 4. 25. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılmasına Yönelik Kavramsal Kodlamalar	103
Tablo 4. 26. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Uygulanmasına Yönelik Kavramsal Kodlamalar.....	104
Tablo 4. 27. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesine Yönelik Kavramsal Kodlamalar.....	106
Tablo 4. 28. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Kavramsal Kodlamalar	108
Tablo 4. 29. Düzenli Öğrenme -Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutuna Yönelik Kavramsal Kodlamalar.....	110
Tablo 4. 30. Öğretimsel Liderliğin Örgütsel Bağlılığa Katkılarına İlişkin Kavramsal Kodlamalar	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3. 1. Karma Yöntem Çalışma Algoritması (Creswell, 2012, s.541).....	64
Şekil 4. 1. Araştırmanın Yapısal Modeli	93
Şekil 4. 2. Ölçüm Modeline Ait Path Diyagramı.....	95
Şekil 4. 3. Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Yapısal Eşitlik Modeli	99
Şekil 4. 4. Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Sinizm Yapısal Eşitlik Modeli.....	100
Şekil 4. 5. Yapısal Eşitlik Analiz Sonuçları.....	100



KISALTMALAR

\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
AGF	: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index)
ANOVA	: Varyans Analizi (Analysis of Variance)
BİMER	: Başbakanlık İletişim Merkezi
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
f	: Frekans
GFI	: İyilik Uyum İndeksi (Goodness Of Fit Index)
IFI	: Artan Uyum İndeksi (Incremental Fit Index)
Ki- χ^2	: Ki-Kare Uyum İndeksi (Chi-Square- Goodnes)
MEBBİS	: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
N	: Örneklem Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
r	: Korelasyon
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)
SS	: Standart Sapma
TLI	: Tucker Uyum İndeksi (Tucker Fit Index)
TOEG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, çalışmanın önemi, amacı, sınırlılıkları ve sayıltıları verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim örgütleri toplumun sahip olduğu değerleri bireylere kazandırma ve gelecek nesillere aktarmayı amaç edinmiş kurumlardır. Bu amaç doğrultusunda nitelikli ve topluma fayda sağlayan bireyler yetiştirmek okulların amacına uygun işleyişiyle mümkündür. Günümüzde yaşanan bağlılık, tükenmişlik, iş tatmini, sinizm gibi örgütsel davranışlar okulların etkililiğini sürdürülmesinde önemlidir. Okullarda yaşanan örgütsel davranışlar üzerinde yönetici ile öğretmenler arasındaki etkileşim belirleyici olmaktadır. Bu noktalardan hareketle yöneticilerinin okulun işleyişi sürecinde sergiledikleri davranışların öğretmenler üzerinde bıraktığı iz, okulun başarısını etkilemektedir.

Okul yöneticileri sahip oldukları nitelikler ölçüsünde başarılı olurlar. Bu niteliklerin başında liderlik becerileri gelmektedir. Liderlik, örgütün geleceğini dikkate alarak izleyenlerine vizyon ve hedef belirlemek ve aynı zamanda paydaşlarını vizyon ve hedefi gerçekleştirmek üzere harekete geçirmek (Şişman ve Turan, 2001) ve “Amaçların veya vizyonun başarılmasına yönelik gruba etkileyebilme yeteneği” olarak tanımlanır (Robbins ve Judge, 2012, s.376). Liderlik hem süreç hem de bir özelliktir. Süreç olarak liderlik, grup amacını gerçekleştirmek için paydaşların faaliyetlerini organize etme ve doğrudan zorlayıcı olmayarak paydaşları yönlendirir. Özellik olarak liderlik, başarılı bir şekilde izleyenlerini etkileyen bireylere atfedilen nitelik ve özellikler kümesidir (Jago, 1982). Liderlikle

ilgili yapılan tanımlar birbirleriyle aynı değildir. Bu tanımlamalarda ortak noktalar: izleyenleri örgütün amaçları etrafında toplayabilme, izleyenleri arasında işbirliğini sağlayabilme, izleyenleri üzerinde iz bırakabilecek niteliklere ve örgütün menfaatleri doğrultusunda değişiklikler yapabilme gücüne sahip olma şeklindedir.

Eğitim örgütlerinde ve okul yönetiminde yöneticilerin yararlandıkları farklı türlerde liderlik tanımları yapılmıştır. Bunlardan bazıları:

- ✓ Teknolojik liderlik, teknoloji destekli öğrenme ortamı sağlamayı ve eğitim-öğretim sürecinde bilgi teknolojilerini amaca uygun kullanmayı gerektirir (Anderson ve Dexter, 2000).
- ✓ Etik liderlik, bireylerin değerleri ile iş değerleri üzerine odaklanır. Doğruluk, dürüstlük, adalet gibi kavramlar liderliğin temel prensipleridir (Burns, 1978).
- ✓ “Transformasyonel liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir” (Çelik, 2013, s.141).
- ✓ Vizyoner liderlik, bir vizyon etrafında paydaşlarını bir araya getirme, etkileme ve harekete geçirme yeteneğidir (Brenghelmann, 1995).

Ayrıca okul yöneticileri, eğitimsel, dağıtımçı, hizmetkar, işlemci, kuantum, paylaşılan gibi birçok liderlik biçiminden faydalanmaktadır. Öğretimsel liderliğin öğrenme-öğretme sürecine odaklanmış olması ve okul yöneticileri tarafından sergilenmesi gerekli görülen davranışları içermesi eğitim araştırmacılarının dikkatlerini çekmiştir.

Hallinger ve Murphy (1985) çalışmalarında, öğretimsel liderliğin okul hedefi oluşturma ve paylaşma, öğretimi değerlendirme, denetleme ve zamanı etkin kullanma, öğrenci gelişimini izleme, müfredatı geliştirme, öğretmenlerin gelişimini destekleme, öğrencilere teşvik sağlama, okulda varlık gösterme davranışlarını içerdiğini ifade etmişlerdir. Danley ve Burch’a (1978) göre öğretimsel liderler güvenilir ve adil olmalı gibi kişisel, öğrenme-öğretme sürecini kontrol altında tutma gibi yönetsel özellikler sahip olmalıdır. Ayrıca okulla çevre ve toplumun uyumunu sağlayabilecek mesleki özellikleri taşınmalıdır. Bu iki öğretimsel liderlik davranışlarının niteliklerine bakıldığında, başarılı okulların mimarı olmanın yolu;

okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemek ve araştırmacılar ile uygulayıcıların bu davranışların gelişimine katkı sağlamaktır.

Okullarda öğretmenlerin okul yöneticilerinin davranışlarına yönelik algıları, örgütsel bağlılık, vatandaşlık, sinizm, iklim ve kültür gibi birçok örgütsel davranışları etkilemektedir. Bunlar arasında örgütsel bağlılık öğretmenlerin performansı ve verimliliği üzerinde etkilidir. Örgütsel bağlılık problemi yaşayan öğretmenler yaşamlarında mutsuz olmakta ve okula devam etmek istememektedir. Okullarda öğretmenlerin okulu sevmesinde, okul için fedakârlık göstermesinde, çalışmalarına isteyerek devam etmesinde, okul yöneticilerinin sahip olduğu nitelikler ve sergilediği davranışlar önemlidir. Bu nedenle okulunda mutlu öğretmenler görmek isteyen yöneticiler açısından örgütsel bağlılık önemli bir kavramdır.

Örgütsel bağlılık, “Bir kimsenin, örgütünün amaç ve değerlerine taraflı ve etkili bağlılığı” (Balay, 2014, s.3) ve yüksek düzeyde örgütte kalma isteğini, örgüt için fazla çalışmayı ve örgütün değerlerini benimsemeyi ifade eder (Luthans, 1992). Örgütsel bağlılık örgütün başarılı bir şekilde gelişerek amacına ulaşmasını açıklamada çok önemlidir. Ayrıca çalışanların devamsızlıkları, iş doyumu, performansları, sorumluluk almaları gibi tutum ve davranışlarıyla yakından ilişkilidir (Balay, 2014). Joolideh ve Yeshodhara (2009) yaptıkları çalışmada örgütsel bağlılığın örgütsel başarı üzerinde kesin bir ilişkisinin var olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına neden olan okulda disiplini sağlama, fiziksel yeterlilikleri tamamlama, sosyal faaliyetlere destek olma, kazanımlarını paylaşma, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ile aile ve çevrenin okulla bağını arttırmaya yönelik okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen faaliyetlere açıklık getirilmelidir. Çünkü öğretmenlerin duygusal olarak okul ile güçlü bir bağ kurması, kendilerini okulun önemli bir ögesi olarak görmesi, okul ile ilgili her sorunu kendi sorunu gibi hissetmesi ve çalıştığı okuldan hiçbir koşulda ayrılmak istememesi okul yöneticilerinin bu faaliyetlere yönelik sergiledikleri davranışlara bağlıdır.

Genel olarak okullarda öğretmenlerin bağlılığı sinizm yaşantılarının ortaya çıkmasını etkilemektedir. Bireyler, doğuştan ya da sonradan kazandıkları birtakım istenmedik tutum ve davranışlara sahip olabilirler. Bunların kişiye, gruba ya da örgüte karşı sergilenmesi sinizm kavramının kullanılmasına neden olmaktadır. Sinik bireyler, yalan söyleme, ikiyüzlü, bencil, tutarsız ve alaycı davranışlar sergilerler.

Ayrıca çalıştıkları örgütlere karşı utanç hisseder ve örgütlerini acımasızca eleştirirler (Brandes, Dharwadkar ve Dean, 1999). Örgütsel Sinizm, kişinin negatif inançlar, duygular ve bunlarla ilişkili davranışlarının yanı sıra deneyimleri sonucu, çalıştığı örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna dair genel veya spesifik bir eleştirel eğilimidir (Özgener, Ögüt ve Kaplan, 2008). Örgütsel sinizm çalışanlarda depresyon, uykusuzluk, hayal kırıklığı, yılma, bağlılığın azalması, iş memnuniyetsizliği gibi bireysel ve örgütsel sonuçlara neden olur. Genel olarak yönetim sürecinde yöneticilerin güven vermemesi, şeffaf olamaması, adaletsizliği gibi nedenlerden sinizm meydana gelmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri destekler ve teşvik eder davranışlar sergilemesi, öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından değerli oldukları hissini yaşamalarını sağlar. Kendini okulunda değerli hisseden öğretmenler okullarında sinik tutum geliştirmekten kaçınır. Ayrıca önyargısız, kararlarında adil, davranışları tutarlı, tatlı dilli, sevecen, güler yüzlü okul yöneticileri birlikte çalıştıkları öğretmenlerde ortaya çıkabilecek sinik davranışların azalmasını sağlar.

Sonuç olarak öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ile ilişkisinin belirlenmesinin ve bu ilişkiye etki eden nedenlere yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasının okul başarısına pozitif etkisi bakımından önemli olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışma çerçevesinde “İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizme etkisi nedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesidir. Bu problem cümlesine ek olarak aşağıdaki alt problemlere çözüm aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının genel ortalaması ve alt boyutları, örgütsel bağlılığın genel ortalamasını ve alt boyutlarını yordamakta mıdır?
2. Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının genel ortalaması ve alt boyutları, örgütsel sinizmin genel ortalamasını ve alt boyutlarını yordamakta mıdır?
3. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel sinizme etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü var mıdır?

4. Okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa ve örgütsel sinizme etkisine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüzde okul örgütlerinin kültürel, sosyal, ekonomik ve teknolojik alanlardaki gelişmelere ve değişimlere etkili bir şekilde uyum sağlaması kaçınılmazdır. Bu değişim sürecinde toplumun beklentileri esas belirleyici olmakta ve bu beklentileri karşılama noktasında ise liderlik özelliği taşıyan yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da okul yöneticilerinin çok çeşitli liderlik davranışlarına sahip olmasını ve bu davranışları sergileme zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Literatürde okul yöneticilerinin sergilemesi gereken vizyoner, etik, ruhsal, dönüşümcü gibi çok çeşitli liderlik davranışlarından bahsedilmektedir. Bu liderlik davranışlarının okul yöneticileri tarafından sergilenmesi okula çok farklı noktalardan katkılar sağlar. Bunlar arasından öğretimsel liderlik bir okulu etkili kılma, çalışanların mesleğe bağlılığını artırma ve kuruma adanmışlığı sağlamada önemli olan liderlik türlerinden biridir. Bu çerçevede diğer bir ifade ile öğretimsel liderlik, okulun çağın gerekliliklerini karşılamada vizyon ortaya koyma, öğrenci başarısını arttırmada eğitim ve öğretimi yönetme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olma ve etkili öğrenme ortamları oluşturmada kaynak sağlayıcı olma rolleri ile kapsayıcı niteliktedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları ile okullarda gerçekleşen örgütsel öğrenme (Rosmaniar ve Marzuki, 2016), örgütsel vatandaşlık (Çelik, 2013), okullarda öğrenci başarısı (Krug, 1992), öğretmenlerin iş doyumu (Yılmaz ve Ceylan, 2011) arasında ilişkileri ortaya çıkaran çalışmalar yukarıda bahsedilen kapsamı desteklemektedir.

Çalışanların kurumlarına karşı hissettiği bağlılığı ifade eden örgütsel bağlılığın, örgütün ve çalışanların performansında önemli bir etkiye sahip olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Topaloğlu ve Sökmen, 2001; Uygur, 2007; Zincirkıran, Emhan ve Yasar, 2015). Örgütsel bağlılığı istendik düzeyde olan öğretmenler, okullarının amaçları doğrultusunda daha çok çaba sarf etmektedir. Kendilerini buldukları okulda mutlu hissetmekte ve okullarında sadakatle

çalışmaya devam etmektedirler ki bu durum okulun başarısı açısından önemlidir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları (Anderman, 1991; Balcı, 2009; Yüce, 2010; Serin, 2011; Kaygısız, 2012; Aziz, Fooi, Asimiran ve Hassan, 2015; Narayanaswamy, 2016), okul yöneticilerinin insan kaynakları yönetim işlevi (Karaca, 2009) ve okul müdürlerinin yöneticilik davranışları (Terzi ve Kurt, 2005) örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin okula bağlılıklarında yöneticilere yönelik öğretimsel liderlik algılarının önemini ortaya koymaktadır.

Çok boyutlu bir kavram olan örgütsel bağlılık tutumunu etkileyen işin niteliği ve önemi, ücret düzeyi, liderlik, örgütsel sinizm, örgütsel adalet, örgüt kültürü, örgütsel ödüller ve rol belirsizliği gibi birçok örgütsel davranış vardır. Bu davranışların birçoğu örgütsel bağlılığı olumlu etkilerken örgütsel sinizm ise olumsuz etkilemektedir. İlgili literatür incelendiğinde örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm arasında zıt yönde ilişki olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların tamamında genel olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizm arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Yüksel, 2015; Okçu, Şahin ve Şahin, 2015; Ergen, 2015; Ahmadi, 2014; Kılıç, 2011).

Örgütsel sinizm ile ilişkili olduğu düşünülen çeşitli liderlik türleri vardır. Dönüşümsel liderlik davranışı ile örgütsel sinizmin yaşanma durumları arasında negatif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Korkmaz ve Dermirçelik, 2015; Wu, Neubert ve Yi, 2007). Bunun yanı sıra öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik etik liderlik algıları örgütsel sinizm yaşantılarında etkili olmaktadır (Doğan ve Uğurlu, 2014; Sancak, 2014). Öğretimsel liderliğin içeriğine bakıldığında birçok liderlik türüyle ilgili davranışları kapsadığı görülür. Bunlar; vizyon oluşturma, mesleki gelişim desteği sağlama, etkili öğrenme/öğretme ortamı oluşturma ve öğretimi yönetme şeklindedir. Bu çerçevede okul ortamında gerek örgütsel bağlılığı artırmak gerekse örgütsel sinizmi azaltmada önemli faktörlerden birisinin, yöneticilerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları olduğu görülmektedir.

Örgütlerde çalışanın önemi arttıkça, yönetim ve çalışanla ilgili tüm ögeler önem kazanmaktadır. Sinizm ve örgütsel sinizm, çalışanla ilgili önemli kavramlardandır. Sinizm, insanların bazen gizlediği bazen de sergilediği, diğer bireyler ve örgütler tarafından istenmeyen tutum ve davranışların özelliklerini tanımlamaya çalışan bir düşünce akımıdır. Örgütsel sinizm ise çalışanın örgütüne karşı olumsuz, alaycı düşünce, tutum ve davranışlar içinde olmasıdır. Örgütsel

sinizmin çalışanlarda ne düzeyde olduğu, örgütün başarısı, verimi ve ayakta kalması için önem arz etmektedir. Eğer örgüt çalışanları birbirlerine ve yönetime güvenmiyor, yalnızca kendi çıkarları için paylaşım gösteriyor, örgütü sahiplenmeyip aitlik duygusu yaşayamıyor, örgüt yönetimiyle alay ediyor ve kendini örgütten soyutluyorsa, işlerin yolunda gitmeyeceği açıktır. Bu yüzden okul yöneticilerinin, çalışanlarının örgütsel sinizm düzeylerini bilmeleri ve buna göre önlemler alıp düzenlemeler yapmaları okul örgütleri açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma; öğretimsel liderlik algısının, örgütsel bağlılığa ve örgütsel sinizme olan etkilerini konu alan araştırmaların yerli ve yabancı alan yazında sınırlı sayıda olduğu dikkate alındığında bundan sonra yapılacak araştırmalara, yöntemsel bağlamda veriler sağlayarak başlangıç noktası oluşturabileceği değerlendirilmektedir. İlkokul ve ortaokullarda örgütsel bağlılığın gelişimine ve örgütsel sinizmin azalmasına katkıda bulunan okul yöneticisi davranışlarının belirlenmesi açısından önemlidir. Çalışmanın, örgütsel bağlılık gelişimini ve örgütsel sinizm düzeyinin azalmasını etkileyebilen olumlu veya olumsuz davranışların ortaya çıkarılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulguları okul yöneticilerine, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artması ve örgütsel sinizmin azalması için öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemesini teşvik etmek için yol gösterici olabilir. Öğretimsel liderliğin hem örgütsel bağlılık hem de örgütsel sinizm üzerindeki etkilerinin araştırılması ve araştırma sonucunda elde edilecek bulguların ortaya çıkarılmasının literatürdeki araştırma boşluğunu doldurması açısından önem taşıyacağı söylenebilir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, öncelikle eğitim politikası geliştirenlere ve eğitim yöneticilerine ışık tutacak nitelikte olması beklendiğinden dolayı önemlidir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Ülkelerin ve milletlerin geleceğe ilişkin beklentileri okulun işleyişinde etkilidir. Okullar bu beklentileri karşılamaya yönelik bireyler yetiştirmelidir. Dolayısıyla beklentilere ilişkin amaçların belirlenmesi, eğitim programlarının uygulanması, düzenli bir öğrenme-öğretme ortamının oluşması gibi okulun işleyişiyle ilgili faaliyetleri uygulayacak yöneticiler ve öğretmenler önemli faktörlerdir. Aynı çatı altındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinden beklentileri ya da yöneticilerinden etkilenme düzeyleri birbirinden

farklıdır. Burada öğretmenlerin yöneticilerine yönelik liderlik davranış algıları belirleyici olmaktadır. Okul yöneticileri yönetim sürecinde etik, vizyoner, hizmetkar, otantik, paylaşılan ve öğretimsel liderlik gibi çeşitli liderlik özelliklerinden faydalanmaktadır. Bu liderlik biçimlerinden öğretimsel liderlik öğrenme-öğretme sürecine odaklanması yönüyle diğerlerinden ayrılır. Buna göre öğretimsel liderlik, eğitim işini başarmak için müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunu birlikte çalışabilecekleri bir örgüt iklimini yaratmadır (Mcevan, 1994). Okul yöneticilerinin davranışları doğrudan ya da dolaylı olarak örgütsel davranışları etkilemektedir. Öğretimsel liderliğin hangi davranışları ve hangi boyutları ne tür örgütsel davranışı ne düzeyde etkilediği çeşitli araştırmalarla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde kuramsal çerçeveye ya da model ortaya koymak zor olmaktadır.

Okulların etkililiğini arttırmada bağlılık, vatandaşlık, adalet, iklim gibi örgütsel davranışların rolü eğitim araştırmacıların tartıştığı önemli konulardır. Son zamanlarda bu davranışlara örgütsel sinizmde eklenmiştir. Örgütsel sinizm, “kişinin örgütüne, örgütün prosedürlerine, süreçlerine ve yönetimine yönelik unsurların bireyin çıkarlarına karşı olduğu fikrine dayanan olumsuz tutumdur” (Wilkerson, Evans ve Davis, 2008, s.533). Örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık davranış yönüyle birbirlerine zıttır. Örgütsel bağlılık, “bir çalışanın bulunduğu örgüte sadakati ve sıkı bağlar kurmasıdır” (Daft ve Marcic, 2009, s.376). Davranış yönüyle birbirine zıt bu iki örgütsel davranış biçiminin ortak yönü örgütsel performansı açıklamaya dönük olmalarıdır. Yapılan birçok araştırmada okul yöneticilerinin sahip oldukları özelliklerin ve sergiledikleri davranışların birçok örgütsel davranış üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada amaç, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algı düzeylerinin örgütsel bağlılığa ve örgütsel sinizme olan etkilerini belirlemek ve bu ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık rolünün bulunup bulunmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik düzeyleri belirlenerek, öğretmenlerin bakış açıları doğrultusunda örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizme neden olan davranışlar hakkında görüşlerinin incelenmesi de amaçlanmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2015–2016 eğitim-öğretim yılı ile
6. Osmaniye il merkezi ve Bahçe, Düziçi, Kadirli, Toprakkale, Hasanbeyli ilçeleriyle
7. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplarla,
8. Veri toplama aracı olarak Şişman tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği”, Allen ve Meyer tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve Brandes vd. tarafından geliştirilen “Örgütsel Sinizm Ölçeği” ve yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formuyla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Çalışmada:

1. Katılımcıların ölçek maddelerine herhangi bir etki ve baskı altında kalmadan cevap verdiği,
2. Örneklem olarak seçilen grubun, yeterli nitelik ve nicelikte olup evreni temsil ettiği,
3. Elde edilen verilerin, örneklem içinde bulunan ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretimsel Liderlik

Bu bölümde liderlik, liderlikle ilgili temel kuramlar, eğitim yönetiminde çağdaş liderlik türleri, öğretimsel liderlik tanımı, öğretimsel liderlik özellikleri ve davranışları, öğretimsel liderlik davranış boyutları ve öğretimsel liderliği etkileyen etkenler açıklanmıştır.

2.1.1. Liderlik

Liderlik terimi, doğası gereği çeşitli tarih aralığında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Liderlik konusunda önemli görülen tanımlar, hedefe ulaşma doğrultusunda grubu etkileme davranışları, izleyenler arasında çift yönlü etkileşim, izleyenlerin düşünce ve eylemlerinde iz bırakabilecek güçlü bir etki, amaçların gerçekleştirilmesinde grubu etkileyebilme yeteneği şeklindedir (Bass, 1985; Bennis ve Burt, 1985; Krug, 1992; Robbins ve Judge, 2012). Bu tanımlar ile liderlik, örgütün amacına ulaşmasında izleyenleri üzerinde iz bırakma gücüne yönelik bireyin sergilediği davranışlar olarak ifade edilmek istenmiştir.

Liderin her davranışı izleyenler üzerinde bir etkiye sahiptir. Geleceği gören liderler, hedefi gerçekleştirmek için izleyenlerini istekli bir şekilde çalıştırır (Şişman ve Turan, 2001). Liderler, izleyenlerinin esin kaynağıdır ve izleyenlerini yönlendirirler. Liderler problem üretmezler, problem çözerler (Çalık, 2003). Lider, formal ve informal olarak iki şekilde sınıflandırılır. Formal lider, gücünü konumundan alıp otoriter tavır sergileyen kişidir. İnfomal lider ise gücünü grup ile iletişiminden alır ve grupla hareket eder (Çelik, 2013). Genel olarak lider ve liderlikle ilgili izleyenleri harekete geçirme, etkileme, yönlendirme, rehberlik etme

gibi kavramlar vurgulanarak çeşitli tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere örgütlerin sahip olduğu iklim, kültür, özellik, yapı, grup ve bireyler liderlik tanımlarının yapılmasında etkili olmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki liderlik paydaşlarda bıraktığı iz kadar önem taşımaktadır. İzleyenlerin liderleriyle arasında etkileşimde davranışların anlam kazanması liderin çaba ve gayretlerine bağlıdır.

2.1.2. Liderlikle ilgili temel kuramlar

Liderlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu kavramın ortak bir tanımının yapılamadığı görülmektedir. Liderlikle ilgili yapılan tanımlar doğru olmakla birlikte bu kavramı açıklarken kullanılan ifadeler birbirlerinden farklıdır. Genel olarak bu ifadeler davranışa, davranışı sergileyen kişilerin özelliklerine ve içinde buldukları duruma göre değişmektedir. Klasik örgüt ve yönetim kuramları, liderliği daha çok özellik kuramları ile açıklamaya çalışırken, neoklasik örgüt ve yönetim kuramları liderliği davranışsal kuramlarla açıklamaktadır (Fındıkcı, 2009). Çağdaş örgüt ve yönetim kuramları ise liderliği “var olan koşulların doğuracağı varsayımına dayandırarak” durumsal liderlik yaklaşımıyla incelemektedir (Sağır, 2011, s.19). Bu çalışmada liderlik kuramlarının tarihsel süreç içerisindeki gelişimi, özellik, davranışsal ve durumsal liderlik kuramları açısından üç grupta ele alınmıştır.

2.1.2.1. Özellik kuramları

Aristo, insanların sahip oldukları liderlik özelliklerinin doğuştan kazanıldığını düşünmekteydi. Özellik kuramının çıkış noktası liderlik vasıflarının içsel olduğu düşüncesidir. Özellik kuramı “Büyük Adam-Great Man” kuramına dayanır (Jago, 1982). Araştırmacılar liderliğin özellik yaklaşımları üzerine yaptıkları çalışmalarda askeri, siyasi, ticari ve diğer alanlarda başarılı olan liderlerin sahip oldukları kişisel özellikleri ortaya koymayı ve bu özelliklerin gelişmesine katkı sağlamayı esas almışlardır.

Özellik kuramında liderin sahip olduğu özellikleri, sorumluluk ve işin bitirilmesi için istekli olma, sorun çözmede özgün ve pratik olma, kendine güven ve kişisel kimlik duygusu, yaptıklarının sonuçlarını kabullenebilme, hazır olma ve kişiler arası çatışmayı azaltabilme, tolerans gösterme, diğer insanların davranışlarını etkileme ve amaca uygun sistemler oluşturma şeklinde sıralanmıştır (Stogdill, 1981).

Bu özelliklerden hareketle çağdaş liderlik türleri arasında yer alan dönüşümcü ve vizyoner liderlik, içerik yönüyle analiz edildiğinde özellik kuramına dair çalışmaların devam ettiğini göstermektedir.

2.1.2.2. Davranışsal kuramlar

Başarılı liderlerin özelliklerini tanımlamada özellik kuramı eksik kalmıştır. Bu eksiklik, lider ile izleyenler arasındaki ilişkileri gözlemleyerek giderilmeye çalışılmıştır. Davranışsal kuramcılar, liderleri etkili kılabilen davranışlar belirlenirse liderlerin eğitilebileceğini savunmaktadır (Çelik, 2013). Özellik kuramının doğuştan geldiği düşüncesi ile davranışsal kuramın liderlerin eğitilebileceği düşüncesi bu iki kuram arasındaki temel farkı göstermektedir.

Davranışsal kuram örgüt içindeki grupların yapısını ve işleyişini dikkate alarak, liderin izleyenlere karşı sergilediği davranışları analiz eder. Davranışsal kuramda liderlik, liderin izleyenlere karşı davranışlarıyla açıklanmaya çalışılır. Liderin örgütü amaca ulaştırmada sergileyeceği davranışların, liderlikte önemli bir etken olduğu bu kuramın temel esaslarıdır.

Davranışsal kuramın temelini Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesinin çalışmalarından oluşmaktadır (Robbins, 1994). Bu çalışmaların neticesinde araştırmacılar liderlerin davranışlarını “harekete geçirme” ve “anlayış” kavramlarıyla sınırlandırmıştır.

2.1.2.3. Durumsallık kuramları

Özellik kuramı ve davranışsal kuram, farklı durum ve ortamlarda etkili liderlerin davranışlarını sınıflandıramamıştır. Durumsallık kuramı, liderin davranışlarının ortaya çıktığı koşullara önem veren kuramdır. Bu kuram değişik koşullarda farklı liderlik tarzları gerektiği varsayımına dayanır. Bu kuramda, liderlik davranışlarını açıklayabilmek için koşullar değişkeninin de modelin bir parçası olarak değerlendirilmesi gerekir (Gümüseli, 1996). Durumsallık kuramında liderlik ile ilgili olarak kabul edilebilir ortak bir davranış biçimi yoktur. Örgütün içinde bulunduğu şartlara göre birbirinden farklı liderlik davranışları ortaya çıkmaktadır. Durumsallık kuramında, ‘Fiedler’in Koşula Bağlı Liderlik Yaklaşımı’, ‘Robert House ve Martin Evans’ın Yol-Amaç Teorisi’, ‘Vroom ve Yetton’un Normatif

Durumsallık Yaklaşımı’ ve ‘Hersey ve Blackhard’ın Liderliğin Hayat Eğrisi Yaklaşımı’ olmak üzere açıkça bilinen dört temel yaklaşım vardır (Akgün, 2001).

2.1.3. Eğitim yönetiminde çağdaş liderlik türleri

Yönetim biliminin var olduğu ilk günlerden bugüne liderlik, liderin özelliklerine, davranışlarına ve örgütün içinde bulunduğu duruma göre farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlarda liderin sahip olması gereken özelliklerin birbirinden farklı olması liderliğin önemi açısından bir zenginliktir.

Eğitim kurumları canlı bir organizma olarak düşünüldüğünde değişim ve gelişime uyum sağlayabilmesi için liderlerinin öğrenme-öğretme sürecine odaklı davranışlar sergilemesi önemlidir. Bunun için okul yöneticisinin sadece öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemesi yeterli olmayacaktır. Eğitim kurularını yöneten bireylerin yönetim sürecinde sergiledikleri bazen etik bazen de dönüşümcü lider gibi farklı liderlik rolleri üstlendiği görülmektedir.

Dönüşümcü liderler, izleyenleri ile yakın ilişkiler kurup, onların motivasyonunu artıran, izleyenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için çaba sarf eden, problem çözümede yeni yöntemler uygulayan ve izleyenlerinin de problem çözmelerini sağlayan bireylerdir (Bass, 1985). Hizmetkâr Liderlik, “öncelikli amacın izleyenlere yardımcı olmak, onlara hizmet etmek olduğu liderlik biçimidir” (Greenleaf, 1977, s.22). Bu iki liderliğin tanımından yola çıkarak okullarda liderler, izleyenlerin memnuniyet ve başarısını artırabilmek için onların ihtiyaçlarının belirlenmesinden ve karşılanmasından sorumlu kişilerdir.

Etik liderler örgütün ve bireylerin sahip oldukları değerler üzerinde yoğunlaşır, bireylere örgütün değerlerini benimsetmeye çalışır, dürüstçe davranış sergileyip izleyenlerinden dürüstlük bekler ve karar almada etik değerleri ön planda tutar. Otantik Liderlik: Otantik liderler, değerlerine sadık kalıp, kendilerini bilen ve inançları doğrultusunda çaba gösteren liderlerdir. (Robbins ve Judge, 2012). Değer temelli olan bu liderlik biçimlerinde temel nitelikler izleyenlere karşı güven verme, ideallerine bağlılık ve şeffaflıktır. Bu liderler her zaman izleyenleri ile bilgi paylaşımında bulunur ve iletişimde mesafe koymazlar. İzleyenleri her zaman liderlerine güvenir ve inanırlar.

Öğrenen liderlerin fikirleri açık ve ikna kabiliyetleri yüksektir. Aynı zamanda sürekli öğrenmeye kendilerini hazır hissederler ve takım halinde öğrenmenin örgüt açısından daha faydalı olacağına inanırlar (Senge, 2013). Paylaşılan liderlikte, bir takım oyunu gibi tüm bireylerin birikimlerinden faydalanılır, grup içinde iş ve güç birliğini sağlayarak ortak çalışma grupları meydana getirir (Spillane, 2003). Bu liderlerin en önemli ortak özelliği izleyenlerin takım halinde hareket etmesidir. Bunun yanı sıra işlerin yürütülmesinde sadece liderler sorumlu olmaz sorumluluk izleyenlerle paylaşılır. Öğrenen liderler öğrenme odaklı hareket etme söz konusu iken paylaşılan liderlerde ise çalışma grupları oluşturarak hareket etme söz konusudur.

İşlemci (Durumsal-Sürdürücü) Liderlik, izleyenlerin kısa vadede değişme özelliği gösterme olasılığı olan ihtiyaçlarını tamamlamaya dönük gelişen bir liderliktir (Avolio ve Bass, 1990). Bu tür liderler takipçilerinin etkinliğini artırabilmek için hangi ödüllerin hangi zamanda ve hangi takipçi için daha uygun olacağını belirler. İşlemci liderlik, yeterliğini geliştirecek duygusal bir zekâyı da barındırır. Kuantum liderler, lider ile izleyenler arasındaki etkileşim ile ortaya çıkan enerjii örgütün amacına uygun olarak koruma eğilimi gösteren (Milewski, 2006), bu gücü istendik durumlarda başlatıcı ya da itici güç olarak kullanan (Konan, 2015) ve geleceğe lider hazırlama sorumluluğu taşıyan bireylerdir. Ruhsal liderlik, ortak amacı gerçekleştirmek için izleyenlerine çalışma azmi aşıl原因, izleyenlerin arasında anlamlı ve duygusal bağ geliştiren ve bu şekilde verimliliği artırma çabası gösteren liderlik biçimidir (Fry, 2003; Baloğlu ve Karadağ, 2009). Stratejik Liderler, örgüt için yaşanabilir bir gelecek yaratacak değişiklikleri başlatacak tahminlere sahip, aynı zamanda fırsat ve tehditleri örgütün menfaatine çevirecek stratejik girişimlerde bulunurlar. Vizyoner liderlik: “Bugünü anlayabilme ve geleceğe odaklanma arasında denge kurabilen liderlik” olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2007, s.97). Vizyoner liderlik, paydaşlarla vizyon belirleme, vizyon etrafında paydaşları harekete geçirme ve motive edebilmektir (Yalçınkaya, 2002). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilme, işlerini kolaylaştırabilme, çabalarının karşılığında ödül sağlayabilme, takım halinde çalışılmasına ortam hazırlayabilme niteliklerine sahip olması beklenir. Ayrıca okul yöneticilerin toplumun değerlerini gelecek nesillere aktarma, beklenmedik durumlarda çözüm için öğretmenlere güven verme, okulun enerjisini amaca uygun kullanma, fırsat ve

tehditleri okulun menfaatine çevirme gayretinde olması tüm liderlik rollerini yerine getirdiğinin göstergesi olacaktır.

2.1.4. Öğretimsel liderlik tanımı

Hızla gelişen teknoloji ve buna bağlı olarak değişen toplumsal yapı eğitimin önemini artırmıştır. Çalışanların, sorumluluklarını yerine getirebilmesinde ve eğitim-öğretim sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanmasında etkili bir okul yöneticisine ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili yönetimde klasik yöneticilik anlayışı artık yetersiz kalmaktadır. İstenilen düzeyde okul başarısını sağlamak için yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemeleri bir zorunluluk haline gelmiştir.

Öğretimsel liderlik, öğrenme-öğretme sürecinde başarılı olmayı hedefleyen (Çelik, 2013) ve topluma başarılı öğrenci kazandırma, öğrenme ve öğretme için istedik koşulları sağlama, okul çalışanlarının tatminini artırma ve okulu üretken bir ortama dönüştürme eylemidir (Gorton ve Schneider, 1991). Öğretimsel liderler, öğretmen, öğrenci ve veliyle hareket eden, öğretmenlerin gelişimi için zemin hazırlayıp onları yönlendiren, düzenli bir şekilde sınıfları ziyaret eden ve sürekli okulda varlık göstererek ne olup bittiğini takip eden (Blase ve Blase, 1999) ve belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip olan kişilerdir (Mcevan, 1994). Öğretimsel liderlik ile ilgili tanımlar incelendiğinde etkili bir okul ortamı oluşturmak için hem okul yöneticilerinin kendilerinin yerine getirmesi gereken hem de öğretmen ile diğer paydaşları etkileyerek yerine getirmesi gereken davranışların olduğu görülmektedir. Bu noktalardan hareketle öğrenme-öğretme sürecinin başarılı bir şekilde amacına ulaşmasında en önemli faktörün öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

2.1.5. Öğretimsel liderlik özellikleri ve davranışları

Okulların içinde buldukları çevre, okul kademesi ve toplumun beklentilerine göre öğretimsel liderliğin özelliklerinin farklılık gösterip göstermediği eğitim araştırmacılarının önemli bir konusu haline gelmiştir. Bu bakımdan öğretimsel liderliğin özelliklerini ve davranışlarını tek bir çerçeve ya da modelle kalıplaştırmak mümkün olmamaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticisi olarak bilinen öğretimsel liderlerden, eğitim-öğretim faaliyetlerini başarıyla gerçekleştirmek için çaba

göstermeleri beklenmektedir. Okulun amacının gerçekleşmesinde çaba gösterecek öğretimsel liderlerin sahip olması gereken özellikler çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Danley ve Burch (1978) öğretimsel liderin özelliklerini kişisel, yönetsel ve mesleki özellik olarak üç gruba ayırmıştır. Burada liderin güvenilir, şeffaf ve adil olma gibi kişisel, öğrenme-öğretme sürecini kontrol altında tutabilmek için belirli aralıklarla toplantılar düzenleme gibi yönetsel, okulun, çevre ve toplum ile uyumunu sağlama, toplumsal olayları takip etme, öğretmenlerin gelişimi için çaba sarf etme, sınıfları düzenli olarak gözleme gibi mesleki özellikleri ön plana çıkmaktadır.

Yönetim bilimcilerin geliştirdikleri temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak öğretimsel liderlik için yeterli değildir (Erdoğan, 2014). Okul yöneticisinin sorumluluğu okulu etkili kılmaktır. Anderson ve Pigford (1987), etkili liderlerin sahip olması gereken özellikleri, vizyon sahibi olma, vizyonun gerçekleşmesi için paydaşlarla takım halinde hareket etme, okul iklimi oluşturma, okulun işleyişinde sürekli varlık gösterme, farklı öğretmenlere, stillere ve öğrenme stratejilerine uzlaşmacı olarak müdahale etme, şeklinde sıralamışlardır. Öğretimsel liderler, eğitim stratejisi geliştirebilme ve değerlendirebilme, öğretmenlere rehber olabilme, onların isteklerine cevap verebilme ve gelişimine katkı sağlayabilme, öğrenci ve öğretmen performansını ölçme kriterlerine uygun bir şekilde değerlendirebilme yeteneklerine sahip olmalıdır (Smith ve Andrews, 1989). Bu iki sınıflandırmadan yola çıkarak öğretimsel liderler, okul çalışanları ve öğrencileri ile birlikte hareket edebilen, okula özgü örgüt kültürü ve iklimi oluşturabilen, yönetimin tüm kademelerinde çalışanları ile istişare yapabilen, herkese eşit mesafede ve adil davranabilen, okulu dışarıdan etkileyebilecek tutum, davranış ve faaliyetlerin de farkında olup okulun çıkarı doğrultusunda yönlendirebilen özelliklere sahip olmalıdır.

1970'li yıllara kadar yapılan çalışmalarda, öğrenci başarısında daha çok ailenin sosyal ve ekonomik yapısı önem arz etmekte iken sonraki çalışmalarda okulun niteliği ön plana çıkmıştır. Okullar da öğretimsel liderlik davranışlarını sergileyebilen lider yöneticilerle nitelik kazanabilir. Bu nedenle Flath (1989) okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını:

1. Öğrenci başarısına dayalı olarak ifade edilen amacı vurgulama,
2. Okulun işleyişi için paydaşların koordinasyonunu sağlama ve onları örgütleme,

3. Kendi başına kararlar verebilme ve yetki hakkını kullanabilme,
4. Öğretmen, öğrenci ve veli arasında iletişim sağlama şeklinde sıralamıştır.

Öğretimsel liderler öğretmenlerin doğrudan karara katılımını sağlama, sınıfları ziyaret etme, öğretmenlere geri bildirim sağlama, sonuçları değerlendirme, öğretmenin de öğrenmesini sağlama gibi doğrudan sergilenen davranışların yanında müfredatın hazırlanması, sınıfların oluşturulması, zamanın iyi yönetilmesi, okulun rutin işlerinin yapılması, öğretmenin desteklenmesi gibi dolaylı davranışları da yerine getirirler (Robinson, 2011).

Smith ve Andrews'e (1989) göre öğretimsel liderlik davranışları:

1. Öncelik sırasına göre konuları belirleme,
2. Okulun amaca ulaşmasında kendinden fedakarlıkta bulunma,
3. İnsan ve madde kaynaklarını elverişli kullanma,
4. Olumlu düzeyde okul iklimi oluşturma,
5. Gelişime ve değişime uyum sağlayacak öğrenim politikaları hazırlama,
6. Öğretmenlerin etkinliğini artırma,
7. Vizyon geliştirerek hareket etmede üzerine düşen görevi yerine getirme,
8. Paydaşlarla birlikte karar alma,
9. Öğretmeni, öğretme başarısını artırmada destekleme,
10. Disiplin ve düzeni sağlayarak zamanı en etkin bir şekilde kullanma, biçiminde sıralanır.

Çelik (2013)'e göre öğretimsel liderlik davranışları ve rolleri şunlardır:

1. Kaynaklarla birlikte zamanı elverişli kullanma,
2. Okul iklimi oluşturarak okul yapısının gelişimini sağlama,
3. Paydaşlarını motive etme,
4. Öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini bilme,
5. Stratejinin ne ölçüde kullanıldığını değerlendirme yeterliğine sahip olma,
6. Öğretmenlerin, öğretim stratejilerini ne düzeyde kullandığını denetleme,
7. Bilginin kaynağına ulaşma ve öğretim müfredatının uygulanmasını denetleme,
8. Personel değerlendirmede başarılı olma,
9. Öğrencinin öğrenme amacının önemini bilme,
10. Öğretmenlerle birebir ilişki kurabilme,
11. Yönetimde etkili konuşma ve yazma yeteneğine sahip olma,

12. Çatışma yönetiminde etkili olabilme,
13. Problem durumunda gruba rehberlik etme ve grubu yönlendirebilme,
14. Öğretmen, öğrenci ve veli arasında güçlü bir iletişim ağı kurma,
15. Bireylerin sahip oldukları güçlü ve zayıf yönleri bilme ve bireyleri aynı hedef etrafında bir takım halinde toplayabilme,
16. Okulun vizyonunu açık bir şekilde yansıtabilme,
17. Okul içinde varlığını her zaman hissettirebilme.

Genel olarak okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik becerileri, eğitim felsefesinin farkında olma, toplumsal değişimine uyum sağlama, program geliştirme yeterliliğine sahip olma, yönetim süreçlerinde üzerine düşen görevleri yerine getirme, öğrenme-öğretme sürecini değerlendirme ve geliştirebilme ile okul iklimini oluşturabilme özelliklerini kapsamaktadır.

Öğretmenler, öğrencilere sınıf ortamında bir duygusal iklim oluşturabilme ve öğrencilerin duygusal gelişimlerinde rehber olabilme sorumluluğuna sahiptirler. Bu durumun sağlanması ise öğretimsel liderler tarafından, öğretmenler için böyle bir iklim oluşturması ile mümkün olur (Jazzar, 2004). Öğrenci gelişiminin izlenmesi, amaçlarda uzmanlaşma sağlanması, sürekli öğrenme anlayışına dayalı bir okul kültürü oluşturma, okul merkezli bir yaklaşımı savunma, öğrenen okul anlayışını benimseme, bilişsel yönden ortalama olarak astlarından daha üstün olma, öğretmenler arasında yakın ve samimi ilişkiler oluşturma, strese dayanıklı olma, zamanında karar verip uygulayabilme başlıca öğretimsel liderlik davranışlarındandır (Blank, 1987).

Sonuç olarak öğretimsel liderliğin özellikleri ve davranışlarına yönelik yapılan sınıflandırmalardan anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri, eğitim programının farkında olma, toplumsal değişimine uyum sağlama, program geliştirme yeterliliğine sahip olma, yönetim süreçlerinde üzerine düşen görevleri yerine getirme, öğrenme-öğretme sürecini değerlendirme ve geliştirebilme ile okul iklimini oluşturabilme özelliklerini kapsamaktadır. Ayrıca okul müdürleri, okul içinde ve dışında birçok birey, grup ve yapılara karşı sorumlu kişidir. Okul yöneticileri okulu amaca uygun yönetebilmek ve öğrenci başarısını artırmak için birey, grup ve yapılar arasında denge kurabilecek davranışları sergilemelidir.

2.1.6. Öğretimsel liderlik davranış boyutları

Bu bölümde öğretimsel liderliğe ilişkin daha önceki bölümlerde belirtilmiş olan özellikler ve davranışlar alt boyutlar başlığında verilmiştir. Literatüre temel teşkil eden Hallinger ve Murphy'nin alt boyut sınıflandırması ile geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ve sürekli güncellenen Şişman'ın alt boyut sınıflandırması bu bölümde açıklanmıştır.

Hallinger öğretimsel liderlik davranışlarını okulun misyonunu belirleyip tanımlama, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme olarak üç boyutta açıklamışlardır. Okulun misyonunu belirleyip tanımlama boyutu, okul yöneticilerinin okul amaçlarını belirlemesi ve paylaşması rolü ile ilgilidir. Eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme boyutu, öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme ile öğrenci başarısını takip etme davranışlarını içerir. Olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutu ise ders zamanını etkili kullandırma, başarılı öğrenci ve öğretmeni ödüllendirme, öğretmenlere destek olma, okulda varlık gösterme gibi davranışları kapsamaktadır (Hallinger ve Murphy 1985). Şişman'ın (1997) beş başlıkta gruplandığı öğretimsel liderlik davranışları da şu şekildedir:

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması: Okul yöneticileri, okulun amacını gerçekleştirmek için vizyon geliştirebilen, her kademedede görev yapan okul çalışanlarını bu vizyon etrafında harekete geçirebilen ve okulun başarısını artırabilen liderlerdir (Sashkin, 1986). Okul yöneticileri okulun vizyonu ve misyonu ile okulun önemli görülen amaçlarını, belirli aralıklarla öğrenci, öğretmen ve veliden oluşan paydaşlara açıklamalıdır (Şişman, 2014). Okul amaçlarının belirlenmesine ve paylaşımına okul yöneticileri öncülük eder ve bu süreçte gerçekleşecek her faaliyette rehberlik yapar.

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi: Eğitim programının amacı, öğrencilerin öğrenebilmelerine ve okul yöneticilerinin okul programlarına öncülük edebilecek yetenekler geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Anderson, 1991). Okulun faaliyet etkinliğinin merkezini eğitim programı oluşturur. Okulun etkinliğinin ve eğitim programının en önemli göstergesi, program gelişimindeki değişiklikler ve yeniliklerdir (Aydın, 2014). Bu alt boyutta okul yöneticileri okul amaçlarının gerçekleşmesi için eğitim programlarının uygulanması takip eder ve öğrenmenin önemini paydaşlara hissettirmek için çalışır.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi: “Okul müdürü, sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görülerek, öğretme-öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir” (Şişman, 2014, s.87). Okul yöneticileri okulun işleyişini bir sistem bütününde yönetir. Bu sistemin işleyişinde ki en önemli süreçlerden biride değerlendirmedir. “Değerlendirme, hem değer biçmeye hem de geliştirmeye yönelik eylemi ifade eden bir süreçtir.” (Aydın, 2014, s.174). Okul örgütünün amaca ne kadar ulaştığını somut olarak görebilmek, öğrencinin gelişimini izlemek ile mümkündür. Ayrıca öğretmenlerde yaptıkları işin amaca uygunluğunu görmek ister ve okul yöneticilerinin kendilerine değerlendirmeye dönük bir bildirimde bulunmasını ister. Buna yönelik okul yöneticileri öğrenci başarı durumlarını izler ve sonuçlarını ilgili kişilere bilgilendirme gibi davranışları sergiler.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi: Okulları daha etkili kılmada yönetim uygulamaları ile insan ve madde kaynaklarını yönetmeye yönelik okul yöneticilerinin niteliklerinin geliştirilmesi önemlidir (Şişman, 2014). Okulların gelişimi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin gelişimleri ile doğrudan ilgilidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, sahip oldukları bilgi ve beceri birikimlerini sınıfa aktarmak için çaba gösterirler. Okul çalışanlarının ihtiyaçlarının ve beklentilerinin tespit edilip, okulun hedef ve amaçları doğrultusunda karşılanması çalışanların performansını ve okulun örgütsel verimliliğini artıracaktır. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların başında seminer dönemlerinde verilen eğitimler gelir. Düzenlenen hizmet içi eğitimler, konferanslar da öğretmenlerin gelişimine katkı sağlar. Bununla birlikte okul yöneticileri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak etkinliklerden öğretmenleri haberdar ederler ve bu etkinliklere öğretmenlerin katılımlarını desteklerler.

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması: “Okul müdürü bir iletişimcidir. Okulda öğretmenler ve öğrenciler arasında anlamı ortak hale getirme, mükemmelliğe dayalı bir okul inşasının aracıdır” (Açıkalm, Şişman ve Turan, 2011, s.84). “Okul iklimi denince öncelikle okuldaki çalışma koşulları, bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır” (Şişman, 2014, s.96). Öğrenme-öğretme sürecinin işleyişinde öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin memnuniyetinin yanı sıra aile ve toplumunda memnuniyeti öğrenci başarısını etkiler. Bundan dolayı

okul yöneticileri öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlayacak çevresel fırsatları tespit ederek okul menfaatine kullanabilmelidir.

Şişman (2014), önceki çalışmalarında beş grupta topladığı öğretim liderliğinin boyutlarını günümüzde altı grupta ele almıştır. Bunlar:

1. Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi,
2. Okul programının ve öğrenmenin yönetimi,
3. Öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi,
4. Okul kadrosunun geliştirilmesi,
5. Okul iklimin ve kültürünün yönetimi,
6. Okul çevresinin yönetimidir.

2.1.7. Öğretimsel liderliği sınırlayan etkenler

Okul müdürlerinin liderlik davranışları toplumun ve paydaşların beklentilerine göre şekillenmektedir. Okulun içinde bulunduğu çevresel faktörler öğretimsel liderlik davranışlarının oluşmasında hem belirleyici hem de sınırlayıcı etkiye sahiptir (Şişman, 2014). Okul yöneticisi atama kriterleri, okul yöneticilerinin yöneticilik öncesinde aldıkları eğitimler, eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ve yenilikler gibi durumlar okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemesinde belirleyici olabilmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğini engelleyen etkenlerin başında, “ekonomik yetersizlikler, bürokratik ve yasal engeller, eğitim eksikliği ve okul yöneticisinin kişilik özellikleri” gelmektedir (Çakıcı, 2010, s.27). Türk Eğitim Sisteminin merkeziyetçi yapısı ve kararların merkezden alınıyor olması, okul yöneticilerinin davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Merkezden yönetim sistemi özelliğine sahip örgütsel yapılarda çıkarılan yasa ve yönetmeliklerin bir kısmı okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü merkezden yönetim şekli, okul yöneticilerinin informal liderlik özelliklerini sergilemesine olumsuz yönde etki etmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Okulların gelişmemesi ve karmaşık bir hal almasının nedeni, bürokratik ve yasal engellerle sınırlandırılan okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıdır (Gökkyer, 2004, s.36). Merkezi sistem uygulamalarının olduğu yapılarda, öğretmen atamalarını, eğitim programlarını, öğretmen yetiştirme gibi görevleri tek bir merkez üstlenir. Bu durumda coğrafi, kültürel ve ekonomik yapısı birbirinden farklı olan okullarda

gerçekleştirilen uygulamalar, öğretmen, öğrenci ve veliler üzerinde farklı tepkiler ortaya çıkarır. Yerelden yönetimle, merkezi sistem uygulamalarının ortaya çıkardığı sınırlılıklar daha aza indirilebilir.

Etkili öğretimsel liderler zamanı iyi yönetebilmektedirler. Zamanı kullanırken öncelikleri eğitim ve öğretimle ilgili konulardır (Derbedek, 2008). “İyi yöneticiler zamanın içinde kaybolan değil, zamanı kontrol altında tutmayı bilen kişilerdir” (Görkem, 2008, s.69). Eğitim-öğretimle doğrudan ilgisi olmayan okul çevresi ile ilgili düzenlemeler, fiziki eksiklikler, ziyaretçi kabulleri, iletişimde yazılı ve görsel araçların hazırlanması ve kullanılması, toplantılar düzenleme gibi faaliyetler okul yöneticilerinin zamanlarını verimli kullanmasına engel olur.

Toplumda meydana gelen sosyo-ekonomik ve teknolojik değişim, okulların işleyişinde karmaşıklığa neden olmaktadır (Gümüşeli, 1996, s.60). Buna bağlı olarak okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve çevrenin beklentileri de farklılaşmaktadır. Öğretim lideri olarak okul yöneticileri, görev yaptıkları okulun yapısı ve kültürüne göre davranışlar sergilerler. Okul çalışanlarının yöneticilerinde görmek istediği davranışlarla okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışların büyük oranda örtüşmesi beklenir.

Türk Milli Eğitim Sisteminde okul müdürleri, öğretmenlik mesleği yapanlardan oluşmaktadır. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul içinde sergiledikleri davranışlar ve görevler birbirinden farklıdır. Yöneticilik öncesinde öğretmen olan okul müdürlerinin sahip olduğu bilgi ve beceri birikimleri, öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemede yetersiz kalabilmektedir. Öğretmen olarak eğitilmiş bireylerin sahip oldukları yaşantı ve deneyim okul yöneticiliği yapabilmeleri konusunda kesin bir bilgi vermez. Kısaca her okul yöneticisi öğretmenlik yapabilir, ancak her öğretmen başarılı bir okul yöneticisi olamaz.

Okul yöneticileri asıl işlerinin öğretim programı ve sürecini yönetmek olduğunu bilinciyle kendilerini sürekli geliştirmelidir (Aksoy, 2006). Bunun için görevde olan okul yöneticileri sürekli eğitimle geliştirilmeli ve göreve getirilecek okul yöneticilerine gerekli öğretim liderliği eğitimi verilmelidir. Bankston’ın (1993) yaptığı araştırmada hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin, diğerlerine göre, öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Aynı

zamanda öğretimsel liderlik bilgisine sahip okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda öğrenci başarısını etkilediği gözlemlenmiştir.

Okullarda paylaşılan vizyon, okulun işleyişinde paydaşları ortak amaca yöneltir ve okulun başarısına katkı sağlar. Birçok araştırmacı gibi Mcevan (1994) da bireylerin lider olabilmesinde kendisine en büyük düşmanın yine kendisi olacağını ileri sürmüştür. Bireylerin sahip oldukları kişisel özellikler sadece öğretimsel liderlik davranışlarında değil bütün liderlik davranışlarında kendini göstermektedir. Öğretimsel liderliğin gereği tutum ve davranışlarda sergileyeceği vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği okul yönetim sürecinde problemlere neden olabilir ve istenmedik sonuçlar verebilir.

Okul örgütlerinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin üzerlerine düşen görevi yerine getirebilmesi her şeyden önce insan ve madde kaynaklarının yeterliğine ve önceliklerine göre kullanımına bağlıdır. Kaynak yetersizliği çalışanlarda performans ve verimlilik eksikliğine neden olacaktır. Özel okullara verilen teşviklerin artmasıyla özel okul sayısı önemsenecek miktarda artmıştır. Müşteri memnuniyetini ön plana tutan özel okulların bazılarında kullanılan kaynaklar (ders kitabı, araç-gereçler vs.), devlet okullarına kıyasla daha fazladır. Nitelikli öğretmenlerden istendik düzeyde performans ve verim alabilmek için ihtiyaç duyulan fiziki imkânlar, materyaller ve bilişim teknolojileri, kaynak olarak öğretmenlerin kullanımlarına sunulmalıdır. Aksi takdirde kaynak yetersizliği öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlerin algılarında olumsuzluğa neden olabilmektedir.

2.2. Örgütsel Bağlılık

“Örgüt, belli amaçlara ulaşmak için bir insan gurubunun çabalarını düzenlettirmeye yarayan belirli yapı, kural ve süreçlerin bütünüdür” (Genç, 2012, s.53). Bağlılık, bireyi bir veya daha fazla hedefle ilgili olarak bir hareketin rotasına bağlayan güçtür (Meyer ve Herscovitch, 2001, s.301). Bağlılık, bireyin sadece inanç ve görüşlerinde değil, aynı zamanda eylemlerinde de görülebilir (Mowday, Porter ve Steers, 2013, s.27). “Bireyin davranışlarında sürdürdüğü tutarlı çizgi, davranışlarına karşı geliştirdiği bağlılıkla açıklanır” (Ersözlü, 2012, s.40). Bağlılık duygusu bireyin içinde bulunduğu grup, yapı ve örgüt arasında bir aidiyet oluşmasını ve örgütü amaca ulaştırmada birlikte hareket etmeyi sağlamaktadır. Bireyler örgütlerine

bağlandıklarında sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışları sergilemekten kaçınır. Aynı zamanda örgütsel bağlılığın sorumluluğuyla örgütün amacına hizmet etmeye çalışır.

“Örgütsel bağlılık çalışanın, örgütte kalma isteği” (Manion, 2005, s.67), “çalışanların örgütün amaçlarına inanması, örgütün amaçlarını kabul etmesi ve örgütte kalmaya devam etme isteğinin düzeyi” (Mathis ve Jackson, 2011, s.70) olarak tanımlanır. Yönetim bilimlerinde yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılık ile birçok kavram arasında anlam kargaşası yaşanmaktadır. Bazı çalışmalarda da bu kavramların birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu bölümde örgütsel bağlılıkla aynı anlamda kullanılan bazı kavramlara değinilmiştir.

Kariyer bağlılığı, bireyin kendi yaşantısında arzu ettiği statüyü elde etmek için herhangi bir etki altında kalmaksızın örgüt açısından istendik davranışlar gösterme (Bakan, 2011), İş arkadaşlarına bağlılık, çalışma ortamında bireyin diğer paydaşlarla benzer değerlere sahip olması, onlarla özdeşleşmesi ve onlara bağlılık duygusu yaşaması (Buchanan, 1974), İşe bağlılık, bireyin her zaman yaptığı işin pozitif yönünü düşünmesi ve iş değerleri ile kendi değerlerini içselleştirmesi (Lodahl ve Kejnar, 1965) ve bireyin sahip olduğu özelliklerin işiyle duygusal anlamda özdeşleşmesi (Kanungo, 1982), İtaat, bir eylemi gerçekleştirirken saygılı ve uyumlu davranma (Gal, 1983), Mesleğe bağlılık, “Bireyin, belli bir alanda beceri ve uzmanlık kazanmak amacıyla yaptığı çalışmalar sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini ve ne kadar merkezi bir yere sahip olduğunu algılaması” (Baysal ve Paksoy, 1999, s.8), Örgütsel vatandaşlık davranışı, çevresel etkilerin altında kalmadan görev tanımında yer alan işleri isteyerek yapmanın yanı sıra görev tanımında yer almayan işlerin gerçekleşmesi için çaba gösterme davranışı (Organ, Podsakoff, ve Mackenzie, 2005) ve Sadakat, örgüte ait olma isteğinin devam etmesi anlamında kullanılabilecek sadakat, örgütün geleneksel değerlerine sahip çıkma (Roehling, Cavanaugh, Moynihan ve Boswell, 1998) olarak tanımlanır. Genel olarak tanımlarda vurgulanan paydaşlarla samimi ilişkiler geliştirme, arkadaşlarına bağlı, yapılan işi yaşamın gayesi olarak görme, örgütün gelişimi için fazladan çaba sarf etme gibi ifadeler bu tanımların bazen örgütsel bağlılığa benzemesini ve bazen de birbirlerinin yerine kullanılmasına neden olmaktadır.

2.2.1. Örgütsel bağlılık yaklaşımları

Örgütsel bağlılık, davranışsal, tutumsal ve normatif yaklaşım olmak üzere üç grupta sınıflandırılmıştır. Davranışsal yaklaşım, bireylerin bağlılıklarını ekonomik kazanımlarla ilişkilendirir. Tutumsal yaklaşım, bireylerin örgütlerine karşı bağlılıklarını duygusal bağlanma olarak açıklar. Normatif yaklaşım ise örgütsel bağlılığın vicdani ve ahlaki sorumluluktan dolayı ortaya çıktığını ileri sürer.

2.2.1.1. Davranışsal yaklaşım

Örgütsel bağlılık, örgütün kendisinden ziyade kişinin kendi davranışlarına karşı gelişir. Örneğin, birey örgüt içinde gösterdiği sıra dışı bir davranışı çeşitli gerekçelerle tekrar tekrar sergileyebilir. Sergilediği bu davranış kişi için artık normaldir. Bu davranışın uygun olduğunu paydaşlarına hissettirmek için yeni tutumlar geliştirir (Oliver, 1990). Bu yaklaşıma göre birey çalıştığı örgütte devam edebilme pahasına kendi önceliklerini öterler, örgütün amacı doğrultusunda kendisinden beklenen davranışları sergiler. Genel olarak davranışsal yaklaşıma ilişkin Becker'in Yan Bahis Kuramı ve Salancik'in yaklaşımından söz edilir.

(1) Becker'in Geliştirdiği Yan Bahis Kuramı: Bu kurama göre birey, çalıştığı örgüte duygusal olarak bağlılık hissetmektedir. Örgüte bağlanmadığı durumda kaybedeceklerini düşünmekte ve bu endişeyle örgüte bağlılığını artırarak çalışmaya devam etmektedir. Çalışanların bağlılık göstermesine sebep sayılabilecek bahis kaynakları dört tanedir. Bunlar: toplumsal beklentiler, bürokratik düzenlemeler, sosyal etkileşimler ve sosyal rollerdir (Akt: Cohen ve Lowenberg, 1990). Becker'in yaklaşımında esas olan maddi çıkarlardır. Kişi örgütten ayrılma durumunda ekonomik yönüyle çok büyük kayıplar yaşayacağını düşünür. Kıdem, pirim gibi ekonomik göstergeler arttıkça birey kendini örgütüne daha bağlı hisseder ve bu imkânları kaybetmemek için örgüt menfaatine olumlu davranışlar sergiler.

(2) Salancik'in Yaklaşımı: Salancik, tutum ve davranış arasındaki uyumu temel ilke olarak ele alır. Tutum ve davranış arasındaki uyumsuzluk, bireyin olumsuz tutum sergilemesine neden olur. Uyum sağlandığında ise bağlılık artar (Sears, Replay, Freedman ve Taylor, 1988). Bu yaklaşıma göre bir davranışa olan bağlılık davranışın başkaları önünde gerçekleşmesi, açıklık ve kesinliği, geri dönülmez olması ve istenerek yapılması ile ilgilidir (O'Reilly ve Caldwell, 1981). Bu

yaklaşımında bireylerin düşünceleriyle uygulamalarının örtüştüğü ölçüde istendik davranışlar sergileyebileceği vurgusu yapılmıştır.

2.2.1.2. Tutumsal yaklaşım

Tutumsal yaklaşıma göre bağlılık, örgütün sahip olduğu değerleri benimseme ve örgütün amacını gerçekleştirmek için istekli olmanın sonucunda bireyin örgütüne karşı kurduğu duygusal bağlıdır (Mowday, Steers ve Porter, 1982). Bireylerin örgütsel bağlılıklarının göstergesi yaptıkları iş, dakiklik, performans ve destekleyici davranışlar olarak ifade edilebilir (Oliver, 1990). Teorisyenlere göre bağlılık, kişisel özellikler, rol ile ilgili özellikler, yapısal özellikler ve çalışma deneyimi gibi bireysel ve örgütsel faktörler sonucu ortaya çıkar. Bu şekilde bireylerde ortaya çıkan tutumsal bağlılık, örgütün kısa, orta ve uzun vadede hedeflediği amaca ulaşmasında önemli bir role sahiptir.

2.2.1.3. Normatif yaklaşım

Normatif yaklaşıma göre bağlılık, örgütün amaçları ve çıkarları doğrultusunda davranmayı sağlayan içselleştirilmiş normatif inançlar bütünü olarak tanımlanır. Bireysel davranışın temelinde iki tür normatif inanç vardır. Bunlar sosyal ve bireysel normatif inançlardır. Sosyal normatif inançlar, bireylerin paydaşlarının kendisinden nasıl davranması gerektiği hususundaki inançlarıdır. Bireysel normatif inançlar ise, bir davranış hakkında bireyin ahlaki standartlara ilişkin inançlarıdır (Wiener, 1982). Bu yaklaşıma göre bireyin sahip olduğu değerlerle örgütün değerleri arasında ki uyum, bireyde örgüte karşı daha çok çalışma ve örgütü sahiplenme duygusunun oluşmasını sağlar.

2.2.2. Örgütsel bağlılığın sınıflandırılması

Birey ile örgüt arasında paylaşılan değerlerin sonucunda işgörenler, kendi değer sistemlerine uygun olduğu için örgüte bağlanmakta ve örgütün başarısı için çaba göstermektedirler (Becker ve Billings, 1993). Genel olarak örgütsel bağlılığa ilişkin Allen ve Meyer, Kanter, Etzioni, O'Reilly ve Chatman, Penley ve Gould çalışmalarında farklı sınıflandırılması yapmışlardır.

Allen ve Meyer, örgütsel bağlılıkla ilgili yaptıkları çalışmalarda önce bu kavramı “duygusal bağlılık” ve “devam bağlılığı” şeklinde sınıflandırırken, sonraki çalışmalarında bunlara normatif bağlılığı da ilave etmişlerdir. Allen ve Meyer'e

(1990) göre bireyler, kendi istekleri ile bağlılık hissettiklerinde “duygusal bağlılık”, örgüte karşı gereksinim duyduklarında “devam bağlılığı”, hükümlülük hissettiklerinde “normatif bağlılık” yaşayarak örgütte kalmak isterler. O’Reilly ve Chatman (1986) örgütsel bağlılığı, bireyin örgütüne psikolojik olarak bağlanması şeklinde açıklamışlardır. Bu araştırmacılar örgütsel bağlılığı üç boyutta ele almıştır. Ödüle kavuşmayı, cezadan kaçmayı ‘uyum’, örgütün bir parçası gibi örgütte devam etme isteğini ‘özdeşleşme’, bireysel ve örgütsel değerler bütünlüğüne dayanan isteğe “içselleştirme” denir. Kanter (1989), örgüte olan bağlılık türlerinin bireylerden beklenen davranış biçimlerinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Beklentilere göre kenetlenme, kontrol ve devamlılık bağlılığı olmak üzere üç türlü bağlılıktan bahsedilir. Örgüt içi diyalogdan beslenme kenetlenmeyi, üstten aldığı talimatları yerine getirme kontrolü ve bireyin kendini örgüte adanması duygusal bağlılığı ifade eder. Etzioni (1975), diğer araştırmacılardan farklı olarak, örgütün işleyişinde bireylerin çalışma isteklerinin, bireyin örgüte karşı hissettiği bağlılıktan kaynaklandığını ifade etmiştir. Bireylerin örgütlerine yakınlaşmalarını ahlaki değerler bakımından yakınlaşma, çıkarlar doğrultusunda gelişen yakınlaşma ve yabancılaştırıcı yakınlaşma şeklinde açıklamıştır. Penley ve Gould (1988) örgütsel bağlılık ahlaki, çıkarıcı ve yabancılaştırıcı bağlılık olarak üç şekilde sınıflandırmışlardır. Ahlaki bağlılıkta, birey örgütün amacını kendi amacı gibi benimser, ahlaki olarak örgütün başarı ya da başarısızlığından kendini sorumlu tutar. Çıkarıcı bağlılık, bireyin menfaatine dayalı bir bağlılıktır. Ayrıca bu tür bağlı birey yaptığı her iş için bir beklentiye girer. Yabancılaştırıcı bağlılık ise, alternatif iş imkânlarının bulunmadığı, bireyin örgütsel koşullar üzerinde kontrolünün olmadığı durumlarda ortaya çıkar.

Bütün bu sınıflandırmalar ekseninde, bireylerin örgütsel bağlılıklarına; kendi isteklerinin etkili olduğu, birey ile örgüt arasında ki anlaşmanın hem birey hem de örgüt açısından faydalı olduğu, bireyler ile işin değerlerinin büyük oranda örtüştüğü, örgütün kurallarına uyulduğunda bağlılık problemi yaşanmayacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

2.2.3. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde gruplandırılmıştır. Mowday ve diğerleri (1982) örgütsel bağlılığı etkileyen

faktörleri kişisel özellikler, işin özellikleri, iş tecrübesi ve yapısal özellikler şeklinde dört grupta açıklamıştır. Literatürde birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde sınıflandırılan örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler bu çalışmada kişisel faktörler, örgütsel faktörler, otonomi, uzmanlaşma ve örgüt dışı faktörler olarak sınıflandırılmıştır.

Kişisel faktörler, bireyin yaşı, aldığı eğitim, cinsiyeti, örgütten beklentilerinin karşılanma düzeyi, diğer paydaşları ve örgütü ile olan psikolojik sözleşmesi (Bakan, 2011), *Örgütsel faktörler*, örgüt içindeki iletişim, bireye sunulan kariyer imkanı, yönetim biçimi, rol belirsizliği, rol çatışması, karara katılma, örgüt kültürü ve iklimi, örgütsel güven ve imaj, fırsatçılık gibi örgütün çevresinden, yapısından, işleyişinden ve yöneteninden kaynaklı faktörlerdir, *Otonomi*, çalışanların iş yerinde yaptıkları işe ilişkin ne ölçüde kontrol yetkisine sahip olduklarını ifade eder (Wallace, 1995), *Uzmanlaşma*, çalışanların tek bir işe ya da alana yoğunlaşması, bilgi birikiminin ve tecrübelerinin artmasını sağlar, *Örgüt Dışı Faktörler*, profesyonellik, yeni iş bulma imkanı, sektörün içinde bulunduğu durum, ülkenin sosyo-ekonomik ve siyasi durumu ve işsizlik oranı gibi (İnce ve Gül, 2005) bireylerin örgütsel bağlılıklarında belirleyici faktörler olarak sayılabilir. Örgüt çalışanlarının bağlılığına bu faktörlerin hangi düzeyde etki ettiği tam ölçülememektedir. Bu faktörler, örgüt çalışanlarının sahip oldukları kişilik, yargı, tutum, davranış ve değer düzeyinde etki oluşturmaktadır.

2.2.4. Örgütsel bağlılığın göstergesi

Örgütsel bağlılık, bireyler, gruplar ve yapılar arasında farklılık gösterebildiği gibi bireyin içinde bulunduğu yer ve zamana göre de değişebilir. Yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılığın göstergesi olarak bir takım sınırlılıkların getirildiği görülmektedir. Genel olarak bunlar: örgütün sahip olduğu amaç ve değerleri kabullenme, örgüt için kendi isteği ile görev tanımından daha fazla çaba sarf etme, örgütten ayrılmayı bir son olarak görme, sahip olduğu değerlerle örgütün değerlerini bütünleşme şeklindedir (İnce ve Gül, 2005).

Bireylerin sahip oldukları yeterlik ve değerlerin görev yaptıkları örgütün amaç ve değerleri ile büyük oranda örtüşmesi örgütsel bağlılığın artmasında en büyük etkiye sahiptir. Örgüt çalışanları, örgütlerine karşı güçlü bir bağ hissettiklerinde örgütün amacına ulaşması için maddi karşılık beklemezsizin

normalden daha fazla çaba sarf ederek fedakârlıkta bulunurlar. Birey sahip olduğu değerle örgütün değeri arasında güçlü bir bağ kurduğunda o örgütte kalma isteği artacak ve örgütten ayrılmak istemeyecektir. Örgüt için yapılanları kendisi için de yapılmış hisseden örgüt çalışanları örgütleri ile özdeşleşmiş olacaktır. Örgüt yöneticilerinin tutum, inanç ve davranışları bireyde kabul gördüğü düzeyde birey kendini örgüt ile özdeşleştirmiş olacaktır.

2.2.5. Örgütsel bağlılığın etkileri

Örgüt çalışanlarının sahip oldukları bağlılık düzeyleri örgütün işleyişi ve örgütsel davranış üzerinde olumlu veya olumsuz sayılabilecek etkiler ortaya çıkarır. Örgütsel bağlılık düzeyinin etki ettiği stres, devamsızlık, iş tatmini vs. gibi örgütsel davranışlar bazı araştırmacılar tarafından olumlu değerlendirilirken bazıları da bunları olumsuz bir sonuç olarak görmüşlerdir. Örgütsel bağlılığın etkilediği kavramları olumlu veya olumsuz sonuçlar şeklinde ele almak yerine örgütsel davranışların bazılarını ayrı ayrı değerlendirmek daha doğru sonuçlar verecektir.

Devamsızlık, işgörenin çalışması için planlanan zaman içerisinde işe gelmemesidir (Price ve Muller, 1986). Örgüt çalışanları hastalık gibi çeşitli nedenlerden dolayı ya da nedensiz olarak iki şekilde devamsızlık yapabilmektedir. İş gören devir oranı, bireylerin çalıştığı örgütten ayrılma olasılığı veya işten ayrılma isteğidir (Addae, Parboteeah, ve Velinor, 2008). Alternatif iş olanaklarına sahip olan bireylerin örgütlerinden beklentileri artar, karşılanmadığı durumda da tutum ve davranışlarında olumsuzluk görülebilir. İş tatmini, “İşin özelliklerinin değerlendirilmesi sonucu oluşan olumlu his”. Motivasyon, “Bir kişinin bir hedefe ulaşmak için göstermiş olduğu tutarlık, hedef ve azim sürecidir” (Robbins ve Judge, 2012, s.205). Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek isteyen bireylerden motivasyonu yüksek bireyin daha istekli bir şekilde çaba göstermesi örgütsel bağlılığının yüksek olduğunu gösterir. Performans, nitel ya da nicel olarak yorumlanabilir değer alabilen ve sonuç ifade eden bir kavramdır (Penley ve Gould, 1988) ve Stres, belli ölçülerde normal, yararlı ve yaşam sürecinde gerekli bir durum (Şahin, 2005) olarak bilinir. Ahlaki anlamda örgüte bağlılık duyan birey örgütün amaçlarını gönüllü olarak benimseyeceğinden kendini örgüte adanarak yüksek bir performans sergileyecektir.

2.2.6. Örgütsel bağlılığı geliştirme aşamaları

Örgütsel bağlılığın “uyum, özdeşleşme ve içselleşme” olarak ifade edilen geliştirme aşamaları aşağıda açıklanmıştır (O'Reilly, 1989, s.12).

2.2.6.1. Uyum aşaması

Uyum aşaması, işgörenlerin ödül veya terfi gibi faydaları elde etmek için etrafındakilerin etkisini kabul etmesidir (O'Reilly, 1989). Bu aşamada, bireyler tutum ve davranışlarını paylaşılan inançlardan dolayı değil sadece belirli ödülleri elde etmek için şekillendirir. Uyum aşamasında örgütsel bağlılığın doğasında, çalışanın örgüt içinde kalması karşılığında elde edeceği ödülleri hesap ettiği devamlılık bağlılığı bulunur (Beck ve Wilson, 2000). Kısaca birey örgüt için yaptıklarını kendini zorunlu hissettiğinden yapar ve maddi beklentilerini karşıladığı sürece örgütte kalmaya devam eder.

2.2.6.2. Özdeşleşme aşaması

Özdeşleşme, “bireyin tatmin edici ilişkiler kurması ve bu ilişkileri devam ettirmek için etkileri kabul etmesidir” (Balay, 2014, s.95). Özdeşleşme aşaması, bireyin örgütteki diğer bireylerin etkisini kabul etmesiyle başlar (O'Reilly, 1989). Bu aşamada çalışanlar, örgütün bir parçası olmaktan gurur duyarlar ve örgüt içinde sahip oldukları rolleri kendi öz kimliklerinin bir parçası olarak görebilirler (Best, 1994). “Birey, kalması gerektiği için örgütte kalır ve bir görev bilinci ve örgüte karşı sadakat hissi ile hareket eder” (Toksöz, 2015, s.132).

2.2.6.3. İçselleşme aşaması

İçselleşme aşaması, çalışanın örgütün değerlerini doğası itibarıyla ödüllendirici bulduğu ve bu değerlerin kendi değerleri ile uyumlu olduğunu fark ettiği zaman gerçekleşir (O'Reilly, 1989). Bu aşamada çalışan sadece bir aidiyet hissi değil, aynı zamanda örgüte ait olmak için bir tutku hissi de geliştirir. Çünkü artık bağlılık “kalmak istemeye” dayalıdır. Bu nedenle bireyin değerleri grup ve örgüt değerleri ile uyumludur (Suliman ve Iles, 2000).

2.2.7. Örgütsel bağlılığın boyutları

Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığı, duygusal, devam ve normatif bağlılık olarak üç farklı grupta açıklamıştır:

2.2.7.1. Duygusal bağıllık

İş görenlerin ya da kişilerin örgütlerine, iş yerlerine ve kurumlarına olan psikolojik bağıllıklarıdır. Duygusal bağıllık, örgütle birey arasındaki bağı oluşturan ana değerlere karşılık gelir (Allen ve Meyer, 1990). Duygusal bağıllık, sadakat, ait olma çabası ve hissi, değerler sisteminin bir parçası olma isteği gibi bireylerin bilişsel ve duyuşsal olarak örgüt hakkında geliştirdikleri bilgi, yargı ve hisleri içine alır (McGee ve Ford, 1987). Bu iki tanımdan yola çıkarak duygusal bağıllık, çalışanların örgütün menfaati için isteyerek çalışmaları ve örgütü yüceltecek faaliyetlerde bulunmalarıdır. Bu tür bağıllıkla örgüte bağlı olan çalışanlar, kişisel bir fayda beklentisi içinde olmadan örgütün değerlerini devam ettirme ve yüceltme amacı içindedirler.

Duygusal bağıllığı etkileyen belli faktörleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Allen ve Meyer, 1990):

1. Çalışanın, iş yerinde yaptığı işin mücadeleye gerektirmesidir.
2. Çalışanın, bağlı bulunduğu kurum veya örgütün kendisinden tam olarak ne beklediğini bilmesidir.
3. Çalışanın, çalıştığı kuruma, iş yerine veya örgütüne yaptıklarını neden yaptığı konusunda bilinç sahibi olmasıdır.
4. Örgütteki sıralamada astlardan gelen önerilerin üstler tarafından kabulüne ya da değerlendirmeye alınmasına ilişkin açıklıktır.
5. Örgütlerde, çalışma yerlerinde ya da kurumlarda bireylerin kurdukları sosyal ilişkilerin, arkadaşlık ilişkilerinin oluşturduğu bağıllıktır.
6. Çalışanda, örgütün, iş yerinin ya da bağlı bulunduğu kurumun örgütün söylediğini yapacağına dair güven duygusunun olmasıdır.
7. Bir örgütteki bireylerin ya da bir kurumdaki çalışanların hak ettiklerinin karşılığını eksiksiz almalarıdır.
8. Çalışanlar tarafından yaptıkları faaliyetlerin o örgüt ya da kurum için oldukça önemli olduğunun çalışana bildirilmesi ve bu yönde yapılan teşviklerdir.
9. Bireylere, çalışanlara ve paydaşlara bağlı oldukları örgüt ya da iş yerindeki performans ve katkıları ile ilgili verilen bildirimlerdir.

10. Kurumdaki çalışanların kurumun işleyişi ile ilgili faaliyetlere ve yönetim süreçlerine katılmaya hevesli olmaları ve kurumun da buna uygun bir kültür oluşturmasıdır.

Duygusal bağlılığa etki eden faktörler incelendiğinde işin tanımı, örgütün beklentileri, iş arkadaşlıkları, güven ortamı, emeğin karşılığını alma gibi etkenlerin bireyin örgütüne yönelik duygusal bağlılığı önemli derecede etkilediği görülmektedir.

2.2.7.2. Devam bağlılığı

Literatürde “Rasyonel bağlılık” ya da “Algılanan maliyet” olarak da ifade edilen “Devam bağlılığı” örgütten ayrılma durumunda ortaya çıkabilecek olası maliyetin farkında olmayı ifade eder (Chen ve Francesco, 2003). Örgütten ayrılmanın potansiyel maliyetinin çalışan ya da paydaş üzerinde görece fazla olduğunun hesaplanması üzerine kurulan bu bağlılık durumu, bir tür hesapçı bağlılık türüdür. Çalışanlar, karşılanamayan bu maliyetin karşısında bağlılığını sürdürmeyi devam ederler (Lämsä ve Savolainen, 2003). Çalışanların örgütten ayrıldığı zaman örgütün kendisine tanıdığı imkânlardan mahrum kalacağı düşüncesi, o zamana kadar elde ettiği birikimi yitireceği korkusu, itibarının zedeleneyeceği hissi kişilerin örgüte olan devam bağlılığını sağlayan unsurlar arasında yer almaktadır (McMahon, 2007,). Finansal yönü baskın olan bu bağlılık türü çalışanın ya da paydaşın kazancının üzerine kuruludur ve kazanç miktarı büyükse örgüte olan devam bağlılığı da o oranda büyüktür.

Devam bağlılığını etkileyen etmenler arasında yaş, kıdem, kariyer seçenekleri, örgütsel güven algısı, başka bir iş bulma olasılığı yer almaktadır (Balay, 2014). Devam bağlılığını açıklamada dikkate değer bir kuram da Howard S. Becker’in yan bahis kuramıdır. Bu kurama göre örgütsel bağlılık hem örgütün hem de çalışanın karşılıklı olarak bahse girdikleri süreçtir. Çalışanlar kendilerince değerli olanları örgüte sunarak bir çeşit yatırım yaparlar. Becker, bu kuramında çalışanların örgüte ya da iş yerine olan bağlılıklarında duygusallıktan uzak, fayda beklentisi içinde bağlılık gösterdiklerini iddia etmektedir.

2.2.7.3. Normatif bağıllık

Normatif bağıllık, kişinin bağlı bulunduğu ya da çalıştığı örgütte kalmak için kendini sorumlu hissetmesidir. Bu bağıllık türü, duygusal bağıllık benzeri olarak örgüte ilişkin olumlu tutum içeren bir süreçtir. Bireylerin psikolojik olarak ya da vicdanen o örgütte durmalarının doğru olduğuna inanmalarını ifade eder (Güney, 2007). Bu tür bir bağıllığa sahip olan çalışanlara göre, örgütte kalmalarındaki ana neden bir beklenti ya da kazanç ummaları değil, örgütte yer etmenin ahlaki ve doğru olduğuna inanmalarıdır (Balay, 2014). Çalışanların örgütün çıkarları için gösterdikleri çaba örgütlerine karşı minnet duygusu ile yaşamalarını sağlamaktadır.

Allen ve Meyer'e (1990) göre çalışanların normatif bağıllıklarının esas nedenini bu bağıllığın zorunlu olduğuna inanmaları oluşturmaktadır. Mathieu ve Zajac (1990) ise normatif bağıllığın örgütlerdeki örgüt içi kültür ve iletişim sonucunda doğduğunu; bireylerin örgüt normlarını içselleştirip benimseyerek örgüt değerlerini kişiselleştirdiğini dile getirmektedir. Turner ve Chelladurai (2005) ise, normatif bağıllıkla örgütten ayrılma arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre kişilerin örgütlere olan normatif bağıllıkları diğer bağıllık türlerinden çok daha güçlü niteliktedir. Bunun nedenleri arasında bireylerin örgütlerinde uzun süreli kalma isteği ve örgütlerine karşı içsel zorlama olmadan duyulan sadakat hissini olması yer almaktadır. Ayrıca uzun süreli olan örgüt-birey birlikteliğinin verdiği karşılıklı kültür aktarımı normatif bağıllığı güçlendirmektedir.

2.3. Örgütsel Sinizm

Genel olarak bireylerin örgüt içinde sergiledikleri olumsuz tutum ve davranışlar olarak adlandırılan sinizm kavramının kökenine yönelik iki görüş vardır. Birinci görüşe göre sinizm, Yunanca köpek anlamına gelen kyon sözünden türemiştir. Burada bireylerin kendilerini bir örgüt içinde değil de doğal bir ortamda hissetmeleri vurgulanmaktadır. İkinci görüşe göre ise, Atina civarında siniklerin okulunun içinde yer aldığı "Kynosarges" kasabasının adından gelmiştir (Dean Brandes ve Dharwadkar, 1998). Birinci tanımdan yola çıkarak sinik çalışanların kurumsal ve toplumsal kuralları kabul etme eğilimleri yoktur. İçinde buldukları grup ve yapıları doğal bir ortam görürler. Bu nedenle kural tanımama münferit hareket etme, örgüt içinde istenmedik davranışlar sergileme eğilimleri yüksektir.

İlk olarak sinizm eleştirel felsefi akımın konusu olmuştur. Toplum ve yetkililerinin uygulamalarında ki aşırılıkların sinizme neden olduğu tartışılmıştır (Goldfarb, 1991). Başlangıcı yıllar öncesine dayanan sinizm, örgütsel davranış bilimi içindeki yerini yakın zamanda alarak araştırma konusu olmaya başlamıştır (Dean ve diğ., 1998; Cole, Bruch, ve Vogel, 2006). Sinizmin en önemli temsilcilerinden biri Sinoplu Diyojen'dir. Büyük İskender, Diyojen'le karşılaştığında ona bir iyilik yapacağını, ondan bir şey dilemesini ister. Diyojen'nin cevabı “gölge etme yeter” olur (Laursen, 2009). “Diyojen'in bu sözünden siniklerin materyalizmi reddettikleri ve sade bir hayat tarzı benimsedikleri anlaşılmaktadır” (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013, s.384). Aslında Antik dönemde olumlu anlamda kullanılan sinizm günümüzde olumsuzluk ifade etmektedir.

“Sinizm, bireyin olumsuz deneyimlerinin ve duygularının sonucunda ortaya çıkan, küçümseyici ve eleştirel bir bakış açısı kazanması durumudur” (Karacaoğlu ve İnce, 2013, s.186). Bir başka deyişle sinizm, bireye, gruba, ideolojik fikre, kuruma ya da örgüte ilişkin yaşanan hayal kırıklığı, duyulan ümitsizlik ve hüsrandır (Andersson, 1996). Sonuç olarak sinizm kötümserlik, şüphecilik, inançsızlık, kuşkuculuk, güvensizlik ve olumsuzluk kavramlarıyla ilişkilendirilir (Eaton, 2000). Sinizm kavramının yorumunda bireylerin zor beğenen, içinde mizahi yönü de barındıran şekliyle eleştiren, kusur bulan ve hatta hor gören anlamı öne çıkmaktadır.

Sinik çalışanlar, işverenlerin ve yöneticilerinin menfaatlerinin örgüt çalışanlarının menfaatinin üzerinde olduğu düşüncesine inanırlar (Evans, Goodman ve Davis, 2010). Sinik çalışanlar örgütlerde yaşanan problemlerin çözülebileceğine inanmazlar, bu sebeple çaba sarf etmenin anlamsız olduğunu düşünürler. Sinik çalışanlar örgütlerinde sürekli hata bulmaya çalışan ve örgütü küçümseyen kişiler olarak, diğer çalışanların sahip oldukları güdü ve eylemlerde samimi olduklarına inanmama eğilimindedirler (DeBakker, 2007). Bu düşünceyle sinik çalışanlar örgüt içinde ben merkezli hareket etmekte; örgütü olumsuz etkilemekte ve örgütün hedefine ulaşmasını engellemektedir.

Sinikler, insanların tabiatlarında yalan söyleme gibi istenmeyen özelliklerin olduğunu varsayarlar, karar verirken sadece kendi çıkarlarını ön planda tutarlar. İnsanların davranışlarının arka planında her zaman güdüler olduğunu düşünürler. İçinde buldukları çevreden rahatsızlık duyarlar ve psikolojik sıkıntılar yaşarlar. (Özgener ve diğ., 2008). Genel özellikleri incelendiğinde sinikler, toplumların ve

örgütlerin doğasına aykırı olan, yalan söyleme, istismar, bencillik, korku verici, ikiyüzlü davranışlar sergileyen bir özelliğe sahiptir. Örgüt açısından sinikler, örgüt yöneticilerine karşı olumsuz bir tutum ve davranışa büründüklerinde, örgüt için yaptıklarından pişmanlık duyarlar, örgütün başarısızlığını isterler, örgütün paydaşlarına karşı yıkıcı eleştirilerde bulunurlar, yapıdan rahatsızlık duyarlar ve örgüt yönetiminin yaptırımlarına karşı direnç gösterirler.

Sinizmin türleri kişisel sinizm, toplumsal sinizm, örgütsel sinizm, çalışan sinizmi ve örgütsel değişim sinizmi şeklinde beş grupta toplanmıştır (Delken, 2004).

Kişisel sinizmde bireylerin sahip oldukları olumsuz algıların doğuştan edindiği vurgusu yapılır. Kişisel sinizm düzeyi yüksek bireyler, sürekli olarak olumsuz tutum ve davranış gösterme eğilimde olmakla beraber, bu kişilerin kişiler arası diyalogu çok zayıftır. Etraflarına güven veremedikleri gibi kendilerinin dışındaki bireyleri tehlikeli ve güven vermeyen insanlar olarak görürler. Kişisel sinizm düzeyi düşük bireylerin örgütlerine bağlılığı yüksektir.

Toplumsal sinizm, toplum ve birey arasındaki sözleşmeye olan inancın tükenmesi anlamında kullanılabilir. Birey kendisine haksızlık yapıldığını zanneder, sisteme olan güvenini kaybeder. Abraham (2000)'a göre toplumsal sinizm sonucunda birey, gruptaki diğer kişilere karşı kıskançlık gösterme ve diğer bireylerin başarıları ile dalga geçme gibi istenmedik davranışlar sergiler.

Çalışan sinizmi, birey ile işveren arasındaki psikolojik sözleşmenin bozulması anlamını taşımaktadır. Bu sözleşmenin bozulması belirtilen kurallara işverenin uymaması neticesinde ortaya çıkar. İşverenin görev tanımına uygun olmayan işler vermesi, uygunsuz yer değişiklikleri ve görevde usulsüz yükselmeler çalışanda sinizme neden olur. Bu durumda birey, yöneticilerine karşı kızgınlık hisseder ve yöneticilerin ikiyüzlü davranışlarını küçümser (Abraham, 2000). Çalışan sinizmin nedenlerinin ortadan kaldırılması, bireylerin görev tanımlarının net olarak yapılmasına bağlıdır. Yöneticiler şeffaf olma, adil davranma gibi bireye güven veren davranışlar sergilediğinde örgütlerde çalışan sinizmi daha az ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel değişim sinizmi, değişim çabalarının başarısızlığa uğramasıyla meydana gelen bir tepkidir. Geleceğe uyum sağlamak için gerek duyulan değişikliklere değişim temsilcilerinin yetersiz ve başarısız olacağı inancından ortaya çıkar. Değişim için gösterilen çaba başarısızlıkla sonuçlandığında, çalışan hayal

kırıklığına uğrar (Abraham, 2000). Örgütsel değişim sinizminde birey örgütün işleyişine ön yargılıdır. Yapılan her işin başarısızlıkla sonuçlanacağına inanır. Dolayısıyla değişim için çaba harcamak zorunda kalsa harcanan bu çabayı küçümser. Değişim gerçekleşmediği durumda da harcanan çaba için üzüntü duymaktadır.

İş sinizmi, iş yerlerinden faydalanan müşterilerin çalışanlara karşı sergiledikleri olumsuz tutum ve davranışların çalışanlarda tükenmişliğe neden olmasıdır (Abraham, 2000). Çalışanın örgüt hizmetinden faydalanan kişilere yardım etme isteğine karşın bu kişiler tarafından olumsuz karşılanması ve çalışanın başarısızlığının hizmet alan kişi ya da kişiler tarafından büyütülmesi gibi yaşantılar iş sinizmini tetiklemektedir.

2.3.1. Örgütsel sinizmin tanımı

Örgütsel sinizm, “bireyin çalıştığı örgüte karşı olumsuz tutumu” (Bedeian, 2007), “çalışanların örgütün kararlarına karşı bir inançsızlık, niyetlerine güvenmeme ve yöneticilerinin gerçek karakterlerini yansıtmamaları inancı” (Helvacı ve Çetin, 2012), “olumsuz duygu, örgüte yönelik küçük düşürücü ve eleştirici davranış göstermeye neden olan inanç ve duygular” (Kalağan, 2009, s.39) olarak ifade edilir. Bir başka deyişle örgütsel sinizm, bireyin görev yaptığı örgüte karşı yaşadığı istenmedik tutum ve davranış bütünü, bireylerin bağlı oldukları örgütün amacına yönelik davranış sergilemekten uzaklaşması, örgüt içindeki diğer bireylerin bencilce tutum içerisinde olduklarına inancı, kendini örgütün dışında hissetmesi olarak ifade edilebilir. Ayrıca örgütün gerek yöneticilerinden gerekse yapısından kaynaklanan nedenlerle bireyin doğuştan taşıdığı ya da sonradan edindiği olumsuz tutum ve davranışları ortaya çıkarması şeklinde tanımlanabilir.

2.3.2. Örgütsel sinizmin önemi ve özellikleri

Örgütsel sinizm tüm örgütlerde yaşanan bir durum haline gelmiştir. Özellikle de kamu kurum ve kuruluşlarındaki örgüt yapısından kaynaklanan sinizm bireylerin duyuşsal ve bilişsel düzeyde etkilenmesine neden olmaktadır. James’e (2005, s.8) göre örgütlerin genelinde sinik davranışlar sergileyen çalışanlar yer almaktadır.

Örgütün ve çalışanların etkililiğini anlamak için, örgütsel sinizme neden olan çalışanların gösterdiği olumsuz tutum ve davranışları izlemek gerekli ve önemlidir (James, 2005). Örgüt yöneticileri örgütsel sinizme neden olan şartların

oluşmamasında önemli roller üstlenir. Örgütlerin işleyişindeki adalet ve samimiyet gibi ahlaki ilkelerden yoksun olduğu, bu ilkelerin örgütün çıkarları uğruna göz ardı edildiği düşüncesi sonucunda örgütsel sinizm ortaya çıkmaktadır (Bernerth, Armenakis, Feild ve Walker, 2007). Bu durum örgütleri olumsuz yönden etkilemekte ve örgütlerin sürdürülebilirliğini azaltmaktadır.

Sinik çalışanlar örgütleriyle yakından ilgilenir ve örgütün işleyişiyle ilgili uyarılarda bulunurlar. Örgütle alakalı problemlerin nedenlerinin farkındadırlar. Böylelikle çalışanlar gelecekte örgütsel değişim için gerek duyulan çabalara destek sağlamış olurlar (Bommer, Rich ve Rubin, 2005). Son yıllarda sinizmin ve örgütsel sinizmin üzerinde yoğunlaşan çalışmaların sayısı artmıştır. Örgütlerde çok sık yaşanıyor olmasına rağmen örgüt çalışanlarının sinizm farkındalığı çok düşük düzeydedir. Buna rağmen sinizm, çalışanlarda artmakta ve sinik davranışlar bir hastalık gibi bireyler arasında yaygınlaşmaktadır.

Örgütsel sinizm ortaya çıkmasına engel olabilecek bazı davranışlar şunlardır:

1. Çalışanlara örgüt için önemli bir değer olduğunu hissettirme,
2. Çalışanların kişisel ve mesleki gelişimini destekleme,
3. Olumsuz davranışlara neden olan ortamları ortadan kaldırma,
4. Bireylerin çalışma koşullarının çalışanların işini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi,
5. Örgütsel iletişim kanalını sürekli kullanarak çalışanları işleyiş hakkında bilgilendirme ve kararlara katma,
6. Çalışanlara ulaşabilecekleri hedefler verip onları hedefe odaklama, (Efilti, Gönen ve Öztürk, 2008).

Çalışanlara örgüt için önemli bir değer olduğunu hissettirme, ulaşabilecekleri hedefler verip onları hedefe odaklama, çalışanların kişisel ve mesleki gelişimini destekleme, iş koşullarını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmeler yapma, örgütsel iletişim kanalını sürekli kullanarak çalışanları işleyiş hakkında bilgilendirme ve kararlara katma gibi davranışlar örgütsel sinizmin ortaya çıkmasına engel olabilir. Sonuç olarak örgütsel sinizm; örgütsel bağlılığı, iş tatminini, örgüt kültürünü, örgütsel iklimi doğrudan etkilemektedir. Bu durum örgütlerin varlıklarını devam ettirmesi ve geliştirmesi açısından oldukça önemlidir. Örgütsel sinizme etki eden

olgular ve örgütsel sinizmin sonuçları hakkında yapılan çalışmalar liderlerin örgütsel sinizmi yönetebilmelerinde kolaylık sağlamaktadır.

2.3.3. Örgütsel sinizmin kuramsal temelleri

Örgütsel sinizmin kuramsal temelleri, atfetme, beklenti, duygusal olaylar, sosyal değişim, sosyal güdülenme ve tutum kuramları şeklinde sınıflandırılmıştır (Dean ve diğerlerine, 1998).

Atfetme kuramı, bireylerin davranışlarının nedenlerini açıklamak için insanların eğilimlerine odaklanmaktadır (Gedeon ve Rubin, 1999). Bu kuramla örgütün, çalışanları tarafından olumsuz durumlarla suçlandığı düşüncesi vurgulanmaktadır. Sinik davranışlar sergileyen bireyler çalıştıkları örgütleri suçlayacaklardır (Eaton, 2000).

Beklenti kuramı, menfaate dayanan ilişkilere ve çalışanların bencilliğine odaklanır. Performansın kişinin kendi gösterdiği çabalar sonucunda ortaya çıktığı varsayıldığından, örgütsel değişimin başarı düzeyi örgütü oluşturan bireylerin performansına eş değerde artacaktır (Aydın, Yılmaz, Memduhoğlu, Oğuz ve Güngör, 2008). Örgütsel sinizm ve beklenti kuramı arasındaki ilişkinin temel dayanağını, örgütün varlığını devam ettirirken gerekli değişime uyum sağlamada ortaya çıkabilecek olumsuzluklar oluşturmaktadır.

Duygusal olaylar kuramı, bireylerin çalışma sürecinde yaşadığı olaylardan etkilenmesi ve bunun davranışlarına yansımaları sonucunda ortaya çıkan hayal kırıklığı, hüsrana gibi tepkilere odaklanır (Özdevecioğlu, 2003). Bireylerin buldukları örgütte edindikleri tecrübeler, örgütün işleyişinde ortaya çıkan davranışlar sonucunda edinilir. Örgütün işleyiş sürecinde bireylerin yaşadığı eylemler, duygusal bir etki olarak kalması sinik davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Sosyal değişim kuramının “temel varsayımı çalışanların saygı görme, onur, arkadaşlık gibi ödüllendirilme beklentisi içinde sosyal ilişkilere girmesi ve bu ilişkileri devam ettirmesidir” (Akman, 2013, s.23). Çalışanların beklentilerinin karşılanması ve çalışanlar arasındaki karşılıklı bağlılık, sosyal değişim kuramının en önemli konularındandır.

Sosyal güdülenme kuramı, çalışanlar açısından örgütsel sinizmin sebeplerini değerlendirme ve bu tür değerlendirmelerin örgütsel sinizm üzerinde nasıl bir etki meydana getirdiği varsayımına dayanır (Çetinkaya, 2014). Sosyal güdülenme kuramı, bireylerin örgütte meydana gelen bir olumsuz davranış sonucu edindiği duygularla, işverenin o davranış sonucu gösterdiği tepki arasındaki ilişkiye odaklanır (Eaton, 2000).

Tutum kuramının açıklanabilmesi ortaya çıkan davranışlarla mümkündür. Bu davranış bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak ortaya çıkmış böylelikle örgütsel sinizm çalışmalarını kolaylaştırmıştır.

2.3.4. Örgütsel sinizmin ortaya çıkış nedenleri

Örgütsel sinizmin bireyin sahip olduğu özellikler ile örgütün yapısı ve işleyişinden ortaya çıktığı birçok araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Naus, Iterson ve Roe (2007), örgüt çalışanlarının örgüt hakkındaki haksız ve asılsız uygulamalar, gerçekçi olmayan davranışlar, samimiyetsizlik ve sahtekarlık algısı sonucunda örgütsel sinizmin meydana geldiğini ifade ederler. Andersson ve Bateman'a (1997) göre örgütsel sinizm öğrenilmiş bir düşünce olarak tecrübeler sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışanların örgütleri hakkındaki olumsuz düşüncelerinin örgütsel sinizmin ortaya çıkmasına neden olduğu görülmektedir.

Özgener ve diğerlerine (2009) göre örgütlerde sinik inanış, tutum ve davranışların oluşmasında rol alan yüksek beklentiler, hayal kırıklığı deneyimi, aşağılanma/küçük görülme ve kuşkuçuluk olmak üzere dört önemli faktör vardır. Bunlar:

- 1- Yüksek Beklentiler: Kişilerin kendileri ya da örgütleriyle ilgili gerçekte karşılığı bulunmayan yüksek beklentiler oluşturmasıdır. Beklentiler gerçeklerden ne kadar uzaktaysa erişilemediğinde psikolojik çöküntü de o derece güçlü olur. Bireyin oluşturduğu beklentiler gerçekleşmediğinde yaşadığı engellenme ve yenilgi duygusu gün yüzüne çıkmaktadır. Bu durumda kişiler, başkalarınca aldatılmış, ihanete uğramış ve kullanılmış olma hissi ile yüz yüze kalmaktadırlar.

- 2- Hayal Kırıklığı Deneyimi: Bireylerin, önceki iş yaşantılarında örgütleriyle yaşadıkları ve olumsuz sonuçlanan tecrübeleri, kendilerinde engellenme ve yenilgi duygusu oluşturur.
- 3- Aşağılanma / Küçük Görülme: Bireylerin, örgütlerinin kendilerini kifayetsiz, istenilen düzeyde olmayan şekilde gördüğüne dair inançlarıdır. Bazen de bireyler, örgütleri karşısında kendilerini aşağı bir pozisyonda hissederler. Sinikler, bu duygudan dolayı hayal kırıklığı yaşarlar.
- 4- Kuşkuculuk: Sinik bireylerin örgütlere, kurumlara ve çalışanlara ilişkin geliştirdikleri derin kuşkulardır.

Cinsiyet, yaş, eğitim durumu, gelir, hizmet süresi, medeni durum, gibi bireysel nitelikteki farklılıklar örgütsel sinizmi etkileyen kişisel faktörlerdir. Kadın ve erkeğin iş ile ilgili değerleri benzer olsa da işe karşı farklı tepkiler verdikleri görülmektedir. Weiss, Kemmler, Deisenhammer, Fleischhacker, ve Delazer (2003) cinsiyetin bilişsel işlevler açısından önemli bir farklılığın olmadığını ifade etmiştir. Örgütsel sinizm üzerine yapılan çalışmalarda genel olarak cinsiyet değişkeni ile örgütsel sinizmin arasında anlamlı fark görülürken, anlamlı fark olmayan çalışmalar da literatüre girmiştir.

Yaş, birçok insan, verimliliğin yaşla birlikte azaldığını düşünür. Hız, çeviklik, güç ve koordinasyon yaşla birlikte azalır. Bunun üzerine bir de işten sıkılma, entelektüel uyarılmanın azalması eklenildiğinde, verimliliğin daha da düşeceği düşünülür (Robbins ve Judge, 2012). Bireyler yaşlarının ilerlemesiyle performans kaybı ve mesleklerinin ihtiyaç duyduğu iş gücünü karşılayamama gibi zorluklarla karşılaşır. Bunun sonucunda örgütün çalışanlarından beklentisi gerçekleşmediğinde, bireylerin örgütsel sinizmi daha az düzeyde yaşayacağı söylenebilir. Yaşa bağlı olarak artan hizmet süresi, bireylerin örgütlerinde çalıştıkları zamanı ifade eder. Bireylerin örgütlerinde çalıştıkları hizmet sürelerine göre örgütsel bağlılık artar. Örgütsel bağlılığı artan bireylerde daha az sinik davranışlar görülür. Dolayısıyla yaş gibi artan hizmet süreside örgütsel sinizmin nedenleri arasındadır.

Eğitim Durumu, bireylerin yaptıkları işle ilgili değerleri etkileyen önemli bir unsurdur. Güzeller ve Kalağan'a (2008) göre eğitim düzeyi yükseldikçe bilgi ve

beceri birikimi de artmaktadır. Bu durumda bireylerin daha sorgulayıcı bir kişiliğe bürünmeleri örgütsel sinizme neden olmaktadır.

Medeni Durum, evli çalışanlar, ailelerine karşı maddi sorumlulukları olduğundan yatırımlarını kaybetmek ve işsiz kalmak istemezler (Turan, 2011). Buradan yola çıkarak bekâr bireylerin evlilere göre örgütsel sinizm düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir (Delken, 2004). Kanter ve Mirvis (1989) eşinden boşanmış bireylerin, evli ve bekârlara göre, örgütsel sinizm düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde medeni durumla örgütsel sinizm arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin çıkmadığı çalışmalara da rastlanmaktadır.

Örgütsel sinizmin ortaya çıkmasında; liderlerin ya da yöneticilerin yönetim becerisinden kaynaklanan olumsuzluklar, birey ile diğer paydaşlar arasındaki anlaşmazlıklar, çalışanların görev tanımlarının belirgin olmaması, yıldırma (mobbing) gibi nedenler etkilidir. James'e (2005) göre çalışanların adalet algısı örgütsel sinizmi etkilemektedir. Türköz, Polat ve Coşar (2013) çalışanların örgütlerine olan güven duygularının örgütsel sinizmin önemli bir açıklayıcısı olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Örgütsel sinizme neden olan bazı örgütsel faktörler: Örgütsel adalet, Örgütsel değişim ve Kişi-rol çatışmasıdır.

Örgütsel Adalet, çalışanların yaptıkları iş hakkındaki adil davranış ve eşitlik algısıyla ilgilidir (Jex ve Beehr, 1991). Örgütsel sinizm üzerine yapılan çalışmalarda örgütsel adalet sağlandıkça, örgütsel sinizm düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Kılınç, 2014). Bireyler kendi örgütlerine benzer diğer örgütlerin çalışanlarıyla çalışma koşulları ve kazançları hakkında kıyaslamalar yaparlar. Çalışanlar kendileri gibi diğer örgüt çalışanlarının yaptıkları iş karşılığında elde ettikleri kazançla kendi kazançları arasında farklılık hissederlerse örgütsel sinizm algıları artar. Bunun yanı sıra çalışanlar, yöneticilerin aldıkları kararlarda, yaptıkları atamalarda, görevlendirmelerde adaletsizlik hissederse; örgüte karşı kırgınlık, devamsızlık, hayal kırıklığı gibi istenmedik davranışlar ortaya koyacaktır.

Örgütsel Değişim, örgütlerin gelişen bilgi teknolojilerine uyum zorunluluğu ve benzer nedenlerle birçok alanda dönüşüm gerçekleştirmesidir (Markus ve Robey, 1988). Çalışanlar, örgütsel değişime uyum sağlayamadığında endişe, korku, ümitsizlik ve karamsarlık yaşarlar.

Kişi-rol Çatışması: “Bir rolün gerekleriyle bireyin temel değer, tutum ve inançları örtüşmediğinde yaşanmaktadır” (Abraham, 2000). Çalışanlar örgütün işleyişindeki rollerinin yanı sıra anne, baba, politikacı, siyasetçi gibi roller üstlenir. Çalışanların üstlendiği bu roller arasında uyumsuzluk olduğunda örgütsel sinizmin ifadesi olan rol çatışması, aile iş yaşam çatışması gibi sonuçlar ortaya çıkar. Çalışanların sahip olduğu değerlerle iş değerleri arasında ortaya çıkan çatışma sonucunda çalışanlar, içinde bulunduğu örgüte ve paydaşlarına karşı istenmedik davranışlar sergilemeye başlarlar.

Genel olarak bireylerin düşük düzeydeki bağlılıkları, yönetici veya liderin davranışlarının okulun amacına hizmet etmemesi, bireyin işle ilgili sahip olduğu değerleri, rol belirsizliği, rol çatışması, sürekli yönetmelik değişikliği, maddi kaynakların yetersizliği, teknolojiye uyum sağlamadaki zorluklar, iletişim eksikliği, örgütlerde yaşanan sinizmin temel nedenleridir.

2.3.5. Örgütsel sinizmin boyutları

Örgütsel sinizme yönelik yaşanan tutum ve davranışlar alt başlıklar altında çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Literatürde bu sınıflandırmalar inanç, duygu ve davranış boyutları ya da bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyut olarak da yer almaktadır. Bu çalışmada örgütsel sinizme yönelik Brandes’in yaptığı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyut sınıflandırması kullanılmıştır.

2.3.5.1. Bilişsel boyut

Bilişsel öge; “bireyin çevresindeki kişi, durum, olay ve nesneye ilişkin sahip olunan her türlü bilgi, deneyim, inanç ve düşünceyi kapsamaktadır” (İnceoğlu, 2004, s.26). Örgütün yapısının ve işleyişinin dürüstlükten uzak olduğu inancı, örgütsel sinizmin ilk boyutunu oluşturmaktadır. Bilişsel boyutta sinik çalışanlar, “örgütleri ilkesiz görmekte ve örgütteki iletişimin bireylerin menfaatlerine dayalı olduğunu düşünmektedir” (Begenirbaş ve Turgut, 2014, s.228). İnsani güdülerin ve eylemlerin dürüstlüğüne ya da iyiliğine inanmama eğilimi gösteren insanların dürüst olmaması sinik inanın temel ilkesidir. Brandes (1977) bireylerin bilişsel boyutta yaşadıkları inançları; değer görmedikleri ve yaptıkları işlerin yöneticileri tarafından dikkate alınmadığı düşüncesi, yöneticilerin adil davranışları sergilemedikleri, yalan söyledikleri, kişisel çıkarlarını her zaman ön planda tuttıkları şeklinde açıklamıştır.

Bu inançlarla hareket eden bireyler örgütlerinin işleyişine engel olacak davranışlar sergileme eğilimindedirler.

2.3.5.2. Duyuşsal boyut

Bireyler çalıştıkları örgütlere karşı olumlu ya da olumsuz duygular hisseder. Abraham (2000) bu boyutu saygısızlık, öfke, sıkıntı ve utanç gibi kavramlarla ifade etmiştir. Izard (1977) tutumları ilgi-heyecan, zevk-neşe, sürpriz-şaşkınlık, acı-ıstırap, kızgınlık-öfke, tikslenme-nefret, hor görme-küçümseme, korku-dehşet, utanç-aşağılama olmak üzere dokuz temel duygu ile kavramlaştırmıştır. Duyuşsal boyutta Izard'ın belirttiği bu duyguların bir kısmı kendini göstermektedir. Kısaca bu boyutta bireylerin örgütlerine yönelik yaşadıkları olumsuz duygulardan bahsedilmektedir.

2.3.5.3. Davranışsal boyut

Bireylerin bilişsel ve duyuşsal boyutlarda sahip oldukları hisler bu boyutta davranışa dönüşür. Birey örgüte yönelik eleştirilere başlar ve paydaşlarına sahip olduğu olumsuz tutumları hissettirir. Brandes ve Das (2006) sinik davranışların gözle görülebilir bir durumda meydana gelebileceğini ifade etmişlerdir. Bireyin örgütte gerçekleşen olaylara karşı samimiyetsiz tebessüm etmesi, görebildiği şeyleri görmezden gelmesi gibi davranışlar davranışsal sinizme örnek olarak gösterilmektedir.

2.3.6. Örgütsel sinizmin sonuçları

Örgütsel sinizmin sonuçları bireysel açıdan ve örgütsel açıdan olmak üzere iki kısımda ele alınmaktadır.

Bireylerin örgüte yönelik beklentileri gerçekleşmediği durumda psikolojik tepkiler ile sinizm meydana gelir. Bu tepkiler bireyde depresyon, uykusuzluk, ruhen çöküntü, umutsuzluk, hayal kırıklığı, öfke, dargınlık, yılma gibi sinirsel ve duygusal bozukluklara neden olur.

Örgütlerde meydana gelen sinizm psikolojik olarak bireyde rahatsızlık oluşturduktan sonraki aşamalarda bedensel rahatsızlıkları tetiklemeye başlar. Örneğin sinizmi yüksek düzeyde yaşayan bireylerde kalp rahatsızlığı, mide rahatsızlığı, baş ağrısı gibi çeşitli bedensel rahatsızlıklar yaşandığı görülebilmektedir.

Bireylerin yaşadıkları sinizm sadece bireye zarar vermekle kalmayıp çalıştığı örgütün yapısına ve işleyişine de zarar verecektir. Sinizm örgütün amacına ulaşmasında gecikmelere, duraksamaya ve hatta gerilemeye neden olur. Örgütsel açıdan bakıldığında sayılabilecek birçok olumsuz tutumun kaynağı sinizm olarak gösterilmektedir. Sur (2010), çalışmasında örgütsel bağlılığın azalmasını, iş memnuniyetsizliğini ve işe yabancılaşmayı örgütsel sinizmin sonucu olarak açıklamıştır.

2.4. Öğretimsel Liderlik, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm

Bu bölümde, öğretimsel liderlik davranışları, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm kavramlarının birbirleriyle olan ilişkilerine, ilgili alan yazındaki açıklamalar ve bu konularda yapılan araştırmalardan elde edilmiş olan bulgular ışığında değinilmektedir.

2.4.1. Öğretimsel liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki

Örgütsel bağlılık, çalışanların işe ve örgüte karşı tutumlarının davranışsal bir göstergesi (Arı, 2015), bireyin örgütsel amaç, değer ve hedeflerle özdeşleşip, onlar adına çaba sarf etmesi (McDonald ve Makin, 2000) ve çalışan ile kurum arasında değerlendirme bağı (Kraut, 1970) olarak tanımlanır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının iletişimde buldukları bireylerden, gerçekleşmesi gereken ortak amaçtan ve amacın gerçekleşmesi için katkıda bulunma isteğinden etkilendiğine yönelik güçlü bir inanış vardır. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile çalıştıkları okulun yapısal özellikleri örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Alanyazında cinsiyet (Choudhary ve Arora, 2016; Narayanaswamy, 2016), kıdem (Gören ve Sarpkaya, 2014; Kurşunoğlu ve diğ., 2010), yaş (Brown ve Sargeant, 2007), örgüt içi iletişim (Topsakaloğlu, 2015), kariyer imkanı (Kang, Gatling ve Kim, 2015) ve rol belirsizliği (Fu ve Deshpande, 2014) gibi kişisel ve örgütsel faktörlerin örgütsel bağlılığı etkilediği sonucuna ulaşılmış birçok çalışma bulunmaktadır.

Öğretmenler üzerine yapılan araştırmalar, örgütsel bağlılıkta beş kaynağın önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar; düzenli bir çevre, idari destek, yeterli fiziksel koşullar, öğretim kaynakları ve makul iş yükleridir (Firestone ve Rosenblum, 1988). Bunun yanı sıra Robinson, Lloyd ve Rowe (2008), öğretmenlerin performansı hakkında geri bildirim, öğretim programının koordinasyonu ve okul yöneticilerinin

öğretim hakkındaki bilgisi de öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Aslında bu kaynakların okul yöneticileri ile öğretmenler arasında ki ilişkilerin temelini oluşturduğu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde önemli izler bıraktığı söylenebilir.

Öğretimsel lider olarak okul yöneticileri yüksek öğrenci başarısına odaklanan bir vizyon oluşturmaya ihtiyaç duyar. Okulun akademik programlarının yürütülmesi okul müdürünün uygun bir öğrenme ortamı oluşturması ve sürdürülebilir hale getirme davranışlarını göstermesi gerekir. Bu çerçevede müdürün bu vizyonu paylaşması (Cross ve Rice, 2000), öğrenme ortamları hazırlaması, kaynakları verimli bir şekilde kullanılabilir hale getirmesi, öğretmenlerin çalıştıkları okula bağlılıklarını oluşturma ve geliştirmekte büyük önem taşımaktadır. Diğer bir deyişle teorik olarak yapı, kaynak, itibar ve mesleki destek sağlayan; tarafsız bir şekilde ve denetleyici olmayan yöneticiler tarafından yönetilen okullar öğretmen bağlılığını sağlayan örgütler olarak kabul edilir (Tarter, 1989; Akt: Terzi ve Kurt, 2005). Okulda sorumlu, teşvik edici ve çalışanını destekleyen okul yöneticileri öğretmenle iletişimde hoş görülür oldukça öğretmenler kendini okullar için daha çok adayabilmekte (Özden, 2013); okul yöneticileri tarafından desteklendiklerinde okulun başarısını yükseltmek için öğretmenler daha fazla çaba göstermeye ve risk almaya istekli olmaktadır (Güçlü ve Özden, 2000). Bu tespitler ekseninde yöneticilerin istendik davranışlarda istikrarlı olması ve etkili iletişim kurabilmesi öğretmenler açısından oldukça önemli olduğu anlaşılabilir. Ayrıca yöneticilerin okuldaki uygulamalarla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerine başvurmasının, ders materyallerinin karşılanmasında öğretmene destek olmasının, ders programlarının hazırlanmasında öğretmenlere kolaylık sağlamasının, öğrenci ve öğretmen başarısını değerlendirmesinin, öğretmenin okula bağlılığına katkı sağlandığı söylenebilir.

Yöneticilerin takdir etme, ödüllendirme, iltifatlarda bulunma, teşvik etme gibi motivasyon sağlayıcı davranışlar sergilemeleriyle öğretmenlere kendilerini yetiştirme ve geliştirme adına ek imkanlar sunmaları örgütsel bağlılığın artmasını sağlar (Serin ve Buluç, 2012). Buna göre okul yöneticilerinin katı bürokratik davranışlar yerine eğitim ve öğretim sürecini merkeze alan öğretim liderliği davranışları sergilemesi, öğretmenleri destekleyici ve geliştirici bir davranış olabilmektedir.

Örgüt içerisinde aidiyet unsurunun oluşması noktasında yapılması gerekenlerden biri çalışanların kararlara katılmasıdır. Çalışanlar kararlara ne derece katılırsa o denli kararları benimsemekte ve destekleyicisi olabilmektedir. Serin'e (2011) göre şimdi ve gelecekte başarıya ulaşma adına ortaya konacak hedeflerin belirlenmesinde sürece katılımı sağlanan öğretmenin kuruma aidiyetlik duygusunu arttırmaktadır. Bu durumda yöneticilerin sergilemesi gereken öğretimsel liderlik davranışlarının okulun sürdürülebilirliği bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Eğitim-öğretim sürecinde başarılı olmak isteyen okul yöneticileri, öğretmen ve okul çevresiyle birlikte çalışabilecekleri bir okul iklimi oluşturduğunda faydalı olabilir. Yöneticiler karar alma sürecinde çalışanların düşüncelerine önem verdiğinde, öğrenme ve öğretmen sürecinde madde ve insan kaynaklarını en elverişli bir şekilde kullandığında, öğrenci başarısına etki eden olumsuzlukları ve nedenlerini ortadan kaldırmaya çalıştığında, öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak gelişimine katkı sağladığında öğretmenin okula olan bağlılığı artabilecektir. Okul yöneticilerinin başarılı öğretmenleri sözlü ve yazılı ödüllendirilmesi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden gelişimine imkan sağlaması, yazılı ya da görsel medyada öne çıkan eğitim ile ilgili güncel bilgileri takip edip öğretmenlere duyurması gibi davranışlar sergilemesi, öğretmenlerin devam ve normatif bağlılığını artırırken okul yöneticilerinin paydaşlar arasında takım ruhu oluşturması, eğitim-öğretim için gerekli düzen ve disiplini sağlaması, zaman ve fiziksel imkanları en elverişli şekilde kullandırması, paydaşlar arasında sosyal faaliyetler düzenlemesi, okul ve çevre işbirliğini yakalayabilmesi gibi davranışlar öğretmenlerin okullarına olan duygusal bağlılığını olumlu bir şekilde etkileyebilmektedir.

2.4.2. Öğretimsel liderlik ve örgütsel sinizm

Bireylerin kendi çıkarlarının örgütün çıkarları ile uyuşmadığı düşüncesiyle ortaya çıkan olumsuz tutum (Wilkerson ve diğ., 2008); örgütün işleyişine yönelik olumsuz düşünceler ve hayal kırıklığıyla mücadele edebilmek için sahip olunan tutumu (Naus ve diğ., 2007) örgütsel sinizm olarak tanımlamıştır. Örgütsel sinizm, otantik liderlik (Boz, 2016), demokratik liderlik (Derin, 2016), hizmetkâr liderlik (Akben, 2014), paternalist liderlik (Arslan, 2016), etik liderlik (Brown, Trevino ve Harrison, 2005) gibi birçok liderlik davranışlarından etkilenmektedir. Eğitim kurumların da ortaya çıkabilecek sinik tutum ve davranışların özellikle okul

yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarından etkileneceği söylenebilir. Öğretimsel liderliği diğer liderlik biçimlerinden ayıran en önemli özellik, öğrenme ve öğretim süreci ile doğrudan ilişkili olmasıdır (Gümüseli, 1996). Öğretimsel liderler, okul amaçlarını belirler, bu amaçları izleyenleri ile paylaşır, eğitim programı ile öğretim sürecini yönetir, madde ve insan kaynaklarının en etkili kullanımına öncülük eder, başarılı öğretmen ve öğrencileri ödüllendirir, kişisel ve mesleki gelişimlerinde öğretmenlere katkı sağlar (Şişman, 2014). Bu süreçte öğretmenler okul yöneticilerinin sergiledikleri her davranışı dikkatle takip eder, her zaman yöneticilerinin adil ve güvenilir olmalarını bekler, beklenmedik tutum ve davranışlarıyla karşı karşıya kaldıklarında büyük bir üzüntü yaşayabilirler.

Okul yöneticilerinin özellikle öğretmen başta olmak üzere paydaşlar üzerinde etkisinin olduğu birçok araştırmacı tarafından uzlaşmış durumdadır (Şişman, 2014). Öğretmen üzerinde etkili olan öğretimsel liderler öğretmenlerde ortaya çıkabilecek istenmedik tutum ve davranışların azalmasına ya da ortadan kalkmasına katkı sağlayabilir.

Sinik çalışanlar örgütün kamuya yansıyan olumsuz sonuçlarının liderlerin kişisel davranışlarıyla alakalı olduğunu inanırlar (Davis ve Gardner, 2004). Buradan yola çıkarak sinik öğretmenler okulda yaşanan olumsuzlukları ve başarısızlıkları okul yöneticilerine mal etme eğiliminde olabilirler. Öğretmenleri desteklemeye ve geliştirmeye önem veren okul yöneticileri, öğretmenleri etkileyerek bu eğilime karşı tutum ve davranışlarda olumlu düşüncelerine katkı sağlayabilmektedir.

Okuldaki düzeni ve disiplini ifade etmek için örgüt iklimi ifadesi kullanılmaktadır (Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood, ve Wisenbaker, 1982). Okullarda yaşanan örgütsel sinizmin oluşmasında okul iklimi etkili olmaktadır (Özden, 2013). Okul yöneticilerinin okullarında takım ruhunu oluşumuna ve sosyal faaliyetlere öncülük etme, olumsuzluklardan okulun zarar görmesini engelleme, aile ve çevrenin okula desteğini sağlama davranışları öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm yaşantılarını etkileyebilir. Yönetici ile öğretmen arasında uyuma istendik düzeyde olmazsa yönetici, öğretmen ya da her ikisi okul ikliminden olumsuz etkilenebilir.

Bunun yanı sıra yöneticilerin, sınıfları ziyaret etmesi, öğretim zamanının etkili kullanımına katkı sağlaması, öğretmen ve öğrencileri sosyal, kültürel, eğitsel

faaliyetlere teşvik etmesi de öğretmenlerin okul işleyişine karşı kuşkulu, inançsız, olumsuz, alaycı, gerilimi, siniri, hiddeti, şüpheli tutum ve davranışlarında azalmaya neden olabilir.

2.4.3. Örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm

Örgütler uygun yapısal, fiziksel ve ekonomik koşulları sağladığında etkili ve verimli olduğu, örgüt çalışanlarının yeterince önemsenmediğinde ise örgütün etkin ve etkili çalışmadığı söylenebilir. Çünkü ihtiyaç ve beklentileri karşılanmayan örgüt çalışanları tükenmişlik duygusuyla örgüte yönelik olumsuz tutumlar geliştirmekte, bunların sonucunda da bireyin örgütüne ilişkin olumsuz tutumu anlamına gelen örgütsel sinizm kavramı ortaya çıkmaktadır (Dean ve diğ., 1998). Örgütsel bağlılık, örgüt adına çıkar gösterme isteği (Mowday, 1979) olarak tanımlandığında olumlu bir etki anlamına gelirken, örgütsel sinizm ise olumsuz etki anlamını taşımaktadır. Daha açık bir ifadeyle Abraham'ın (2000) belirttiği gibi örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık ile ilgili kavramlar incelendiğinde; örgütsel sinizmde, çalışanlara mesleki becerilerini kullanmaları için yeterli imkânlar sağlanmamakta; onların örgütsel bağlılıklarını etkileyen beceri algıları azalmakta ve çalışanlar örgütlerine güven duymakta zorlanmaktadırlar (Akt. Ergen, 2015). Yapılan bu tanımlamalarla örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık eksikliğinde ortaya çıktığı düşünülebilir.

Örgütün amacına ulaşmasında çalışanların örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm düzeyleri oldukça büyük önem taşımaktadır (Yüksel,2015; Okçu, Şahin ve Şahin, 2015; Ergen, 2015; Ahmadi, 2014; Kılıç, 2011). Çalışanların örgüt içerisinde ki yaşantıları onların bağlılık düzeylerinin düşmesine ayrıca sinizm düzeylerinin yükselmesine neden olmaktadır. Örneğin, iş yükündeki artış ve bu artışın çalışanların sağlığına ve özel yaşamlarına zarar verme eğilimli yeni iş ortamı, örgütsel sinizmi artırmakta ve örgütsel bağlılığı azaltmaktadır (Cartwright ve Holmes, 2006).

Örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık arasında bazı farklılıklar olduğu gözlenmiştir (Dean ve diğ., 1998). Bilişsel sinizm boyutunda bireyler, yönetici davranışlarının dürüstlükten uzak ve uygulamaların amaca uygun olmadığına yönelik inançları incelenirken örgütsel bağlılıkta ise bireylerin sahip oldukları değerlerin ve amaçların örgütün çıkarlarına aykırılığının incelendiği söylenebilir. Davranışsal sinizm bireylerin örgütte devam etme konusundaki kararıyla ilgiliyken, devam

bağlılığı bireylerin örgütte kalma niyetiyle ilgili olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra okul işleyişinde istenmedik durumlara karşı bireyler duyuşsal sinizme yönelik örgüte karşı alaycı duygular yaşarken normatif bağlılığa yönelik sadece gurur duymada eksiklik yaşadığı söylenebilir.

Örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde olan bireyler örgüt için daha fazla çaba sarf ederken örgütsel sinizm etkisinde kalan sinik bireyler ise bu yönde davranış sergilemezler (Brandes, 1997). Bir başka deyişle çalıştıkları okulda kendini mutlu hisseden, okula duygusal bağlı, okulundan bahsetmekten hoşlanan, okulun sorunlarını kendi sorunuymuş gibi gören öğretmenlerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal olarak daha düşük düzeyde sinizm yaşayabilirler. Yani okullarına duygusal olarak bağlı öğretmenlerin okulla ilgili düşüncelerinde gerilimli, sınırlı, endişeli duygular yaşaması, uygulamalar hakkında yapılanlara karşı kuşku duyması ve alaycı davranışlar sergilemesinin azalacağı söylenebilir.

Örgütlerin istedikleri hedeflerini ve amaçlarını gerçekleştirme çalışanların örgüte olan bağlılıklarıyla mümkün olmaktadır. Çalışanların örgüte duydukları güven ve sadakat duygusu örgütsel bağlılığın oluşmasındaki oldukça çok önemlidir (Taşkın ve Dilek, 2010). Örgüte karşı güven duyan ve sadakat gösteren çalışanların örgüt için daha çok çalışacakları ayrıca istenmedik tutum ve davranışlardan kaçınacakları söylenebilir.

2.4.4. Öğretimsel liderlik, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki

Örgüt içerisinde görevli tüm bireylerin, grupların ve bu grupları yönetenlerin davranışları bağlılık, sinizm, adalet, güven, kimlik, iklim gibi birçok örgütsel davranış üzerinde etkili olmaktadır. Bu örgütsel davranışlar da doğrudan ya da dolaylı olarak birbirleriyle ilişkilidir. Bu genel değerlendirmeler ışığında öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları ile örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Alinyazın incelemesinde öğretimsel liderlik ve örgütsel bağlılıkla ilgili birçok araştırmaya rastlanmıştır. Örgütsel sinizm ilgili araştırmalar ise sınırlı olup çoğu eğitim kurumları ile ilgili değildir. Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm arasında ilişkiyi araştıran çok sayıda araştırma bulunurken öğretimsel liderliğin sinizm ile birlikte ele alındığı araştırma bulunmamaktadır. Ayrıca bu üç değişkenin birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretimsel liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik algı düzeyi arttıkça örgütsel bağlılığın alt boyutlarla birlikte genel ortalamasının da arttığı görülmüştür (Yüce, 2010; Serin, 2011; Yaman ve Ezer, 2015). Bunun yanı sıra örgütsel bağlılık da örgütsel sinizmi etkilemektedir (Brandes, 1997; Abraham, 2000; Cartwright ve Holmes, 2006; Özgan ve diğ., 2012). Bu bulguların ışığında okul yöneticilerinin öğrenme-öğretme sürecine odaklı sergileyeceği davranışların öğretmenlerin bağlılığının artmasını ve öğretmenlerde ortaya çıkabilecek sinik tutum ve davranışların yaşanmamasını sağlayacağı söylenebilir.

Okullarda etkili bir öğretim ve öğrenme için yeterli fiziksel koşulları sağlamaya, düzenli ve disiplinli bir ortam oluşturmaya yönelik öğretimsel liderlik davranışları örgütsel bağlılığı etkilemekte, sinizm ise öğretmenlerin okula olan örgütsel bağlılıkları sonucunda ortaya çıkmaktadır (Firestone ve Rosenblum, 1988; Özgan ve diğ., 2012).

Okullarda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin çalışmalarına yönelik geri bildirimde bulunması ve öğretim sürecinde koordinasyonu sağlaması öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde etkili olmakta, davranışsal sinizm yaşantıları da özellikle öğretmenlerin kendi okulunda devam etme isteğine bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Ahmadi, 2014).

Okul yöneticilerinin öğretmenlerle amaçlara yönelik bilgi paylaşması öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına katkı sağlamakta, bilişsel sinizm yaşantısı da bu katkıya bağlı olarak daha az ortaya çıkmaktadır (Cross ve Rice, 2000; Yüksel, 2015).

Okulda sorumlu, teşvik edici ve çalışanını destekleyen okul yöneticileri öğretmenle iletişimde hoş görülme oldukça ve öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için ek imkânlar sundukça öğretmenler kendini okulları için daha çok adayabilmekte, öğretmenlerin sinik tutum ve davranışlar sergilemekten kaçınması da bu fedakârlığa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Özden, 2013; Güçlü ve Özden, 2000; Kılıç, 2011; Serin ve Buluç, 2012).

Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik davranışlarının hem doğrudan hem de örgütsel bağlılık aracılığıyla örgütsel sinizm üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü yöneticilerin okul iklimini geliştirmeye ve

öğretmenleri desteklemeye yönelik davranışlar bağlılığı artırmakta, bu da örgütsel sinizmi azaltmaktadır (Anderman, 1991; Douglas, 2010; Yıldız, 2013).

Gümüşeli (1996) okul işleyişinde öğretim sürecine yönelik davranışların bireyler üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Eğitim örgütlerinde bu etkinin birçok örgütsel davranışı etkileyebileceği mümkün iken bağlılığı etkilemediği ancak sinizm üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretimsel liderlik davranışları, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yüksel (2015) “Örgütsel sinizm ve bağlılık arasındaki ilişki” başlıklı tezinde, 84 ilkokul ve ortaokulda görev yapan toplam 850 öğretmenden elde edilen verilerle örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Çalışmanın sonucuna göre bireylerin örgütlerine karşı olumsuz tutum sergilemeleri ve eleştirel davranışlarını engellemek için örgütlerini benimseme ve örgütlerine bağlılık düzeylerini artırıcı eylemler gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Okçu, Şahin ve Şahin, (2015) “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel sinizme ilişkin algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi” başlıklı makalesinde, 162 beden eğitimi öğretmeninden elde ettikleri verilerden örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu ve örgütsel bağlılık üzerinde örgütsel sinizmin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kahveci ve Demirtaş (2015) “İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının incelenmesi” başlıklı makalelerinde 2219 öğretmenden elde ettikleri veriler doğrultusunda, örgütsel sinizmin “katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna varmışlardır. Genel olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizmi arasında anlamlı ancak negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ergen (2015) “Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki” başlıklı tezinde 406 öğretmenden elde ettiği veriler

sonucunda öğretmenlerin örgütsel sinizm algısı arttıkça örgütsel bağlılıklarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Didin (2014) “Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi” başlıklı tezinde ise 458 öğretmenden elde ettiği bulgularda, örgütsel bağlılık üzerinde okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayık ve Şayir (2014) “İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı makalesinde 290 öğretmenden elde ettiği verilere göre öğretmenlerin öğretimsel liderlik algı düzeyleri yüksekten düşüğe göre sıralamıştır. Bu sıralama: (1) Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (2) Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (3) Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma, (4) Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (5) Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi şeklindedir.

Aygün (2014) “Lise Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerindeki Farkındalıkları ve Öğretimsel Liderliği Sınırlayan Faktörlere Yaklaşımlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmasında, 415 öğretmenden elde ettiği verilerle genel olarak öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları ve alt boyutlarının “çoğu zaman” düzeyinde çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Atmaca (2014) “Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki” başlıklı tezinde 322 öğretmenden elde ettiği verilerle “örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu” sonucuna ulaşmıştır.

Aktepe ve Buluç (2014) “Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi” başlıklı makalelerinde 9 ilkokulda görev yapan 13 öğretmenden veri toplamışlardır. Bu verilerin sonucunda öğretimsel liderlik davranışlarından, okulun misyon ve amaçlarının belirlenmesi boyutunda okul yöneticilerinin mevzuattan dolayı yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim programlarının yönetimi boyutunda, bürokratik işlemlerden dolayı öğretmenlere yeterince yardımcı olmadıkları sonucuna

ulaşmıştır. Bunun yanı sıra okulda olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulması boyutunda, zamandan kaynaklanan nedenden dolayı okul yöneticilerinin yetersiz düzeyde kaldıkları şeklinde açıklama yapılmıştır.

Ahmadi (2014) “Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin incelenmesi: Atatürk üniversitesi çalışanları üzerine bir araştırma” başlıklı çalışmada 337 akademisyenlerden elde ettiği veriler sonucunda örgütsel bağlılığın alt boyutu olan duygusal bağlılıkla örgütsel sinizm alt boyutları bilişsel ve duyuşsal sinizm arasında anlamlı ilişki saptamıştır. Ayrıca normatif bağlılık ile örgütsel sinizmin tüm alt boyutları arasında da anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Altaş’ın (2013) “İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri” başlıklı tezinde 360 öğretmenden elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine, mezuniyetine, branşına ve okuttukları öğrenci sayısına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları “çoğu zaman” düzeyinde çıkmıştır.

Yıldırım (2013) “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin denetim görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi” başlıklı tezinde 409 öğretmenden elde edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri denetim davranışları ve alt boyutlarıyla, örgütsel bağlılık ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Kılıç (2013) “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı tezinde 538 öğretmenden elde ettiği verilerle “Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile iş doyumları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu” sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin iş doyumları arttıkça örgütsel sinizm düzeyleri azalır. Bu da örgütsel bağlılıkla örgütsel sinizm arasında zıt yönde anlamlı ilişkili olabileceğini göstermiştir.

Kış (2013) “Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz” başlıklı doktora tezinde 8 doktora tezi, 70 yüksek lisans tezi, 22 makale, 22 bildiri ve 4

kitaptan elde ettiği bilgileri analiz etmiştir. Bu verilerle öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre önemli sayılabilecek bir ilişki bulamazken, mezun olduğu fakülte ve eğitim süresi arasında önemsenecek farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aydın ve Sarıer (2013) “Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıkları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi” başlıklı makalelerinde 55 çalışma üzerinde yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin liderliği ile öğrenci başarısı arasında güçlü düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Destekleyici, dönüştürücü ve kültürel liderlik gibi öğretimsel liderlik algısıyla öğrenci başarısı arasında pozitif yönde, güçlü düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Polatcan (2012) “Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki” başlıklı tezinde 500 öğretmenden elde ettiği veri sonucunda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını yüksek düzeyde bulurken; örgütsel sinizm seviyesinin düşük düzeyde olduğu ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı ve negatif yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Serin ve Buluç (2012) “İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki” başlıklı makalesinde 419 öğretmenden veri elde etmişlerdir. Buna göre; okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel bağlılıkla ilişkinin anlamlı ve aynı yönde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kaygısız (2012) “İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki” başlıklı çalışmasında 296 öğretmenden elde ettiği verilerle “okul yöneticilerinin öğretmenleri kararlara katma düzeyi arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi de aynı doğrultuda değişmektedir” sonucuna ulaşmıştır.

Kılıç (2011) “İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık arasında ki ilişkisinin incelenmesi” başlıklı çalışmasında 403 öğretmenden elde ettiği veriler sonucunda “Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi düşük, örgütsel bağlılık düzeyleri orta düzeydedir” sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir.

Serin (2011) “İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki” başlıklı tezinde 419 öğretmenden elde ettiği verilere göre, ilköğretim okullarında müdürler öğretimsel liderlik davranışlarını ne kadar çok sergilerlerse öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da aynı oranda arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Yüce (2010) “İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı tezinde, 20 okulda görev yapan 500 öğretmenden elde ettiği verilerden çıkan sonuçlar: (1) Öğretimsel liderlik davranışı boyutları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve aynı yönde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. (2) Öğretimsel liderlik ve örgütsel bağlılıkla öğretmenlerin cinsiyeti, branş, hizmet süresi, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır şeklindedir.

Tahaoglu ve Gedikoğlu (2009), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini” adlı makalelerinde 719 öğretmenden alınan veriye göre, öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları “Kararsızım” düzeyinde çıkmıştır.

Karaca'nın (2009) “İlköğretim okullarında yöneticilerin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki” başlıklı tezinde 107 okul yöneticisi ve 410 öğretmenden elde ettiği verilerden, yöneticilerin insan kaynakları yönetimi yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri artarken, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları da artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2009) “İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi” başlıklı doktora tezinde 639 yönetici ve öğretmenden elde ettiği verilere göre, öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık düzeyi arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki saptamıştır.

Can (2007) “İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği” başlıklı çalışmada: (1) İlköğretim programlarıyla ilgili okul yöneticilerine yeterince bilgi aktarılmadığı ve buna bağlı olarak öğretim programı hakkında okul yöneticilerinin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları, (2) Öğretmenlerin algılarına göre okul

yöneticilerinin eğitim programlarını geliştirilme düzeyleri işlevsel düzeyde olmadığı, (3) Müdürlerin öğretim program ve planlarının sınıftaki uygulamalarını izleme ve öğretmenlere etkili rehberlik yapma yeterlilikleri de istendik düzeyde olmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Terzi ve Kurt (2005) “İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi” başlıklı makalelerinde, 155 öğretmenden elde ettiği verilerle yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarıyla örgütsel bağlılık arasında aynı yönde ve anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Şişman (1997) “Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları” başlıklı bildirisinde öğretimsel liderliği beş boyutta ele almıştır. 18 ilköğretim okulunda görevli 317 öğretmenden elde ettiği verilere göre, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan davranışları “ara sıra”, diğer boyutlardaki davranışları ise “çoğunlukla” yerine getirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Kıdeme göre öğretimsel liderliğin aynı doğrultuda değiştiği görülmüştür. Ayrıca Şişman, bulguları sonucunda okul yöneticilerinin özellikle öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda sergilemesi gereken davranışlar için desteklenmeleri gerektiği kanaatine varmıştır.

2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Fromm, Hallinger, Volante ve Wang (2016) Öğretimsel liderlik üzerine İspanyol versiyon geliştirmek üzere yaptıkları çalışmalarda, öğretimsel liderlik davranışlarını “okul misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve okul iklimini geliştirme” şeklinde boyutlandırmışlardır. Bu boyutlara ilişkin özellikler, okulun hedeflerini belirleme, okulun hedeflerini paylaşma, öğretimi değerlendirme ve denetleme, müfredatı koordine etme, öğrencilerin gelişimini izleme, öğretim süresini koruma, görünürlüğünü sürdürme, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlama, öğrencileri teşvik etme şeklinde belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda, öğretmenlerin ülkelerine göre öğretimsel liderlik algılarının genel ortalamasının değiştiği görülmüştür.

Gurley, Anast-May, O’Neal ve Dozier’in (2016) “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları” başlıklı yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre, yöneticilerin okul misyonunun tanımlanması ve öğretim sürecinin

yönetimi ile ilgili davranışları her zaman gerçekleştirdiği, ayrıca okul iklimini geliştirmeye yönelik davranışları da çoğu zaman gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir.

Johnston, Kaufman, ve Thompson'nun (2016) “Öğretimsel liderlik desteği” başlıklı çalışmalarında elde ettikleri sonuçlara göre; (1) Okul yöneticilerinin birçoğu öğretmenlere sınıf içinde destek olarak, mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır, (2) Okul yöneticileri öğretimsel lider olarak öğretmenleri denetler ve öğretmenlere danışmanlık yapar, ayrıca (3) küçük bölgelerde görev yapan okul yöneticileri, öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmede büyük bölgelerdeki okul yöneticilerine göre daha avantajlıdır sonuçları elde edilmiştir.

Hao (2016) “Vietnam’da öğretmenlerin algılarına göre öğretimsel liderlikleri davranışları” başlıklı çalışmasında, okul yöneticilerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma davranışlarını her zaman sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada okul yöneticilerinin, eğitim programını yönetme, öğrenci gelişimini izleme, öğretim zamanını gözetme, okulda varlık gösterme, öğretmenlere teşvik sağlama, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme, öğrenme için teşvik etme, öğretim sürecini değerlendirme ve denetleme davranışlarını ise çoğu zaman gösterdikleri ifade edilmiştir.

Rawls (2016), okul yöneticiliğinde, öğretimsel liderlik yüksek lisans programının etkisini anlamak amacıyla yaptığı çalışmanın sonucunda, programa dahil edilen okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Ling ve Ling (2016) dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılığa etkisini araştırmak için yaptığı çalışmada, öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının artmasıyla örgütsel bağlılıklarının da arttığı görülmüştür.

Narayanaswamy (2016), “Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarıyla okul yöneticilerinin liderlik davranışları arasındaki ilişki” başlıklı çalışmasında, örgütsel bağlılık ile liderlik davranışları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenin örgütsel bağlılığını artırmak için desteklenmesinin ve motive edilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamıştır.

Nazir, Ungku, Nawab, ve Shah (2016) “Pakistan’da sağlık çalışanlarının rol belirsizliği ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide örgütsel sinizmin aracılık rolü” başlıklı çalışmalarında örgütsel sinizmin genel ortalamasının “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuçlara göre örgütsel sinizm, sağlık çalışanlarının rol belirsizliği ile işten ayrılma niyeti arasında aracılık etkisine sahiptir.

Rosmaniar ve Marzuki (2016) “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ve örgütsel öğrenme” başlıklı çalışmalarında öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu saptamışlardır. Ayrıca ğretimsel liderliğin ve örgütsel öğrenmenin, medreselerin ve medrese mezunlarının kalitesini açıklamada oldukça önemli olduğu görülmüştür.

Urick’in (2016), ABD’de okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri arasındaki ilişki ve tanımlamalara bakmak amacıyla yaptığı çalışmasında, liderlik stillerinin özellikleri belirlenmiş ve bunlar arasında sınıflandırmalar yapılmaya çalışılmıştır. Buna göre paylaşılan öğretimsel liderliğe karşılık gelen herhangi bir tanımlama yapılamamıştır.

Goldring, Cravens, Porter, Murphy ve Elliott (2015) alışmasında öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarına göre, okul hedeflerini oluşturma, okulun amacı etrafında toplanma, akademik başarı beklentilerini yüksek tutma, öğretimin değerlendirilmesi ve denetlemesi, müfredatı yönetme, gelişimi izleme, zamanı yönetme davranışları “her zaman” düzeyinde çıkmıştır. Ayrıca okulda paydaşlarla vakit geçirme, öğretmenleri destekleme, öğretmenlerin gelişimini teşvik etme, öğrenme ortamı sağlama algıları ise “oğu zaman” seviyesindedir.

Supriadi ve Yusof (2015), eğitim kalitesini geliştirmeye odaklanan okul yöneticilerinin çok başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürü, denetim, müfredat geliştirme, insan kaynaklarının geliştirilmesi, öğretmenleri izleme ve değerlendirme ve okulda çeşitli ğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi davranışlarını sergilemektedir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile iş motivasyonu, iş disiplini ve akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Kısaca okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının iyileşmesi, akademik başarının, iş disiplininin ve iş motivasyonunun iyileşmesini sağlamaktadır.

Aziz ve diğerkleri (2015) çalışmalarında öğretimsel liderlerin değişime karşı olumlu tutum sergilediklerinde öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılıklarının artacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin başarılı bir şekilde örgütsel değişime uyum sağlamalarında inanç kaynağı olacağı görüşünü savunmuşlardır.

Selamat, Nordin ve Adnan (2013), “Dönüşümcü liderlik davranışlarının, örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi” başlıklı çalışmalarında okul yöneticilerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılıkları arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmak için okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini sergilemesi gerekmektedir.

Goff, Mavrogordato ve Goldring (2012), “Charter okullarında öğretimsel liderlik: örgütsel bir etki var mı yoksa liderlik uygulamaları öğretim personelinin ve tercihlerin bir sonucu mu?” başlıklı makalelerinde öğretmenlerin sahip oldukları özellikler ve tercih sebeplerinin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarında belirleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fancera ve Bliss (2011) “Okul başarısını geliştirmek için kolektif öğretmen etkililiği üzerinde öğretimsel liderliğin etkisi” başlıklı çalışmalarında, öğrencilerin başarısında okulun sahip olduğu sosyo-ekonomik statüsünün öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları algısından daha güçlü bir belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sim (2011) “Malezya’daki ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlikleri” başlıklı makalesinde, Malezya’daki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi ile öğrencinin akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretimsel liderlik düzeyi ile öğrenci akademik başarı arasında da uyumun anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Valentine ve Prater (2011), “Öğretimsel, dönüşümsel ve yönetimsel liderlik ve öğrenci başarısı: lise müdürleri bir fark yaratır mı?” başlıklı makalelerinde öğretimi ve müfredatı geliştirmeyi destekleyen okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla öğrenci başarısının ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Douglas’un (2010) “Örgütsel iklim ve öğretmen bağlılığı” başlıklı doktora tezinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Douglas’a göre okul iklimi, örgütsel bağlılığın önemli bir yordayıcısıdır.

Morris'in (2010) "İngiltere'deki Katolik okullarında akademik başarı ile liderlik arasındaki ilişki" başlıklı çalışmasında, Katolik okullarında öğretimsel liderliğe önem verildiği, okul içi ve dışında öğretmenlerin liderlik davranışları sergiledikleri ve bunun akademik başarıya olumlu etkilerde bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Robinson (2010), "Öğretimsel liderlikten liderlik yeterliğine: Ampirik bulgular ve metodolojik zorluklar" başlıklı çalışmasında öğretimsel liderler için üç önemli özelliğe yer vermiştir. Bunlar; (1) personel, veli ve öğrenciler arasında ilişkiyel güven oluşturmak, (2) okul temelli karmaşık problemleri çözmek ve (3) detaylı bir şekilde liderlik alan bilgisine sahip olmaktır. Bu üç özellik arasında yüksek oranda bağlılık vurgusu yaparak, liderlik özelliklerinin, standartların ve müfredatın bireysel yeteneklerden daha önemli olduğunu ifade etmiştir.

Graczewski, Knudson ve Holtzman (2009), "Uygulamada öğretimsel liderlik: Neye benzer ve ne gibi etkileri vardır?" başlıklı makalelerinde mesleki gelişme özellikleri ile öğretimsel liderlik uygulamaları arasındaki ilişkinin öğretimi etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretimsel liderlik davranışlarının sergilenme düzeyiyle, müfredatı uygulamayı esas almış mesleki gelişme arasında, öğretimsel liderliğin lehine anlamlı ilişki görülmüştür. Yani öğretimsel liderlik düzeyi arttıkça öğretmenlerin performansında bir artış beklenir.

Fulmer (2006), "Öğretimsel lider olmak: Öğretimsel liderlik çalışma örneklerinden çıkarılan dersler" başlıklı çalışmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını öğrenmelerine yardımcı olunması gerektiğini ileri sürmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin düşünme ve öğretimsel davranışlarını etkilemeleri için yapılan uygulamaların desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

James'in (2005) "Örgütlerde sinizmin nedenleri ve sonuçları: Okul sistemlerinin negatif ve pozitif etkileri" başlıklı çalışmasında öğretmenlerin örgütsel sinizm genel ortalaması "Kararsızım" düzeyinde çıkmıştır. Ayrıca örgütsel sinizmin, örgütsel adalet, psikolojik sözleşme ihlali, örgütsel destek algısı, iş gerilimi, mesleki tükenmişlik, istenmeyen iş davranışları, itaat ve görev süresi ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Hallinger (2005) “Öğretimsel liderlik ve okul müdürü: Canlılığını hiç yitirmeyen geçici sevgi” başlıklı çalışmasında eğitim örgütleri açısından güncelliğini hiç kaybetmeyecek öğretimsel liderlik davranışlarını yeniden belirlemeye çalışmıştır.

Marks ve Printy'nin (2003) “Okul yöneticisi liderliği ve okul performansı” üzerine yaptığı çalışmaya göre, öğretimsel liderlik için dönüşümcü liderlik gerekli ancak yeterli değildir. Dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik davranışları birlikte sergilendiğinde okul performansına bağlı olarak öğrenci başarısı da artacaktır.

Blase ve Blase'in (1999) etkili öğretimsel liderlik üzerine yaptığı çalışmada, etkili öğretimsel liderliği, öğretmenlerle konuşarak düşünmeye teşvik etmek ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak şeklinde iki grupta ele almıştır. Okul yöneticileri öğretmenleri düşünmeye teşvik etmek için öğretmenlere önerilerde bulunma, geribildirim vermek, örnek olmak, tavsiye bulunmak ve fikir almak ile övmek davranışlarını sergilemelidir. Mesleki gelişimlerini sağlamak için ise öğrenme ve öğretmenin önemini vurgulamak, öğretmenler arasında işbirliğini destekleme, öğretmenler arasında koçluk ilişkileri geliştirme ve öğretmen gelişimini sağlama davranışlarını sergilemelidir.

Krug (1992), öğretim liderliği davranışlarının öğrenme iklimine etkisinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticilerini öğretim lideri olarak algılamalarıyla öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuştur (Aksoy, 2006, s.46).

Anderman (1991), “Öğretmen bağlılığı ve iş tatmininde okul yöneticisinin rolü ve okul kültürünün rolü” başlıklı çalışmasında öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgütsel bağlılığın en güçlü açıklayıcısı olarak aidiyet duygusu yaşamanın ve örgütte itibar görmenin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerden yeni fikirler edinmek isteyen yöneticilerin birlikte çalıştıkları öğretmenleri desteklenmesi ve teşvik etmesi gerektiğini ileri sürmüştür.

Hallinger ve Murphy (1985), öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek için 10 ilkokulda okul yöneticilerinin davranışlarını inceleyerek ölçek geliştirmiştir. Geliştirilen ölçek 71 madde ve 10 boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada idari göreve göre görüşlerin farklılaştığı görülmektedir. Okul yöneticileri programın ve

öğretimin yürütülmesinde aktif bir rol almakla birlikte denetim, değerlendirme ve öğrenciyle yakından ilgilenme görevlerini de yerine getirmektedir.

Alanyazında ki bütün bu çalışmalar, öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik liderlik algılarının, örgütsel bağlılıklarının ve örgütsel sinizmin birbirleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri öğretimsel liderlik rollerini “ara sıra” ve “çoğunlukla” düzeyinde sergilemektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

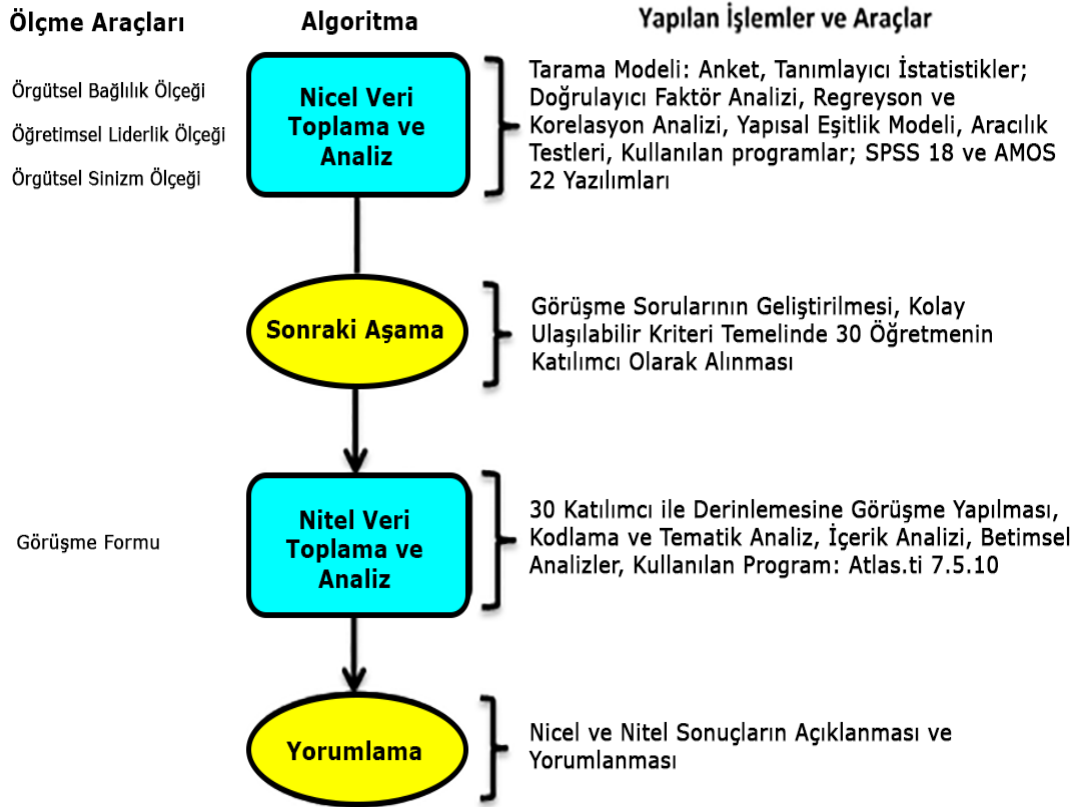
Çalışmanın bu bölümü, araştırma ile ilgili model, evren, örneklem, örnekleme giren okullar ve öğretmenler hakkında genel bilgilerden oluşmaktadır. Ayrıca veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilerde bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin kullanılmasıyla nitel yöntemle yapılan çalışmaların nicel, nicel yöntemle yapılan çalışmaların da nitel yöntemlerle desteklenmesi doğru bilgiyi elde etmede kolaylık sağlayacağı görüşü geniş ölçüde kabul görmektedir (Tashakkori ve Creswell, 2007). Bu durum son yıllarda yönetim bilimi alanında yapılan çalışmalarda karma yöntemin kullanımını artırmıştır.

Creswell ve Clarck (2015), karma yöntem araştırmalarında yakınsayan paralel, açıklayıcı sıralı, keşfedici sıralı, iç içe, dönüştürücü ve çok aşamalı karma desen olarak altı temel araştırma deseni olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada açıklayıcı sıralı desen yöntemi kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende, öncelikle nicel yöntem ile veriler toplanır ve sonrasında elde edilen verilerin analizi yapılır. Bu analizler neticesinde araştırmacı tarafından aynı örneklem içinde nitel verilerin elde edileceği görüşmeler yapılır. Araştırmacı tarafından nitel sonuçların nicel sonuçları açıklamasına nasıl yardımcı olduğu yorumlanır.

Bu çalışmada ilişkisel ve nedensel araştırma modeli kullanılmıştır. Şekil 3.1'de çalışmanın karma yöntem algoritması verilmiştir.



Şekil 3. 1. Karma Yöntem Çalışma Algoritması (Creswell, 2012, s.541)

Bu çalışmanın nicel yöntem kısmında genel tarama modellerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Ayrıca ilişkilerde aracılık rolünü belirlemek üzere yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Bu çalışmada ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışların örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizmi ne düzeyde etkilediği şeklinde oluşturulan model, yapısal eşitlik modeli kapsamında açıklanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algısına ilişkin yaşanan davranışlar ile bu davranışların örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizme nasıl katkı sağladığı hakkında görüşlerinin ortaya çıkarılması için nitel araştırma desenlerinden olgubilim çalışması deseniyle odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

3.2. Araştırma Grupları

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplandığı araştırma gruplarının belirlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1. Nicel verilerin toplandığı evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Osmaniye il ve ilçe merkezi sınırları içindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Osmaniye il ve ilçe merkezinde 2125 ilkokul öğretmeni ve 2109 ortaokul öğretmeni olmak üzere 4234 öğretmen görev yapmaktadır.

Örneklem, istenilen özelliklere ulaşmak amacıyla üzerinde çalışılan evrenin sınırlı bir parçasıdır. Örnekleme ise evreni temsil edebilecek örnekleri seçme süreci ve bu süreçte yapılan işlemler olarak tanımlanır (Çingı, 2009). Seçkisiz olmayan örneklem, evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Bu çalışmada seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden olan amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada böyle bir yöntemin kullanılmasının sebebi okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları hakkında öğretmenlerde bir kanaatin oluşması için aynı okulda ve aynı okul yöneticisi ile en az bir yıl çalışmaları gerektiği düşüncesidir.

Çalışmanın yapıldığı evrenin büyüklüğü nedeniyle amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen Osmaniye il merkezi ve ilçelerinde bulunan 859 öğretmen yansız seçim temsil edicilik oranları da göz önünde bulundurularak örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubu evrenin yaklaşık %20' sini temsil etmektedir.

Özdamar'ın (2003) örneklem büyüklüğünü belirlemek amacı ile geliştirdiği

formülde;
$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

'n' : Örnekleme alınacak öğretmen sayısı

'N' : Evrendeki öğretmen sayısı (4234)

'p' : İncelenen olayın gerçekleşme olasılığı (0.5)

'q' : İncelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı (0.5)

't' : Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

't' = 1.96 ($\alpha = .05$) de α serbestlik derecesinde teorik t değeri tablodan bulunmuştur. ($\alpha = .05, .01, .001$ için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri)

'd' : Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen örnekleme hatasıdır (.03).

$$n = (4234 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5) / (0.032 \times (4234 - 1) + (1.962 \times 0.5 \times 0.5))$$

formül uygulandığında n=852 sonucu elde edilmektedir.

Bu formüle dayalı olarak, “d= .03” için toplamda en az 852 öğretmenin seçilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Anketlerin geri dönüşü ve işlenmesi sırasında olabilecek kayıplar göz önünde bulundurularak, bu minimum sayının üzerinde örneklem sayısı belirlenmiştir. Bu çalışmada 859 öğretmenden veri elde edilmiştir.

3.2.2. Nicel verilerin toplandığı araştırma grubunun özellikleri

Demografik bilgilere dayalı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin istatistiki bilgileri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1. *Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgilere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Değişken	Düzyey	N	%
Cinsiyet	Erkek	512	59.6
	Kadın	347	40.4
	Toplam	859	100
Hizmet Yılı	1-10 yıl	443	51.6
	11-20 yıl	288	33.5
	21 yıl üstü	128	14.9
	Toplam	859	100
Bulunduğu Okulda Hizmet Yılı	1-5 yıl	702	81.7
	6-10 yıl	81	9.4
	10 yıl üstü	76	8.9
	Toplam	859	100
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fak.	750	87.3
	Fen Edb. Fak.	45	5.2
	Diğer	64	7.5
	Toplam	859	100
Yaş	24-35	485	56.5
	36-45	258	30
	45 yıl üstü	116	13.5
	Toplam	859	100
Medeni Durum	Evli	671	78.1
	Bekâr	188	21.9
	Toplam	859	100
Brans	Sınıf	427	49.7
	Brans	432	50.3
	Toplam	859	100

a) % 59.6’sı (512) erkek, % 40.4’ü (347) kadındır.

b) %51.6’sı (443) 1-10 arası, %33.5’i (288) 11-20 yıl arası, %14.9’u (128) 21 ve üstü hizmet yılına sahiptir.

- c) %81.7'si (702) 1-5 yıl, %9.4'ü (81) 6-10 yıl, %8.9'u (76) 11 ve üstü yıllar arası bulunduğu okulda hizmet süresine sahiptir.
- d) %87.3'ü (750) eğitim fakültesi, %5.2 (45) fen-edebiyat fakültesi ve %7.5'i (64) diğer fakülte türlerinden mezun olmuştur.
- e) %56.5'i (485) 24-35 yaş, %30'u (258) 36-45 yaş , %13.5'i (116) 46 ve üstü yaş aralığındadır.
- f) %78.1'i (671) evli, %21.9'u (188) bekârdır.
- g) %50.3'ü (432) sınıf, %49.7'si (427) branş öğretmenidir.

3.2.3. Nitel verilerin toplandığı katılımcıların belirlenmesi

Bu aşamada nitel yöntemin kullanılmasının çalışma açısından önemi, nicel verilerle elde edilen sonuçların altında yatan nedenlerin ve durumların derinlemesine incelenmesidir. Nitel araştırmalarda, görüşme devam ederken, başka görüşmelerin eklenmesi, ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik getirmez olduğunda örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmektedir (Cropley, 2002). Yani görüşme sorularına verilen cevaplar tekrarlanmaya başladığında yeterli sayıya ulaşılmış olur. Bu çalışmada katılımcılar, nicel boyutta belirtilen örneklemdeki okullarda görev yapan 30 öğretmenden oluşmaktadır. “Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklamasında yararlı olur” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.107). Öğretmenler, nitel veriler için araştırma grubunda yer alan amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiştir.

3.2.4. Nitel verilerin toplandığı araştırma grubunun özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.2'de verilmiştir:

Tablo 3. 2. Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgilere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Düzyey	N	%
Cinsiyet	Erkek	18	60
	Kadın	12	40
	Toplam	30	100.0
Hizmet Yılı	1-10 yıl	15	50.0
	11-20 yıl	9	30
	21 yıl üstü	6	20
	Toplam	30	100.0
Bulunduğu Okulda Hizmet Yılı	1-5 yıl	24	80
	6-10 yıl	3	10
	10 ve üstü	3	10
	Toplam	30	100.0
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fak.	18	60
	Fen Edb. Fak.	6	20
	Diğer	6	20
	Toplam	30	100.0
Yaş	24-35	18	60
	36-45	6	20
	46 ve üstü	6	20
	Toplam	30	100.0
Medeni Durum	Evli	21	70.0
	Bekâr	9	30.0
	Toplam	30	100.0
Branş	Sınıf	12	40
	Branş	18	60
	Toplam	30	100.0

- a) % 60'ı (18) erkek, % 40'ı (12) kadındır.
- b) %50'si (15) 1-10 arası, %30'u (9) 11-20 yıl arası, %20'si (6) 21 ve üstü hizmet yılına sahiptir.
- c) %80'i (24) 1-5 yıl, %10'u (3) 6-10 yıl, %10'u (3) 11 ve üstü yıllar arası bulunduğu okulda hizmet süresine sahiptir.
- d) %60'ı (18) eğitim fakültesi, %20'si (6) fen-edebiyat fakültesi ve %20'si (6) diğer fakülte türlerinden mezun olmuştur.
- e) %60'ı (18) 24-35 yaş, %20'si (6) 36-45 yaş , %20'si (6) 46 ve üstü yaş aralığındadır.
- f) %70'i (21) evli, %30'u (9) bekârdır.
- g) %40'ı (12) sınıf, %60'ı (18) branş öğretmenidir.

Araştırma, örneklem içerisinde üç ortaokul ve iki ilkokulda yapılmıştır. Katılımcıların 12'si sınıf öğretmeni iken 18'si branş öğretmenidir.

Tablo 3. 3. Nitel Araştırma İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Okul Kodu	Katılımcı Kodu	Branş
OKUL 1 (OK1) İLKOKUL	Öğretmen 1 (K1)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 2 (K2)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 3 (K3)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 4 (K4)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 5 (K5)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 6 (K6)	Sınıf Öğretmeni
OKUL 2 (OK2) ORTAOKUL	Öğretmen 7 (K7)	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
	Öğretmen 8 (K8)	Matematik
	Öğretmen 9 (K9)	Fen ve Teknoloji
	Öğretmen 10 (K10)	Matematik
	Öğretmen 11 (K11)	Bilişim Teknolojileri
	Öğretmen 12 (K12)	Beden Eğitimi
OKUL 3 (OK3) ORTAOKUL	Öğretmen 13 (K13)	Yabancı Dil
	Öğretmen 14 (K14)	Türkçe
	Öğretmen 15 (K15)	Rehberlik
	Öğretmen 16 (K16)	Görsel sanatlar
	Öğretmen 17 (K17)	Matematik
	Öğretmen 18 (K18)	Teknoloji ve Tasarım
OKUL 4 (OK4) ORTAOKUL	Öğretmen 19 (K19)	Türkçe
	Öğretmen 20 (K20)	Matematik
	Öğretmen 21 (K21)	Bilişim Teknolojiler
	Öğretmen 22 (K22)	Türkçe
	Öğretmen 23 (K23)	Rehberlik
	Öğretmen 24 (K24)	Matematik
OKUL 5 (OK5) İLKOKUL	Öğretmen 25 (K25)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 26 (K26)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 27 (K27)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 28 (K28)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 29 (K29)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 30 (K30)	Sınıf Öğretmeni

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu bölümde çalışmanın nicel ve nitel yöntem kısmına ait veri toplama araçları ve verilerin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın veri kaynağını öğretimsel liderlik, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizmin konu edildiği yerli ve yabancı bilimsel çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ilgili literatür taraması yapılırken “liderlik, öğretimsel liderlik, bağlılık, örgütsel bağlılık, sinizm, örgütsel sinizm, leadership, instructional leadership, commitment, organizational commitment, cynicism, organizational cynicism” anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Nicel veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Bu araştırma için kullanılan nicel veri toplama aracının birinci bölümde katılımcıların betimsel değişkenleri ile ilgili cinsiyet, hizmet yılı, bulunduğu okuldaki hizmet yılı, yaş, branş, mezun olunan fakülte ve okul türü değişkenlerini içeren 8 soru yer almaktadır. İkinci bölümde 50 madde ve 5 boyuttan oluşan öğretimsel liderlik ölçeği, üçüncü bölümde 22 madde ve 3 boyuttan oluşan örgütsel bağlılık ölçeği, dördüncü bölümde ise 13 madde ve 3 boyuttan oluşan örgütsel sinizm ölçeği bulunmaktadır.

Tutum ölçme durumunda araştırmacı, çok sayıda sorular sorar ve bu sorulara verilen cevapların toplamını ya da ortalamasını alarak tek bir değer haline getirir. Yani araştırmacı sorduğu her sorunun değerlendirmesini tek tek yapmaz, iki ya da daha fazla sorudan oluşan ortalama ya da toplam değeri bir değer olarak tanımlar.

Likert, Thurstone ve Guttman gibi birçok tutum ölçeğinin literatürde çeşitli araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada beşli Likert tipi tutum ölçer kullanılmıştır. Maddelere katılma düzeyleri öğretimsel liderlik ölçme aracında “hiçbir zaman”, “çok seyrek”, “ara sıra”, “çoğu zaman” ve “her zaman”; örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ölçme araçlarında ise “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Anketteki beşli ölçeğin aralık katsayısı değer farkının değer sayısına bölümüyle (aralık katsayısı= (5-1)/5) hesaplanarak .80 çıkmıştır. Burada elde edilen sonuçlar Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3. 4. Ölçeklerin Aralık Katsayısı ve Yorumları

Değer Aralığı	Örgütsel Bağlılık- Örgütsel Sinizm	Öğretimsel Liderlik	Yorum
1-1.80 arası	Hiç katılmıyorum	Hiç bir zaman	Çok Düşük
1.81-2.60 arası	Katılmıyorum	Çok seyrek	Düşük
2.61-3.40 arası	Kararsızım	Ara sıra	Orta
3.41-4.20 arası	Katılıyorum	Çoğu zaman	Yüksek
4.21-5.00 arası	Tamamen katılıyorum	Her zaman	Çok Yüksek

Ölçek seçimi yapılmadan önce literatür taramasında birbirinden farklı öğretimsel liderlik davranışlarını, örgütsel bağlılığı ve örgütsel sinizmi ölçmeye ilişkin ölçeklerin geliştirildiği görülmüştür.

Bu çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmek için Şişman tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği

Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını belirlemek için, Allen ve Meyer tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”; örgütsel sinizm için ise, Brandes ve diğerleri tarafından geliştirilen “Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçekte yer alan değişkenlerin yapı geçerliğini belirlemek için değişkenleri oluşturan boyutun ya da boyutların tespit edilmesi gerekir (Gerbing ve Anderson, 1988, s.186). Açımlayıcı faktör analizi her bir değişkeni oluşturan boyut hakkında bilgi verirken bu boyutun geçerlik ve güvenilirliği hakkında bilgi vermez. Oluşan boyutların geçerlik ve güvenilirlik analizi için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılması gerekir (Churchill, 1979). Bu ölçekler, daha önce birçok araştırmada kullanılmış ve bunların güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Buna rağmen yapılmış çalışmalarda ölçeklerin farklı faktör yapılarına sahip olabilecekleri varsayılarak, her bir ölçekteki maddelerin maksimum varyansını verecek (temel bileşenler analizi) faktör analizi sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

Ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerlik testlerinin yapılarak kabul edilebilirliğini göstermek gerekir. Ölçmede meydana gelebilecek tesadüfi hatalardan arındırılmış olma derecesi güvenilirliği ifade eder (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Ölçeğin güvenilirliği için üç tür güvenilirlik ölçütü aranabilir. Bunlar Karasar'a (2014, s.148) göre: (1) zamana göre değişmezlik, (2) bağımsız gözlemciler arası uyum, (3) iç tutarlık şeklindedir.

Güvenirlik katsayıları, tek uygulamaya dayalı ve iki uygulamaya dayalı yöntem olmak üzere iki başlıkta açıklanabilir (Crocker ve Algina, 1986). Bu çalışmada tek uygulamaya dayalı yöntem uygulandığından, güvenilirlik için gereken “zamana göre değişmezlik gösterdiği” testi yapılmamıştır. Ancak her bir ölçek için “iç tutarlık” analizleri yapılarak sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

Ölçülmek istenen tutum ve davranışın çeşitli ölçeklerle ölçülebilme derecesini geçerlik olarak tanımlarız. Geçerlik için ilk şart güvenilir olmasıdır. Güvenirlik sağlandıktan sonra içerik (kapsam), uygulama ve yapı geçerliğine bakılır (Karasar, 2014). İçerik güvenilirliği, test maddelerinin ölçülmek istenen davranışı istendik düzeyde ölçülebileceğinin tespit edilmesidir. İçerik güvenilirliği genel olarak uzman görüşleri alınarak yapılmaktadır. Bu çalışmada, daha önceden kullanılan ölçekler uygulandığından içerik geçerliği için literatür taranmış, en sık kullanılan ölçeklerle bunların faktör yükleri dikkate alınarak kullanılacak ölçeklere uzman

eşliğinde karar verilmiştir. Ölçülmek istenen tutum ve davranışın ne derece doğru ölçüldüğü yapı geçerliğine bakılarak anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda her bir ölçek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak tablolar halinde verilmiştir.

Faktör analizini uygulamadan önce, maddelerin ölçmeye çalışılan kavramla ilişkisini belirlemek amacıyla madde –toplam korelasyonları (corrected item-total correlation) incelenmiştir. “Faktör yük değerini, .45 ve daha yüksek olması seçim için iyi bir değerdir. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer .30’a kadar indirilebilir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilir” (Büyüköztürk, 2011, s.125). Bu durumda o maddenin birden çok boyutu ölçtüğü anlaşılır ve o madde binişik madde olarak tanımlanır. Elde edilen verilere, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. KMO katsayısının .60’tan fazla olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkmasını (Büyüköztürk ve diğ., 2013); KMO değerinin .90 ve üzerinde olması ise bu uyumun mükemmel olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006).

Terblanche ve Boshoff’a (2006) göre Doğrulayıcı Faktör Analizi, önceden yapılmış olan uygulamalı araştırmalar ile tespit edilen ve teoriye dayalı olarak geliştirilen kavramsal yapıları ölçmede kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini belirlemeye yarayan istatistiksel analiz yöntemidir (Akt: Avcılar, 2013, s.176). Doğrulayıcı Faktör Analizi, çalışmada kullanılan ölçeğin teorideki gözlenen veriye uygunluğunu doğrulayan analiz yöntemidir. Bu analiz ile her bir maddenin boyutla olan ilişkisinin değeri istatistiksel olarak ölçülür. Aynı zamanda bu analiz geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin bir değer ile ifade edilmesini sağlar.

Aşağıda, her bir ölçek için hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılarak bulunan sonuçlar verilmiştir.

3.3.1.1. Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği

Ölçek, Şişman (2014) tarafından geliştirilmiştir. Öğretimsel liderlik davranışlarına ait ölçekte toplam 50 madde yer almaktadır. Ölçeği oluşturan maddeler beş boyutu ölçmektedir.

Öğretimsel liderlik ölçeğinin bu araştırmaya uygunluğunu belirlemek için açımlayıcı faktör analizi sonuçları, boyutların madde yükü değerleri ve güvenilirlik katsayılarının sonuçları Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3. 5. Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde Yüklere	FAKTÖRLER					Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans
		Fak1	Fak2	Fak3	Fak4	Fak5		
M3	.742	.828	-.026	-.012	-.018	.022	.943	%15.663
M5	.695	.804	-.118	.026	.020	-.054		
M2	.683	.776	.004	.017	-.083	-.028		
M1	.589	.762	.010	.061	.015	-.032		
M4	.640	.739	-.050	-.003	.068	.116		
M7	.626	.705	.053	.013	-.122	.022		
M8	.636	.694	.035	-.002	-.076	.094		
M9	.664	.676	-.005	.046	-.065	.078		
M6	.503	.580	-.001	.027	-.114	.033		
M10	.505	.466	-.073	.147	.013	.129		
M38	.750	.075	.893	-.018	.061	-.025	.954	%14.513
M37	.725	.067	.864	.024	.004	-.102		
M39	.714	.039	.709	.083	-.003	.099		
M31	.619	.024	.685	.041	-.004	.098		
M33	.615	.021	.653	-.053	-.150	.060		
M34	.621	-.032	.634	.003	-.107	.140		
M40	.698	.010	.613	.110	-.107	.103		
M36	.634	-.007	.519	.091	-.290	-.010		
M32	.609	-.051	.510	.070	-.270	.065		
M35	.615	-.037	.441	.090	-.245	.157		
M14	.735	-.050	.022	.853	-.105	-.031	.936	%12.962
M18	.645	-.049	.077	.840	-.033	.018		
M17	.656	-.041	-.050	.813	.026	.022		
M11	.648	.171	-.070	.698	.099	.011		
M12	.617	.192	-.019	.615	-.030	-.010		
M20	.544	.046	-.068	.583	-.091	.022		
M19	.585	.063	-.070	.579	-.035	.100		
M13	.588	.206	-.167	.491	-.019	-.003		
M15	.543	.074	.002	.454	-.037	.169		
M16	.512	.037	.002	.386	-.101	.280		
M42	.752	.081	.003	-.015	.840	-.028	.919	%12.404
M41	.690	.054	-.046	.005	.767	-.015		
M43	.733	.039	-.006	.129	.745	-.017		
M48	.608	.053	.006	.079	.682	.012		
M45	.671	-.051	-.107	.028	.658	.141		
M49	.670	.091	-.043	.077	.655	.018		
M47	.597	.070	-.097	.023	.647	-.014		
M44	.686	.081	-.068	.028	.631	.098		
M50	.647	.090	-.037	.047	.626	.076		
M46	.623	.004	-.149	-.010	.599	.117		
M23	.618	-.012	-.059	.080	-.030	.680	.932	%11.030
M24	.624	.011	-.164	.047	.045	.674		
M25	.616	.147	-.071	-.010	.038	.666		
M22	.641	.028	.002	.106	-.122	.617		
M26	.554	.106	-.058	.057	.032	.612		
M21	.636	.028	.074	.179	-.137	.586		
M27	.485	.173	.118	-.037	-.211	.500		
M28	.577	.099	-.096	.086	-.091	.490		
M30	.568	.094	-.207	.023	-.133	.416		
M29	.623	.061	-.263	.135	-.085	.382		
** p<.001	KMO=.978	Toplam					.976	%66.572

Tablo 3.5'te, ölçekte yer alan 50 maddenin orijinalinde olduğu gibi 5 faktör altında toplandığı görülmektedir. Madde yükleri .503-.752 arasındadır. Her bir maddenin korelasyon değeri .50'nin üstünde olduğundan hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Bu faktörlerin ölçeye ilişkin açıkladığı toplam varyans %66.572'dir. Ortaya çıkan beş faktörün maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeye ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı görülmüştür. Bu çalışmada ölçeğin tutarlığı (Cronbach

Alpha) .976 olarak hesaplanmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda Cronbach Alpha değerleri şu şekildedir: Aytakin (2014), alt boyutları .949 ile .964 arasında, toplamda ise .980, Altaş (2013), alt boyutları .949 ile .964 arasında, Yıldız (2013), alt boyutları .898-.942 arasında toplamda ise .976'dır.

Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonrasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine göre Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyi, 1116 serbestlik derecesinde 2556.169 ($p=.000$) olarak hesaplanmıştır. İstatistiki olarak anlamlı Ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin gözlenen veriye göre uygun olmadığını göstermektedir. Ancak, örnek büyüklüğü arttıkça, özellikle 200'den büyük ölçeklerde, bu değer yüksek çıkmakta iken testin istatistiksel anlamlılık düzeyi düşük çıkmaktadır (Avcılar, 2013; Bagozzi, Yi, ve Nassen, 1998; Fornell ve Larcker, 1981). 1-5 aralığında olması önerilen düzeltilmiş Ki-kare (χ^2) değeri Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği için, 2.290 çıkmıştır. Bu, 3'ten küçük bir değer olduğundan, Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Uyum iyiliği indeksi (GFI=.894) değeri, önerilen " $\geq .90$ " a çok yakın çıkmıştır. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI=.879) değeri kabul edilebilir (AGFI $\geq .85$) düzeydedir. Tahminin hata kareleri ortalama karekökü RMSEA değeri (.039) kabul edilebilir " $< .05$ " değerinden düşük, Tucker Levis İndeks TLI (.957) değeri önerilen " $\geq .95$ " değerinden büyük, artan uyum indeksi IFI (.961) değeri önerilen " $\geq .95$ " değerinden yüksek, karşılaştırmalı uyum indeksi CFI değeri (.961) önerilen " $\geq .95$ " değerinden yüksek çıkmıştır.

3.3.1.2. Örgütsel bağlılık ölçeği

Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Ölçeği (OCQ) birçok araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu çalışmada Özkan'ın (2010) yüksek lisans tezinde kullanmak için uyarlanan Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Ölçeği (OCQ) tercih edilmiştir.

Örgütsel bağlılık ölçeği "Duygusal bağlılık", "Devam bağlılığı" ve "Normatif Bağlılık" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Örgütsel bağlılık ölçeğinin toplam Cronbach Alpha değerini Özbakır (2015) .840, Sevimli (2015) .880, Tunçbiz (2015) .825, Akgül (2012) .890 ve Özkan (2010) .860 olarak bulmuştur. Genel olarak bu değer, araştırmacılar tarafından .850 ile .900 arasında

çıkmiştir. Bu araştırmada ölçeğin tutarlılığı (Cronbach Alpha) .915 olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel bağlılık ölçeğinin araştırma için uygunluğunu incelemek üzere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Tablo 3.6’da açıklanan varyans ve faktör yükleri incelendiğinde analize alınan 22 maddenin 3 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıklanan toplam varyansı %61.914’tür. Örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin maddelerin ortak varyanslarının .507 ile .783 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre, ortaya çıkan üç faktörün maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı görülmüştür.

Tablo 3. 6. *Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Maddeler	Madde Yükleri	FAKTÖRLER			Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans
		Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık		
M5	.783	.886	.246	.270	.923	%23.537
M7	.764	.865	.291	.334		
M6	.756	.861	.224	.318		
M4	.761	.860	.246	.286		
M3	.653	.768	.211	.287		
M1	.595	.703	.291	.298		
M2	.580	.686	.288	.263		
M11	.752	.273	.881	.432	.895	%20.722
M10	.599	.377	.834	.429		
M13	.507	.131	.809	.374		
M12	.714	.243	.699	.407		
M9	.599	.463	.660	.345		
M8	.529	.309	.620	.309		
M14	.564	.012	.606	.359		
M15	.737	.284	.589	.501	.859	%17.655
M21	.635	.232	.290	.751		
M19	.617	.296	.264	.742		
M17	.618	.332	.363	.742		
M20	.583	.286	.404	.714		
M18	.596	.268	.517	.698		
M22	.564	.197	.375	.617		
M16	.321	.119	.325	.463	.915	%61.914
** p<.001	KMO=.922	Toplam				

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri, 188 serbestlik derecesinde 756.263 ($p = .000$) olarak hesaplanmıştır. 1-5 aralığında olması önerilen düzeltilmiş Ki-kare (χ^2) değeri, 4.023 çıkmıştır. Uyum iyiliği indeksi (GFI=.925) değeri için önerilen “ $\geq .90$ ” dan da yüksektir. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI=.899) değeri önerilen “ $\geq .90$ ” düzeyindedir. Tahminin hata kareleri ortalama karekökü RMSEA değeri (.059) kabul edilebilir “ $< .08$ ” değerinden düşük, Tucker Lewis İndeks TLI (.939), artan uyum indeksi IFI (.950) ve karşılaştırmalı uyum indeksi CFI değeri (.950) önerilen “ $\geq .95$ ” değerindedir.

3.3.1.3. Örgütsel sinizm ölçeği

Bu çalışmada Brandes ve diğerleri (1997) tarafından geliştirilen örgütsel sinizm ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı 1999 yılında ölçeği yeniden düzenleyerek 13 maddeye düşürmüştür. Bu maddeler Kalağan (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Örgütsel sinizm ölçeği “Bilişsel sinizm”, “Duyuşsal sinizm” ve “Davranışsal sinizm” olarak üç boyutta ele alınmıştır.

Örgütsel sinizm ölçeğinin Cronbach Alpha değerini Yüksel (2015) .890, Karacaoğlan (2014) .836, Gövez (2013) .913, M. Kılıç (2013) .915 ve Kalağan (2009) .870 olarak bulmuştur. Genel olarak bu değer araştırmacılar tarafından .800 ile .920 arasında saptanmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin tutarlılığı (Cronbach Alpha) .943 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.7’de örgütsel sinizm ölçeğinin madde yükleri, faktör yapıları, açıklanan varyans analizi ve Cronbach Alpha değerleri verilmiştir. Örgütsel sinizm ölçeğine ilişkin maddelerin ortak varyanslarının .673 ile .931 arasında değiştiği görülmüştür. Orijinal çalışmada olduğu gibi bu çalışma kapsamında da ölçek 3 boyuttan oluşmaktadır. Her bir maddenin korelasyon değeri .50 üstünde olduğundan hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Açıklanan varyans değerleri incelendiğinde analize alınan 13 maddenin 3 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyans %76.046 olarak bulunmuştur.

Tablo 3. 7. Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde Yükleri	FAKTÖRLER			Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans
		Duyuşsal Sinizm	Bilişsel Sinizm	Davranışsal Sinizm		
M2	.941	.970	.703	.517	.955	%32.860
M3	.941	.970	.683	.501		
M4	.838	.914	.699	.521		
M1	.832	.912	.675	.501		
M5	.743	.839	.744	.539		
M7	.839	.676	.916	.611	.935	%23.055
M6	.780	.664	.883	.589		
M9	.774	.612	.878	.614		
M8	.742	.638	.861	.611		
M11	.714	.457	.593	.845	.840	%20.131
M12	.582	.491	.550	.755		
M13	.633	.614	.644	.753		
M10	.526	.303	.456	.719		
** p<.001	KMO=.943	Toplam			.943	%76.046

Örgütsel Sinizm Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, Ki-kare (χ^2) değeri 56 serbestlik derecesinde 218.033 olarak hesaplanmış ve istatistiki olarak ($p= .000$) anlamlı çıkmıştır. 1-5 aralığında olması önerilen düzeltilmiş Ki-kare (χ^2) örgütsel bağlılık ölçeği için 3.893 çıkmıştır. Uyum iyiliği indeksi (GFI=.963)

değeri için önerilen “ $\geq .90$ ” dan da yüksektir. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi AGFI değeri (.940) için önerilen “ $\geq .90$ ” düzeyinden yüksektir. Tahminin hata kareleri ortalama karekökü RMSEA değeri (.058) kabul edilebilir “ $< .08$ ” değerinden düşük, Tucker Levis İndeks TLI (.980), artan uyum indeksi IFI (.986) ve karşılaştırmalı uyum indeksi CFI değeri (.986) önerilen “ $\geq .95$ ” değerinden yüksek çıkmıştır.

Yapılan analiz sonucu, düzeltilmiş Ki-kare değerlerinin her üç değişken için kabul edilebilir düzeyde bir değer alması, uyum iyiliği indekslerinin önerilen modelin gözlenen veriye uygun olması ve bulunan değerlerin tamamının kabul edilebilir düzeyde olması bu değişkenlerden oluşacak modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, elde edilen bu uyum indeksleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.1.4. Nicel verilerin toplanması

Örnekleme oluşturan, Osmaniye il ve ilçe merkezlerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 859 öğretmene valilik izni alındıktan sonra araştırmacı tarafından 2015-2016 eğitim-öğretim seminer döneminde anket uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin desteği ve zamanlamanın uygun olması ile öğretmenlere araştırma hakkında gerekli açıklamaların yapılması, anketi cevaplama oranını yükseltmiştir. Öğretmen sayısına göre basılan anketler araştırmacı tarafından uygulanmış, tamamlanan anketleri aynı gün yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Anket uygulaması gerçekleşirken, birkaç okul yöneticisinin olumsuz tutumu yüzünden o okullarda anket uygulamasından sonuç alınamamıştır. Buna rağmen birçok okul yöneticisi, çalışmanın sonucunda çıkacak önerileri talep etmektedir. Toplanan anketler araştırmacı tarafından Microsoft Excel programına girilmiş ve sonra SPSS 18 paket programına aktarılmıştır. Araştırmanın gereği kullanılacak veriler, normalleştirme işlemi yapılarak analizlere uygun hale getirilmiştir.

3.3.2. Nitel veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Yapılan araştırmanın nitel veri toplama aşamasında yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin bir araya gelerek karşılıklı soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı iletişim sürecidir. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şeklinde iki türlü görüşme vardır (Stewart ve Cash, 2014). Yapılandırılmış görüşme,

önceden belirlenmiş bir dizi sorulardan oluşurken yapılandırılmamış görüşmede ise açık uçludur (Chadwick, Bahr, ve Albrecht, 1984; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcıların görüşleri literatür bilgilerinden yararlanılarak ve uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır.

Görüşmelerin tamamı araştırmacının kendisi tarafından görüşme kurallarına uyularak ve benzer ortamların oluşturulmasıyla yapılmıştır. Katılımcılara yapılan görüşmelerde kullanılan ifadelerin saklı kalacağı ve isim yerine “katılımcı” ifadesinin kullanılacağını söylenmiştir. Ayrıca verilen bilgilerin çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacağı da katılımcıya aktarılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılardan daha derinlemesine bilgi elde etmek veya bilginin niteliğini artırmak için yönlendirme yapmaktan kaçınılmış aksine teşvik edici bildirimlerde bulunulmuştur. Katılımcıların bilgi paylaşımında kendilerini rahat hissedebilmeleri açısından görüşmeler okulların rehberlik odalarında yapılmıştır.

Görüşmeyi bir soru-cevap kalıbından çıkarıp daha çok sohbet ortamında gerçekleşmesini sağlamak amacıyla görüşme formundaki sorular sorulurken akışa göre sıralamada değişiklikler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından ihtiyaç görüldüğü durumlarda katılımcıları bilgilendirmeye yönelik kullanılan kavramlar hakkında literatür bilgisi verilmiştir.

Görüşme zamanının başlangıç saatine katılımcıların karar vermesi nedeniyle süre problemi yaşanmamıştır. Görüşmelerin 30-45 dakika arasında sürebileceği katılımcılara önceden bildirilmiş, ancak bazı görüşmeler bu sürenin bazen çok daha üstünde bazen de altında bir zamanda sonuçlanmıştır. Bu durum daha çok, görüşülen kişinin ilgili konular hakkında daha ayrıntılı bilgi sunmak istemesinden kaynaklanmıştır. En kısa görüşme 18 dakika en uzun görüşme ise 50 dakika kadar sürmüştür. Araştırmada yaklaşık 19 saat görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmı tamamlandıktan sonra, daha zengin ve daha açıklayıcı verilere ulaşmak için öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına, örgütsel bağlılığa, örgütsel sinizme ve bunlar arasındaki ilişkiye yönelik görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formu 17 sorudan oluşmaktadır. Tablo 3.8’de öğretmenlerle yapılan görüşmede yer alan

görüşme soruları ile ilgili olduğu konu alanları, ilgili konular ve sorular gösterilmektedir.

Tablo 3. 8. *Görüşme Sorularının Konu Alanları, İlgili Konular ve Problemler*

Görüşme Sorularının Ait Oldukları Konu Alanları	Görüşme Sorularının İlgili Olduğu Konular	Problem
Öğretimsel Liderlik	Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılmasına Yönelik Yaptıkları Uygulamalar	Okul müdürünüzün, okul amaçların belirlenmesinde ve paylaşılmasında sizinle olan ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
Öğretimsel Liderlik	Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimine Yönelik Yaptıkları Uygulamalar	Okul müdürünüzün eğitim-öğretim programının oluşturulması ve yürütülmesindeki davranışları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
Öğretimsel Liderlik	Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesine Yönelik Yaptıkları Uygulamalar	Okul müdürünüz, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğrenci-öğretmen ilişkisindeki hangi rolleri üstlenir?
Öğretimsel Liderlik	Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Yaptıkları Uygulamalar	Okul müdürünüzün, performansınızın geliştirilmesine yönelik yaptığı faaliyetleri yeterli görüyor musunuz?
Öğretimsel Liderlik	Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturmasına Yönelik Yaptıkları Uygulamalar	Okul yönetiminin çalışma ortamına ilişkin yaptığı faaliyetler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
Öğretimsel Liderlik-Örgütsel Bağlılık	Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Örgütsel Bağlılığa Katkısı	Müdürünüzün öğretmenleri destekleme ile düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimine ilişkin davranışları okula bağlılığınızı nasıl etkiler?
Öğretimsel Liderlik-Örgütsel Sinizm	Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Örgütsel Sinizme Katkısı	Müdürünüzün düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimine ilişkin ne tür davranışları, olumsuz tutum ve davranışlarınızın ortaya çıkmasına nasıl bir etkisi vardır?

3.3.2.1. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar

İç (İnandırıcılık) ve Dış (Aktarılabirlik) Geçerlik

Genel anlamda “geçerlik” araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu eder. Dış geçerlik, sonuçların benzer grup ve ortama aktarılabilmesi; iç geçerlik ise elde edilen verilerin gerçeği ortaya çıkarabilecek nitelikte olmasıdır (Lecompte ve Goetz, 1982). Araştırmanın iç geçerliğine yönelik uzun süreli etkileşimi sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmacı katılımcılarla görüşmeye başlamadan önce sohbet etme imkânı bulmuş ve katılımcıların birtakım hatıralarını, tecrübelerini, tavsiyelerini dinleyerek samimiyet geliştirmeye çalışmıştır. Ayrıca görüşme öncesi gündemlerle ilgili konulara değinilmiş ancak daha çok okul iklimi üzerinde konuşmalar yapılmıştır. Böylece görüşmede katılımcıların planlanan süreden daha çok sürede bilgi vermeleri sağlanmıştır.

Araştırmada derinlik odaklı veri toplama amacıyla araştırmacı görüşme formlarında elde edilen bilgileri detaylı bir şekilde inceleyerek metin içi ve metinler arası kavramları kıyaslama ve yorumlama yoluna gitmiştir. Toplanan verilerin kodlanması, temalanması ve analizinde eleştirel bakışla bir uzman geri bildirimde bulunmuştur. Görüşme sonrası elde edilen bilgilerden elektronik ortama aktarılan veriler katılımcılara tekrar incelenilerek verilerin doğruluğu sağlanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğin sağlanabilmesi için, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

İç (Tutarlık) ve Dış (Tekrar Edilebilirlik) Güvenirlik

Güvenirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. İç güvenilirlik, elde edilen veriler başka bir araştırmacı tarafından işlendiğinde aynı sonucu bulabilecek olması; dış güvenilirlik ise, verilerin benzer ortamlarda da aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğiyle ilişkilidir (Lecompte ve Goetz, 1982). Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlık) artırmak amacıyla, görüşmede soruların benzer bir yaklaşımla sorulması, kayıtların aynı yöntemle tutulması, verilerin kodlanması aşamasında aynı yöntemin kullanılmasına ve bağımsız kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda, elde edilen bilgilerin çözümleme ATLAS.ti 7.0 nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) sağlamak amacıyla, elde edilen verilerin araştırmacının öznel yargılarından arındırılıp arındırılmadığını test etmek için uzman iki akademisyenden yardım alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel kısımlarına ait elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. Nicel veri analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizleri için SPSS18 programı, Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Yapısal Eşitlik Modeli için Amos 22.0 programı kullanılmıştır.

Toplanan verilerin, araştırma problemine kuramsal yönden çözüm önerileri geliştirmesine imkân sunacak şekilde işlenerek yorumlanıp değerlendirilmesi gerekir

(Karasar, 2014). Bu kapsamda SPSS programı aracılığıyla ilk olarak veri girişi yapılırken girilen hatalı değerler düzeltilmiş, boş bırakılan değerlerin yerine ise o maddenin ortalama değeri atanarak tamamlanmıştır. Hiçbir ifade ters sorulmadığından girilen verilere yeniden kodlama yapılmamıştır. Uç değer olarak ifade edilen Z değerlerine bakılmış, ± 3 değer aralığının dışında kalan veriler en yakın değere yuvarlanmış ya da veri dosyasından çıkarma yöntemi ile atılmıştır. Bu işlemler sonucunda veri dosyasından elde edilen verilerle betimsel istatistiklerden yararlanılarak katılımcıların demografik özelliklerinin ortaya çıkarılması yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda frekans (N) ve yüzde (%) dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Ankette yer alan her bir değişken için tanımlayıcı istatistik hesaplaması (ortalamalar ve standart sapmalar) yapılmıştır. Modelin geçerlik ve güvenilirlik analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulaması ile kontrol edilmiş ve sonra Cronbach Alfa değerleri ile açıklanmıştır.

İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış algı düzeylerinin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizmi üzerindeki doğrudan etkileri ile örgütsel bağlılığın örgütsel sinizm üzerindeki etkisini incelemek için çoklu ve basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öğretimsel liderlik genel ortalaması ve alt boyutlarının örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm genel ortalamalarını ve bunların alt boyutlarını ayrıca örgütsel bağlılığın genel ortalaması ve alt boyutlarının örgütsel sinizmin genel ortalamasını ve alt boyutlarını ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla, çoklu regresyonun stepwise metodu seçilmiştir. Bu yöntemin, özellikle öğretimsel liderlik davranışlarının çok sayıdaki alt boyutlarından hangilerinin diğer değişkenleri en iyi yordadığını tespit etmek için en uygun yaklaşım olduğu düşünülmektedir. McCaslin’e (1991) göre stepwise metodu, araştırmanın amacının yordayıcı özellikte olduğunda ve regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin hangi sırada dâhil edileceğine dair çok az teorik bilgiye sahip olduğunda kullanılması en uygun yöntemdir (Akt: Karakuş, 2008).

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Bu modelleme ile bütünleşik bir

model oluşturmak ve bu modeli oluşturan değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

3.4.2. Nitel veri analizi

Nitel yöntem ile elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak işlenmiştir.

“İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.227).

Bu çalışmada, elde edilen bulgularda benzer veriler kavramlaştırılıp, temalar içinde bir araya getirilmiştir. Örneklem kapsamındaki her bir öğretmen ile yapılan görüşme, araştırmacı tarafından kayıt altına alınmış ve bu kayıtlar kelime işlem programı aracılığıyla yazılı bir şekilde elektronik ortama aktarılmıştır. Verilerin analizinde Atlas.Ti 7.5.10 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Bu aşamada her bir değişken ve alt boyutlarına ait kavramsal kodlamalar hazırlanmıştır. Her görüşme sorusuna yönelik oluşturulan kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Sonraki aşamada, tema, alt tema ve kavramlar sistematik bir biçimde düzenlenmiştir. Buna göre 6 tema altında 14 alt tema belirlenmiştir. Alıntıların belirli bir konuya ya da noktaya işaret etmesi ve bunun çoğunluk tarafından dile getirilmesiyle kavramlar oluşturulmuştur. Araştırmada görüşlerini bildiren her öğretmene katılımcı olduğunu anımsatan “K1” gibi kod isim verilmiştir. Bu doğrultuda tema, alt tema ve kavramların elde edildiği sorular Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3. 9. Görüşme Soruları

Tema	Alt Tema	Görüşme Soruları
Öğretimsel Liderlik	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	S1) Okul müdürünüzün, okul amaçların belirlenmesinde sizinle olan ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
		S2) Belirlenen amaçların paydaşlarla paylaşılması yeterli düzeyde gerçekleşiyor mu (neden)? Sonda: Amacın, paydaşlarla belirlenmesi, derslerle uyumlu olması, güncellenmesinin yanında öğrenci başarısını artırmak için neler yapılabilir
	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	S3) Okul müdürünüzün eğitim-öğretim programının oluşturulması ve yürütülmesindeki davranışları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sonda: Okul yöneticisinin yüksek beklentisi, sınıf ziyaretleri, paydaşlarla vakit geçirmesi ve yöntem desteği sizin davranış değişikliğinize neden olur mu?
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	S4) Okul müdürünüz, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğrenci-öğretmen ilişkisindeki hangi rolleri üstlenir? Sonda: Geri dönüt verme, okulun başarısını paydaşlarla paylaşma ve başarıyı ödüllendirme davranışlarının yanı sıra beklediğiniz davranışlar var mıdır?
	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	S5) Okul müdürünüzün, performansınızın geliştirilmesine yönelik yaptığı faaliyetleri yeterli görüyor musunuz?
	Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	S6) Okul yönetiminin çalışma ortamına ilişkin yaptığı faaliyetler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sonda: Takım ruhu oluşturma, paydaşlar arası etkileşimi sağlama, çatışmayı yönetme gibi başka neler yapabilir?
Öğretimsel Liderlik Örgütsel Bağlılık	Öğretimsel Liderlik Uygulamalarının Örgütsel Bağlılığa Katkısı	S7) Müdürünüzün disiplin ve fiziksel yeterlilikleri sağlama ile sosyal faaliyetleri desteklemeye yönelik ne tür davranışları sizin okula bağlılığınızı nasıl katkı sağlar?
		S8) Müdürünüzün aile ve çevrenin okula desteğini sağlamaya yönelik sergilediği hangi davranışlar sizin duygusal bağlılığınızı nasıl etkiler?
		S9) Müdürünüzün hangi davranışları kendinizi okulun bir parçası olarak hissetme veya okulun sorunlarını kendi sorunlarınızın gibi görme yönünde nasıl etkiler?
		S10) Uygulamalarınızın okul yöneticileri tarafından ödüllendirilmesi, öğretmenlik mesleğinin sağladığı imkânlarla ne tür katkı sağlar?
		S11) Okul müdürünüzün kişisel ve mesleki gelişimize katkı sağlamaya yönelik hangi davranışları okula bağlılığınızı nasıl etkilemektedir?
		S12) Okuldan ayrılmayı düşündüğünüzde karşılaşılabileceğiniz hangi problemlerde okul yöneticilerinizin hangi davranışları etkili olmaktadır?
Öğretimsel Liderlik Örgütsel Sinizim	Öğretimsel Liderlik Uygulamalarının Örgütsel Sinizme Katkısı	S13) Okula bağlı kalmayı ahlaki bulmanızda ve okula sadık kalmanız gerektiği inancınızda okul yöneticilerinizin hangi davranışları etkili olmaktadır?
		S14) Müdürünüzün sosyal faaliyetleri desteklemesi ile aile ve çevrenin okula desteğini sağlamasına yönelik ne tür davranışları hangi sinik tutumlardan kaçınmanıza katkı sağlar?
		S15) Müdürünüzün ne tür davranışlar okulu düşündüğünüzde bir hiddetlenmeye, sinirlenmeye, endişe yaşamınıza neden olur?
		S16) Müdürünüzün sosyal faaliyetleri desteklemesi ile aile ve çevrenin okula desteğini sağlamasına yönelik ne tür davranışları hangi sinik davranışlardan kaçınmanıza katkı sağlar?
		S17) Müdürünüzün hangi davranışları, yapılacağı söylenenlerin yapılması konusunda kuşku duymanıza ve yapılanların farklı olduğuna inanmanıza, beklenen davranış değil başka bir davranış ödüllendirildiğini düşünmenize nasıl etkiler?

BÖLÜM IV

BULGULAR

İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi öğretmenlerden elde edilen anketlerle, okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları ile bu davranışların örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm üzerindeki etkileri odak grup görüşmesi aracılığıyla öğretmenlerden görüş alınarak belirlenmiştir. Bu çerçevede;

1. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki,
2. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki,
3. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel sinizm ile ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü,
4. Okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri,
5. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel sinizme ve örgütsel bağlılığa etkisine yönelik öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular:

“Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının genel ortalaması ve alt boyutları, örgütsel bağlılığın genel ortalamasını ve alt boyutlarını yordamakta mıdır?”

Bu bölümde öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısıyla örgütsel bağlılık düzeyleri arasında yapılan çoklu ve basit doğrusal regresyon analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4. 1. *Öğretimsel Liderlik Algısının, Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Bağımlı Değişken-Örgütsel Bağlılık									
	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ² model	R ² değişim	Anova f	Anova p
Sabit	1.364	.135		9.8	.000					
Öğretimsel Liderlik	.536	.033	.477***	897	.000	.477	.228	.228	248,549	.000

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları, örgütsel bağlılık düzeylerini anlamlı şekilde yordamaktadır ($\beta=.477$). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyindeki varyansın %22.8’i okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}}=.228$, $p<.001$).

Tablo 4. 2. *Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Bağımlı Değişken-Örgütsel Bağlılık									
	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ² model	R ² değişim	Anova f	Anova p
Sabit	1.796	.118		15.190	.000					
Öğretmenleri Desteklemesi ve Geliştirmesi	.282	.036	.365***	7.764	.000	.499	.249	.249***		
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	.166	.045	.058***	3.664	.000	.511	.261	.012***		

*p<.05, **p<.01 ***p<.001

Tablo 4.2’de, öğretimsel liderlik davranışı alt boyutlarının, örgütsel bağlılığı yordamasına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarından sadece ikisinin örgütsel bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer üç alt boyut, korelasyon değerleri anlamsız çıktığı için tabloda yer almamaktadır.

Örgütsel bağlılık varyansının %26.1’i “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ile “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algısı tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}} = .261$, $p<.001$). Buna göre; Öğretimsel Liderlik Davranışının “Öğretmenleri desteklemesi ve geliştirmesi” ile “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutları, örgütsel bağlılığın yordayıcısıdır. Bu yordayıcıların görece önem derecesi arttıkça, “Öğretmenleri desteklemesi ve geliştirmesi” ($\beta=.365$) ile “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” ($\beta=.058$) algıları da artmaktadır.

Tablo 4. 3. *Öğretimsel Liderlik Algısının Duygusal Bağlılığı Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken-Duygusal Bağlılık									
	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ² model	Anova f	Anova p	
Sabit	.731	.143		5.103	.000					
Öğretimsel Liderlik	.804	.035	.617***	22.945	.000	.617	.381	.381	419.706	.000

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Basit regresyon analiz sonucu incelendiğinde, öğretmenlerin sahip oldukları öğretimsel liderlik algılarının genel ortalaması, örgütsel bağlılığın alt boyutu olan “Duygusal bağlılığı” anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır ($\beta=.617$, $p<.001$). Duygusal bağlılık değişkenindeki varyansın %38.1’i öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısı tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}}=.381$, $p<.001$).

Tablo 4. 4. *Öğretimsel Liderlik Algısının Devam Bağlılığını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken-Devam Bağlılığı							Anova	
	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ² model	f	p
Sabit	1.827	.207		8.842	.000				
Öğretimsel Liderlik	.383	.051	.251***	7.588	.000	.251	.063	57.573	.000

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Basit regresyon analizi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.4), öğretmenlerin sahip oldukları öğretimsel liderlik algılarının genel ortalaması, örgütsel bağlılığın alt boyutu olan “Devam bağlılığını” anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır ($\beta=.251$, $p<.001$). Örgütsel bağlılığın alt boyutu duygusal bağlılık değişkenindeki varyansın %6.8’i öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}}=.063$, $p<.001$). Buna göre öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısı, devam bağlılığını yordamakta az bir etkiye sahiptir.

Tablo 4. 5. *Öğretimsel Liderlik Algısının Normatif Bağlılığı Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken-Normatif Bağlılık							Anova	
	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ² model	f	p
Sabit	1.673	.186		8.977	.000				
Öğretimsel Liderlik	.389	.046	.280***	8.539	.000	.280	.078	72.919	.000

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Basit regresyon analizi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.5), öğretmenlerin sahip oldukları öğretimsel liderlik algılarının genel ortalaması, örgütsel bağlılığın alt boyutu olan “Normatif bağlılığı” anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır ($\beta=.280$, $p<.001$). Örgütsel bağlılığın alt boyutu normatif bağlılık değişkenindeki varyansın %7.8’i öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}}=.078$, $p<.001$).

Tablo 4. 6. *Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının Duygusal Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken-Duygusal Bağlılık							R ² Model	R ² Değişim
	B	Std. Hata	β	t	P	R			
Sabit	.927	.145		6.408	.000				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	.371	.058	.324***	6.426	.000	.609	.371***	.371***	
Öğretmenleri Desteklemesi ve Geliştirmesi	.208	.039	.227***	5.358	.000	.627	.393***	.022***	
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	.182	.050	.144***	3.614	.000	.634	.400***	.009***	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.6); okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarından “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” ($\beta=.324$, $p<.001$), “Öğretmenleri desteklemesi ve geliştirmesi” ($\beta=.227$, $p<.001$) ve “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ($\beta=.144$, $p<.001$) boyutlarının, “Duygusal bağlılık” düzeylerini anlamlı ve pozitif şekilde yordamakta olduğu görülmektedir. Duygusal bağlılık değişkenindeki varyansın %40’ı bu üç alt boyut tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}}=.400$, $p<.001$). Beta değerleri incelendiğinde; Öğretimsel Liderliğin “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutunun, “Öğretmenleri desteklemesi ve geliştirmesi” ile “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutlarına göre “Duygusal bağlılığın” daha önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 7. *Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının Devam Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken-Devam Bağlılığı							
	B	Std. Hata	β	t	P	R	R ² Model	R ² Değişim
Sabit	2.167	.135		16.103	.000			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	.323	.035	.301	9.238	.000	.301	.091***	.091***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Çoklu doğrusal regresyon analizlerine göre (Tablo 4.7); Öğretimsel Liderlik Davranışları alt boyutlarından “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”, örgütsel bağlılığın alt boyutu olan “Devam Bağlılığını” anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır ($\beta=.301$, $p<.001$). Örgütsel bağlılığın alt boyutu olan “Devam bağlılığı” değişkenindeki varyansın %9.1’i “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” algısı tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}}=.091$, $p<.001$).

Tablo 4. 8. *Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının Normatif Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken-Normatif Bağlılık							
	B	Std. Hata	β	t	P	R	R ² Model	R ² Değişim
Sabit	2.062	.121		16.987	.000			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	.316	.032	.324***	10.014	.000	.324	.105***	.105***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.8); Öğretimsel Liderlik alt boyutlarından “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”, örgütsel bağlılığın alt boyutu olan “Normatif bağlılığı” anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır ($\beta=.324$, $p<.001$). Örgütsel bağlılığın alt boyutu “Devam bağlılık” değişkenindeki varyansın %10.5’i “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” algısı tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}}=.105$, $p<.001$).

4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular:

“Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının genel ortalaması ve alt boyutları, örgütsel sinizmin genel ortalamasını ve alt boyutlarını yordamakta mıdır?”

Bu bölümde, öğretmenlerin algılarına göre, öğretimsel liderlik davranışları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında yapılan çoklu ve basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4. 9. *Öğretimsel Liderlik Algısının, Örgütsel Sinizmi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Bağımlı Değişken-Örgütsel Sinizm Genel Ortalaması								
	B	Std. Hata	β	t	P	R	R ² model	Anova f	p
Sabit	5.094	.179		28.479	.000				
Öğretimsel Liderlik	-.665	.044	-.461	-15.217	.000	.461	.213	232,623	.000

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Basit regresyon analizi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.9); öğretmenlerin sahip oldukları Öğretimsel Liderlik algılarının genel ortalaması, Örgütsel Sinizm genel ortalamasını anlamlı ve negatif şekilde yordamaktadır ($\beta = -.461$, $p < .001$). Örgütsel Sinizm değişkenindeki varyansın %21.3'ü öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik algıları tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}} = .213$, $p < .001$).

Tablo 4. 10. *Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Sinizmi Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken-Örgütsel Sinizm Genel Ortalaması							
	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ² Model	R ² değişimi
Sabit	5.055	.182		27.838	.000			
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	-.474	.057	-.374	-8.274	.000	.465	.217***	.217***
Eğitim programı ve öğretimin değerlendirilmesi	-.171	.063	-.122	-2.700	.007	.473	.223**	.007**

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre (Tablo 4.10); Öğretimsel liderlik alt boyutlarından “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” ($\beta = -.374$, $R^2_{\text{değişim}} = .217$, $p < .001$) ve “Eğitim programı ve öğretimin değerlendirilmesi” ($\beta = -.122$, $R^2_{\text{değişim}} = .007$, $p < .001$), örgütsel sinizmin genel ortalamasını anlamlı ve negatif yönde yordamaktadır. Örgütsel sinizm genel ortalamasındaki varyansın %22.3'i, öğretmenlerin “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” ile “Eğitim programı ve öğretimin değerlendirilmesi” algıları tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}} = .223$, $p < .001$). Beta değerleri incelendiğinde; Örgütsel sinizmin yordayıcılarından, “Düzenli öğrenme-öğretme

çevresi ve iklimi oluşturma” boyutu, “Eğitim programı ve öğretimin değerlendirilmesi” boyutundan, daha önemli bir yordayıcı olarak görülmektedir.

Tablo 4. 11. *Öğretimsel Liderlik Algısının Duyuşsal Sinizmi Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken-Duyuşsal Sinizm									
	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ² Model	R ² değişim	Anova f	p
Sabit	4.753	.211		22.825	.000	.400	.160***	.160***	163.658	.000
Öğretimsel Liderlik	-.659	.052	-.400**	-12.879	.000					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Basit regresyon analizi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.11); Öğretimsel liderlik genel ortalamasının, örgütsel sinizmin alt boyutu olan “Duyuşsal sinizm” düzeylerini anlamlı ve negatif şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=-.400$, $p<.001$). Örgütsel sinizmin alt boyutu “Duyuşsal sinizm” değişkenindeki varyansın %16’sı öğretmenlerin “Öğretimsel Liderlik” algısı tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}}=.160$, $p<.001$).

Tablo 4. 12. *Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Duyuşsal Sinizmi Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken-Duyuşsal Sinizm								
	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ² Model	R ² değişimi	
Sabit	4.558	.186		24.474	.000				
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	-.604	.045	-.418	-13.465	.000	.418	.175***	.175***	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre (Tablo 4.12); Öğretimsel liderlik davranışının alt boyutlarından “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” ($\beta=-.418$, $R^2_{\text{değişim}}=.175$, $p<.001$), örgütsel sinizmin alt boyutu olan “Duyuşsal sinizmi” anlamlı ve negatif şekilde yordamaktadır. “Duyuşsal sinizmin” değişkenindeki varyansın %17.5’i öğretmenlerin “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” algısı tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}}=.175$).

Tablo 4. 13. *Öğretimsel Liderlik Algısının Bilişsel Sinizmi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken-Bilişsel Sinizm									
	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ² Model	R ² değişim	Anova f	p
Sabit	5.547	.205		27.111	.000					
Öğretimsel Liderlik	-.800	.050	-.479**	-15.991	.000	.478	.230***	.230***	255.514	.000

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Basit regresyon analizi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.13); Öğretimsel liderlik genel ortalaması düzeyinin, örgütsel sinizmin alt boyutu olan “Bilişsel sinizmi” anlamlı ve negatif şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=-.479$, $p<.001$). Örgütsel sinizmin alt boyutu olan “Bilişsel sinizm” değişkenindeki varyansın %23’ü,

öğretmenlerin “Öğretimsel Liderlik” algısı tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}}=.230$, $p<.001$).

Tablo 4. 14. *Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Bilişsel Sinizmi Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken-Bilişsel Sinizm							
	B	Std. Hata	β	t	P	R	R ² Model	R ² Değişimi
Sabit	5.576	.206		27.100	.000			
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	-5.580	.062	-.396	-9.364	.000	.492	.242***	.242***
Eğitim programı ve öğretimin değerlendirilmesi	-2.214	.068	-.134	-3.162	.002	.501	.251***	.009**

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre (Tablo 4.14); Öğretimsel liderlik davranışı alt boyutlarından “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” ($\beta= -.396$, $R^2_{\text{değişim}}=.242$, $p<.001$) ve “Eğitim programı ve öğretimin değerlendirilmesi” ($\beta= -.134$, $R^2_{\text{değişim}}=.009$, $p<.01$), örgütsel sinizmin alt boyutu olan “Bilişsel sinizmi” anlamlı ve negatif şekilde yordamaktadır ($\beta= -.134$, $p<.001$). Bilişsel sinizmin değişkenindeki varyansın % 25.1’i bu iki alt boyut tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}}=.251$, $p<.001$). Beta değerleri incelendiğinde; Öğretimsel liderliğin “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutu, “Eğitim programı ve öğretimin değerlendirilmesi” alt boyutuna göre “Bilişsel sinizmin” daha önemli bir yordayıcısıdır.

Tablo 4. 15. *Öğretimsel Liderlik Algısının Davranışsal Sinizmi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken-Davranışsal Sinizm									
	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ² Model	R ² Değişim	Anova f	p
Sabit	4.982	.213		23.343	.000					
Öğretimsel Liderlik	-.537	.052	-.332***	-10.292	.000	.322	.110***	.110***	105.921	.000

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Basit regresyon analizi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.15); Öğretimsel liderlik genel ortalaması, örgütsel sinizmin alt boyutu olan “Davranışsal sinizmi” anlamlı ve negatif şekilde yordamaktadır ($\beta= -.332$, $p<.001$). Örgütsel sinizmin alt boyutu “Davranışsal sinizm” değişkenindeki varyansın %11’i öğretmenlerin “Öğretimsel Liderlik” algısı tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}}=.110$, $p<.001$).

Tablo 4. 16. *Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Davranışsal Sinizmi Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken-Davranışsal Sinizm							
	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ² Model	R ² Değişimi
Sabit	4.714	.213		24.454	.000			
Öğretmenin desteklenmesi ve geliştirilmesi	-2.280	.046	-.247	-4.346	.000	.326	.106***	.106***
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	-2.205	.064	-.130*	-3.016	.001	.342	.115**	.011**

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.16); Öğretimsel liderliğin alt boyutlarından “Öğretmenin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ($\beta = -.247$, $R^2_{\text{değişim}} = .106$, $p < .001$) ve “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” ($\beta = -.130$, $R^2_{\text{değişim}} = .011$, $p < .05$), örgütsel sinizmin alt boyutu olan “Davranışsal Sinizmi” anlamlı ve negatif şekilde yordadığı görülmektedir. “Davranışsal sinizmin” değişkenindeki varyansın %11.5’i bu iki alt boyut tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}} = .115$). Beta değerleri incelendiğinde; Öğretimsel liderliğin alt boyutu olan “Öğretmenin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutu, “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutuna göre “Duyuşsal sinizmin” daha önemli bir yordayıcısıdır.

4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular:

“Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel sinizme etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü var mıdır?”

Bu bölümde örgütsel sinizm bağımlı değişkenin hem doğrudan hem de dolaylı olarak ne şekilde etkilendiğini ortaya koyabilmek için yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur.

4.3.1. Yapısal eşitlik modeli analiz aşamaları

Yapısal eşitlik modelinde önceden belirlenen modelin, elde edilen veriyi ne kadar iyi açıkladığı uyum iyiliği indeksleri ile belirlenir. Modelin kabul edilmesi veya reddedilmesi kararının verildiği aşamada uyum iyiliği analizi yapılır (Yayla ve Cengiz, 2006). Yapısal eşitlik modeli uygulamasına geçilmeden önce, gözlenen ve gizil değişkenlerin çok değişkenli normal dağılıma sahip oldukları ve bu değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin olduğu sonucuna varılmıştır. Birçok araştırmada örneklem hacminin 300 kişiden fazla olması yeterli görülürken çalışmamızın hacmini 859 öğretmen oluşturmaktadır.

Yapısal eşitlik modellemesinin kurulmasında amaç, veriye uygun bir modeli bulmaktır. Yapısal eşitlik modellemesinde beş temel adım söz konusudur. Bunlar, model belirleme, model tanımlama, model tahmini, model testi ve model modifikasyonudur (Bayram, 2010). Çalışmanın bu bölümünde yapısal eşitlik modellemesi için gerekli adımlar verilmiştir.

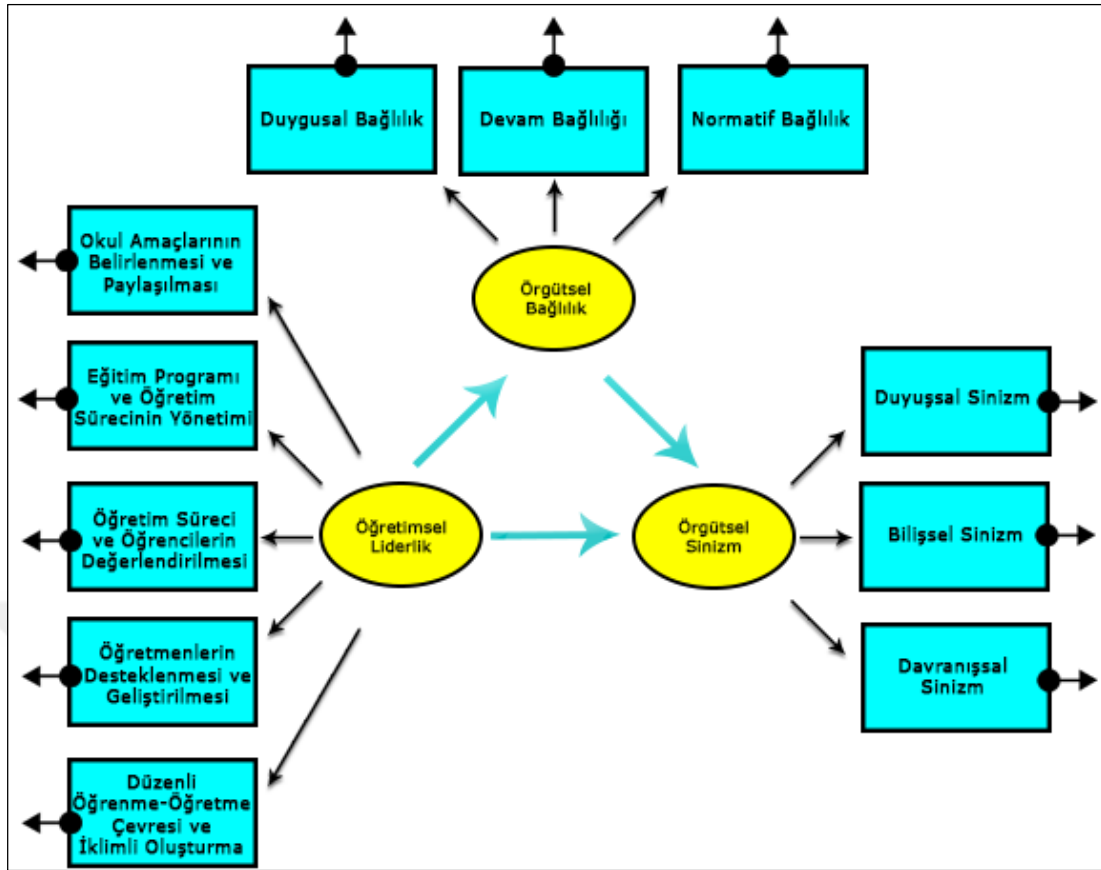
Model belirleme aşamasında gözlenen değişkenler hangi örtük değişkene etki ettiği kadar, gözlenen değişken sayısının belirlenmesi ile de ilgilidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu aşamada araştırmacı, uygulamak istediği modeli literatürde yer alan bilgiler doğrultusunda oluşturur. Bu çalışmada 3 örtük ve 11 gözlenen değişken belirlenmiştir. Modelde bulunan örtük ve gözlenen değişkenler Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4. 17. Modelde Yer Alan Örtük Değişkenlerin ve Gözlenen Değişkenleri

Örtük Değişken	Gözlenen Değişken
Öğretimsel Liderlik Davranışları (5)	Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma
Örgütsel Bağlılık (3)	Duygusal bağlılık Devam bağlılığı Normatif bağlılık
Örgütsel Sinizm (3)	Bilişsel sinizm Duyuşsal sinizm Davranışsal sinizm

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi 3 değişken ve 11 boyuttan oluşan bir yapı modellenmiştir. Öğretimsel Liderlik örtük değişkeni; “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ve “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” olmak üzere toplam 5 gözlenen değişkenden oluşmuştur. Örgütsel bağlılık örtük değişkeni; “Duygusal bağlılık”, “Devam bağlılığı” ve “Normatif bağlılık” olmak üzere toplam 3 gözlenen değişkenden oluşmuştur. Örgütsel Sinizm örtük değişkeninin, “Duyuşsal sinizm”, “Bilişsel sinizm” ve “Davranışsal sinizm” olmak üzere toplam 3 gözlenen değişkeninin bulunduğu görülmektedir.

Modelde, öğretimsel liderlik, araştırmacının bağımsız değişkeni; örgütsel bağlılık, aracı değişkeni, öğretimsel sinizm ise bağımlı değişkenini ifade etmektedir.



Şekil 4. 1. Araştırmanın Yapısal Modeli

Uygulanan ölçüm modeli Şekil 4.1'de verilmiştir. Örtük (gizil) değişkenler elipsle, gözlenen değişkenler ise dikdörtgenle gösterilir. Araştırma modelinde görüldüğü gibi;

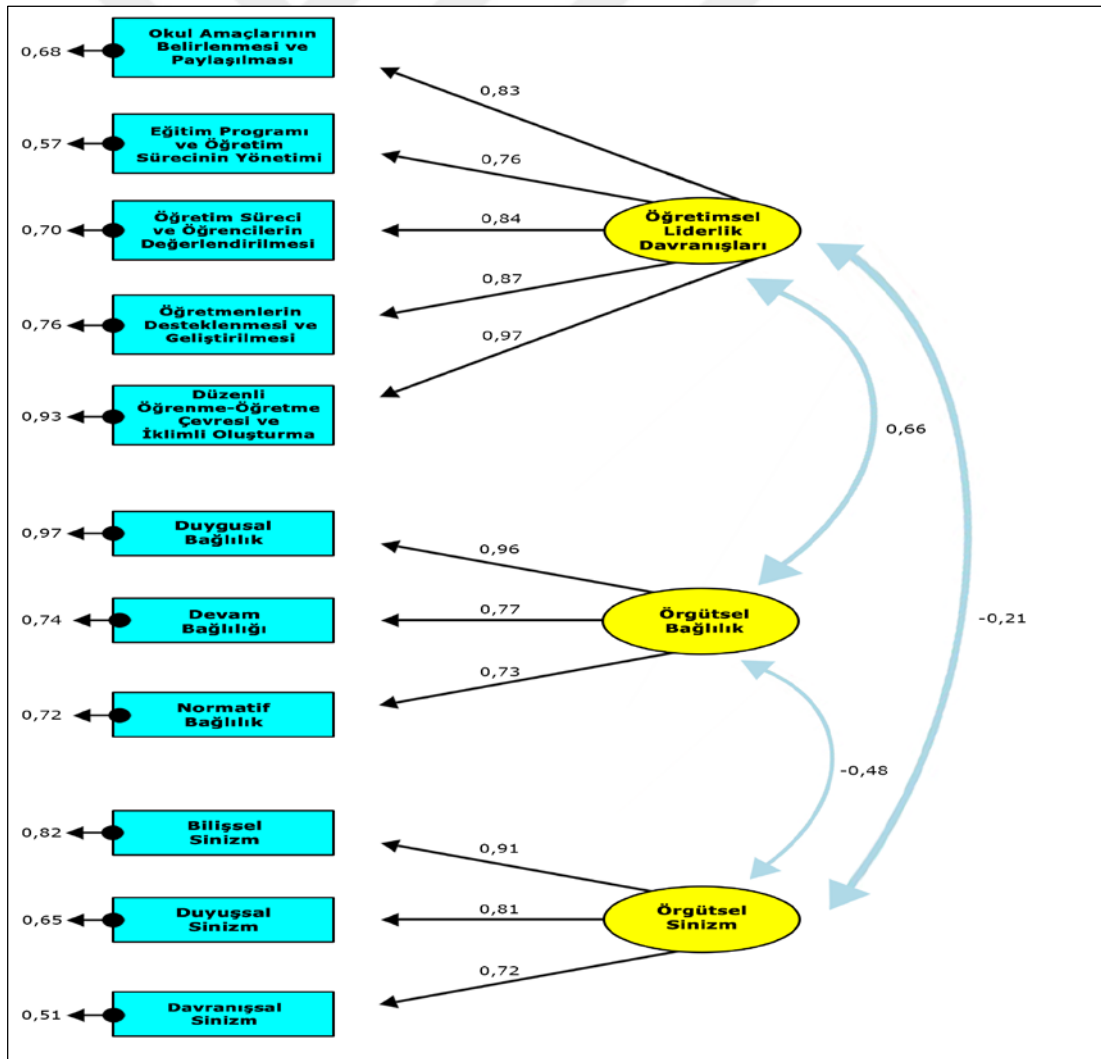
1. Öğretimsel liderliğin örgütsel sinizmi doğrudan etkilemesi,
2. Örgütsel bağlılığın örgütsel sinizmi doğrudan etkilemesi,
3. Öğretimsel liderliğin örgütsel bağlılığı etkilemesi
4. Örgütsel bağlılık aracılığı ile öğretimsel liderliğin örgütsel sinizmi etkilemesi beklenmiştir.

Model tanımlama aşamasında elde edilen örtük değişkenlerin toplam puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri ile ikili korelasyonları Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18 incelendiğinde, bütün gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür.

Yapısal eşitlik modeli, tam tanımlanmış, aşırı tanımlanmış veya eksik tanımlanmış şeklinde ifade edilir. Bayram'a (2010) göre modelin serbestlik derecesi model tanımlamayı anlamak için temel oluşturur. Modelde serbestlik derecesi pozitif olduğu zaman, model aşırı tanımlanmış olarak bulunur (Byrne, 2013). Bu çalışmada, ölçüm modelinde serbestlik derecesi 36 olarak bulunmuş ve model aşırı tanımlanmış şeklinde açıklanmıştır.

Modelin belirlenmesinde mümkün olan değişkenler ve önceki çalışmalardan oluşan çoktan tahmin edilmiş ilişkiye sahip değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin şekli çizilir (Bayram, 2010). Bu çalışmada oluşturulan modele ait path diyagramı standart değerler ile birlikte Şekil 4.2'de verilmiştir.



Şekil 4. 2. Ölçüm Modeline Ait Path Diyagramı

Model tahmini aşamasında; AMOS programı kullanılarak, öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılarıyla örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkilere ait oluşturulan yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Modelde öğretimsel liderlik bağımsız değişken, örgütsel sinizm ise bağımlı değişkendir. Ayrıca örgütsel bağlılık, aracı değişken olarak modele dâhil edilmiştir.

Yapısal eşitlik modelinde maksimum olabilirlik tekniği en yaygın kullanılan tekniklerdendir. Maksimum olabilirlik tahmincisinin üç temel varsayımı mevcuttur. Bunlardan ilki örneklem hacminin büyük olmasıdır. Örneklem büyüklüğünü belirlemek amacı ile geliştirilen formülde örneklem hatası (.03) olarak hesaplandığında çalışmamız için 852 öğretmen gerekmektedir. Bu çalışmada örneklem sayısının 869 olduğu göz önünde bulundurulduğunda örneklemin yeterli olduğu anlaşılmaktadır. İkincisi, gösterge değişkenleri eşit aralıkta olmalıdır. Bu çalışmada 5’li Likert tipi ölçekler kullanılmış olduğundan ikinci şart da sağlanmış olmaktadır. Üçüncüsü, maksimum olabilirlik tahmini ve normallik varsayımı sağlanmalıdır. Maksimum olabilirlik değeri, mutlak değerce 20’nin altında olmalıdır. Modelden elde edilen sonuca göre (c.r=31.721) sonuçların çoklu dağılmadığı anlaşılmaktadır. Örneklem sayısının yüksek olduğu çalışmalarda basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakarak bu şartın yerine getirildiği söylenebilir.

Tablo 4.19’da her bir maddenin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ve +1 aralığında olduğu görülmektedir. Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett (2004) genel olarak +1 ve -1 arası çarpıklık katsayısı değerlerini normal dağılım ölçüsü olarak kabul etmeyi önerir.

Tablo 4. 19. *Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

Değişkenler	Çarpıklık	c.r.	Basıklık	c.r.
Davranışsal sinizm	.054	.64	-.627	-3.753
Bilişsel sinizm	.719	8.600	-.160	-.960
Duyuşsal sinizm	.954	9.612	.548	3.277
Normatif bağlılık	-.128	-1.528	-.310	-1.852
Devam bağlılığı	-.291	-3.487	-.538	-3.217
Duygusal bağlılık	-.832	-9.960	.587	3.510
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	-.761	-9.111	.575	3.439
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	-.552	-6.607	-.180	-1.076
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	-.680	-8.138	.541	3.234
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	-.579	-6.925	.266	1.592
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	-.795	-9.510	.925	4.133
Çok değişkenli			39.524	34.249

Model testi ve uyum ölçütleri aşamasında yapısal eşitlik modellemesinde model uyumunun değerlendirilmesi söz konusudur. Ölçüm modelinin kabul edilebilir model olması, elde edilen uyum iyiliği kriterlerinin kabul edilebilir düzeyde olması ile mümkündür (Şimşek, 2007). Şekil 4.2’de görüldüğü gibi, öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasında doğrudan ilişki kurulmuştur. Modele, öğretimsel liderlik davranışı ile örgütsel sinizm arasında örgütsel bağlılık etkileşiminin aracılık etkisini gösteren dolaylı bir ilişki de dâhil edilmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre; okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin model, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Model için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği sonuçları ise Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 20. *Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Ölçüleri ile Ölçme Modeli Sonuçlarının Karşılaştırılması*

	Kabul Edilebilir Düzey	Uyum İndeksi
Ki-Kare (χ^2)	Düşük (χ^2) Değeri	143.252
Serbestlik Derecesi (df)	-----	33
Anlamlılık Düzeyi (P)	>.05	.000
Düzeltilmiş Ki-Kare (χ^2) / (df)	1-5	4.341
Uyum İyiliği İndeksi (GFI)	\geq .90	.971
Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI)	\geq .90	.942
Tahminin Hata Kareleri Ortalama Kare Kökü (RMSEA)	<.08	.062
Tucker Levis İndeks (TLI)	\geq .95	.969
Artan Uyum İndeksi (IFI)	\geq .95	.982
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	\geq .95	.982

Model değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu Tablo 4.20’de görülmektedir. Bu uyum indeksi sonuçları, test edilen modele göre model-veri uyumunun sağlandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, ölçüm modelinin gözlenen değişkenler tarafından ne düzeyde temsil edildiğinin incelenmesi gerekir. Bu amaçla modeli oluşturan gözlenen değişkenlerin standardize edilmiş değerleri, T değeri ve R² değeri Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4. 21. Ölçüm Modeli Değerleri

Faktör	Standardize edilmiş değerler	t- değeri	R ²
Öğretimsel Liderlik Davranışları			
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	.81		.827
Eğitim programı ve öğretim süreci yönetimi	.75	22.290	.757
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	.79	25.217	.835
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	.87	2.361	.873
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	.94	24.071	.966
Örgütsel Bağlılık			
Duygusal bağlılık	.89		.964
Devam bağlılığı	.74	18.817	.770
Normatif bağlılık	.77	18.246	.774
Örgütsel Sinizm			
Duyuşsal sinizm	.80		.808
Bilişsel sinizm	.92	25.716	.906
Davranışsal sinizm	.73	21.281	.715

Ölçüm modelinin gözlenen değişkenlerle yeterince temsil edilip edilmediği, çoklu korelasyon katsayılarının kareleri (R² değerleri) incelenerek değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, gizil değişkenler üzerinde gözlenen değişkenlerin standardize edilmiş çözümlene değerlerinin tamamı istatistiksel olarak anlamlıdır. T değerlerinin (p<.01) anlamlı olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla ölçüm modelinin geçerliliği sağlanmıştır. Açıklanan varyans için .50 değeri alt sınır olarak kabul edilmektedir (Albayrak, 2006). Bu çalışmada, elde edilen sonuçlara bakıldığında ölçüm modelinin güvenilir olduğu görülmektedir. Söz konusu yapısal modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.38’de gösterilmiştir. Ölçme modeli değerlerinin, kabul edilebilir düzey ve uyum indeks düzeyleri karşılaştırıldığında, kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla oluşturulan teorik model doğrulanmıştır.

Model modifikasyon aşamasında modifikasyon indekslerine bakılmıştır. Bu indeksler gösterge ve gizil değişkenler arasındaki kovaryansa bakarak araştırmacıya modele ilişkin ayrıntılı modifikasyonlar önerir. Bu modifikasyonlar genellikle hata matrisleri temelinde oluşturulur ve modelde orijinal olarak öngörülme, ancak eklenmesi ya da çıkarılması durumunda modelde kazanılacak χ^2 değerini gösterir (Çokluk ve diğ., 2010).

Bu çalışmada, gözlenen ve gizil değişkenler arasında oluşturulması gerekli yeni bağlantı işlemi, modelden çıkarılması gereken değişkenlerin çıkarılması ve değişkenler arasında eklenmesi uygun görülen hata kovaryansların eklenmesi gerçekleştirilmiştir.

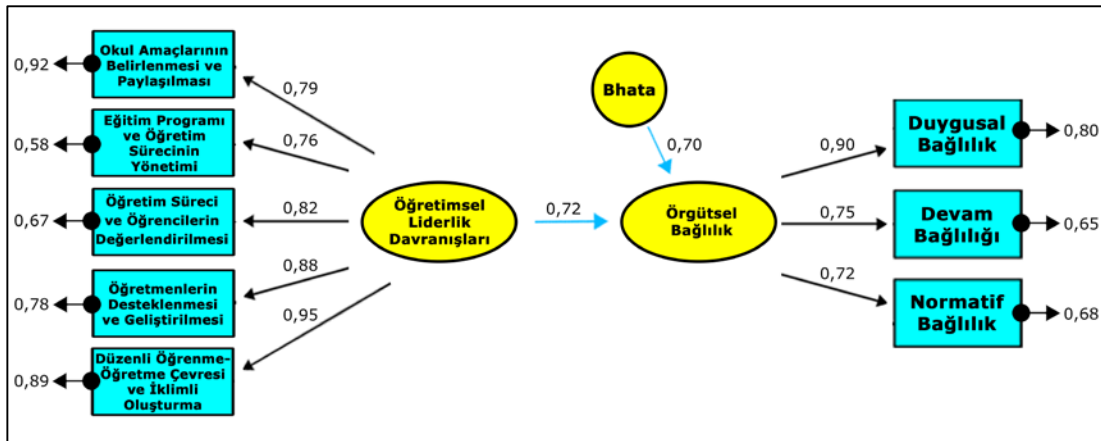
4.3.2. Aracılık etkisi test bulguları

Değişkenler arasındaki aracılık etkisi yapısal eşitlik modellemesi ile açıklanabilir. Bunun için bazı şartların kabul edilebilir düzeyde olması gerekir. Baron ve Kenny'ye (1986) göre bunlar;

1. Bağımsız değişkenin anlamlı şekilde aracı değişkeni yordaması,
2. Bağımsız değişkenin anlamlı şekilde bağımlı değişkeni yordaması,
3. Aracı değişken ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkileri regresyon eşitliğine dâhil edildiğinde, eğer bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasında anlamlı olmayan ilişki çıkarsa tam aracılık etkisinden veya daha az anlamlı bir ilişki gerçekleşmiş ise kısmi aracılık etkisinden bahsetmek gerektiği şeklindedir (Akt: Şimşek, 2007).

Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ve örgütsel sinizm arasında örgütsel bağlılığın aracılık ilişkisinin istatistiksel olarak ne düzeyde olduğunu bulmak için AMOS 22.0 yazılımı kullanılmıştır.

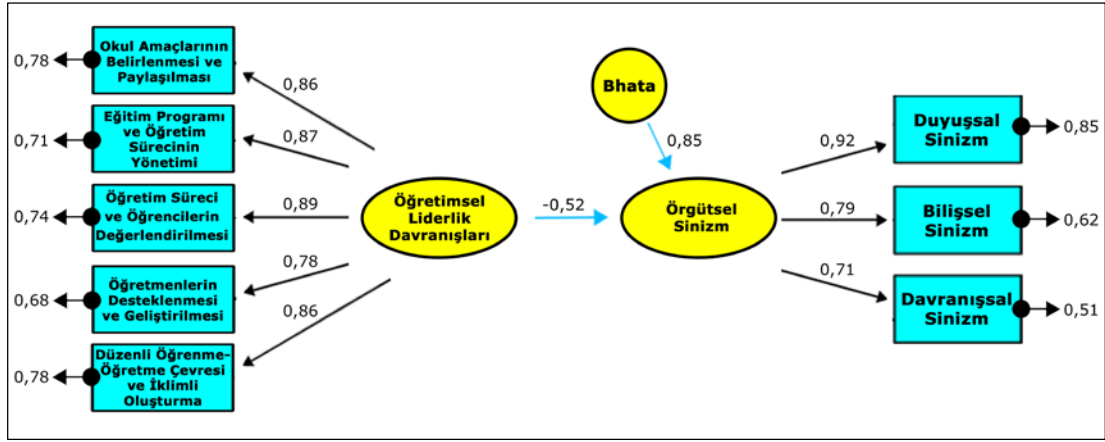
(1) Bağımsız değişken öğretimsel liderlik ile aracı değişken örgütsel bağlılık arasında yapısal eşitlik modeli analizi yapılmıştır. Analiz sonucu path diyagramı Şekil 4.3'te gösterilmiştir.



Şekil 4. 3. Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Yapısal Eşitlik Modeli

Şekil 4.3 incelendiğinde bağımsız değişken öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algılarıyla aracı değişken örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin (Yol Katsayısı = .72, Sh=.038, t= 20.593, p<.001) olduğu görülmektedir.

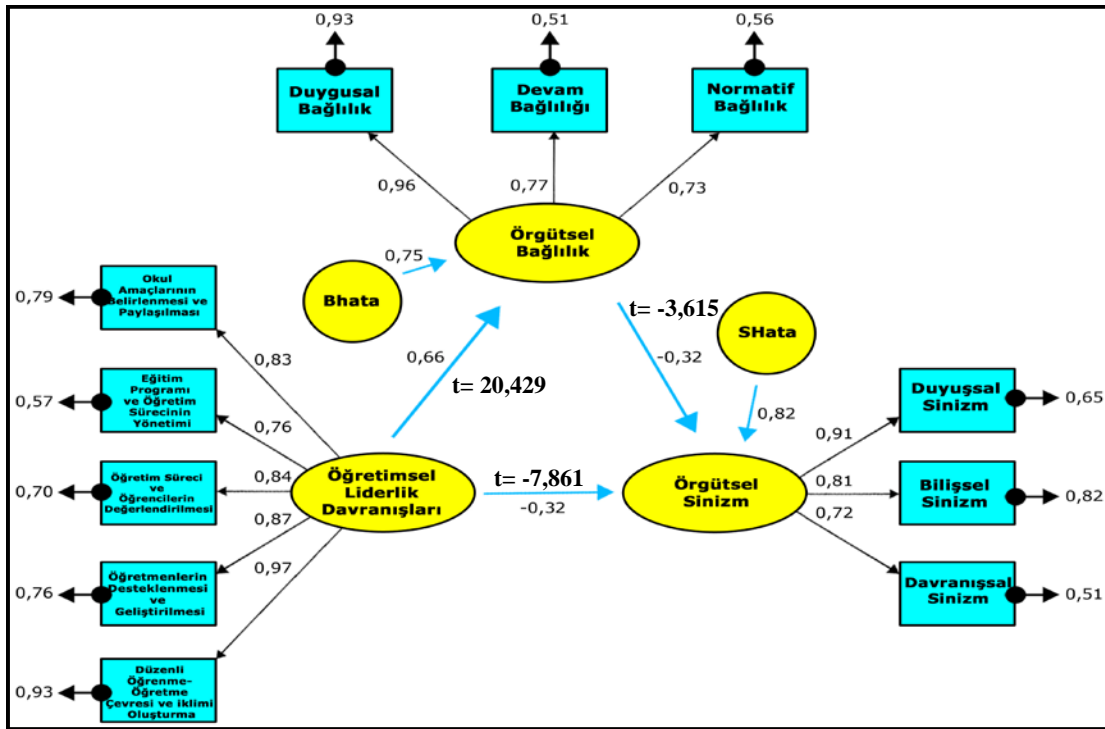
İkinci olarak, bağımsız değişken öğretimsel liderlik ile bağımlı değişken örgütsel sinizm arasında AMOS yazılımı ile yapısal eşitlik modeli analizi yapılmıştır.



Şekil 4. 4. Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Sinizm Yapısal Eşitlik Modeli

Şekil 4.4'te görüldüğü üzere öğretimsel liderlikle örgütsel sinizm arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki (Yol Katsayısı= $-0,52$, $sh=0,0469$, $t=-13,947$, $p<0,001$) vardır.

Son olarak, bağımsız değişken öğretimsel liderlikle bağımlı değişken örgütsel sinizm arasına aracı değişken örgütsel bağlılık dâhil edilmiştir. AMOS 22.0 yazılım programı kullanılarak yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Test sonucunda elde edilen değerler Şekil 4.5'te verilmiştir.



Şekil 4. 5. Yapısal Eşitlik Analiz Sonuçları

Tablo 4.22’de Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizme doğrudan etki sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 22. *Doğrudan Etki Analiz Sonuçları*

Doğrudan Etki: Arabulucu Olmadan Yol Katsayıları			Yol Katsayısı	Standart Hata	T-Değeri	P-Değeri
Öğretimsel Liderlik Davranışları	--->	Örgütsel Bağlılık	.72	.038	20.593	.000
Öğretimsel Liderlik Davranışları	--->	Örgütsel Sinizm	-.52	.049	-13.947	.000

Tablo 4.22’de gösterildiği gibi öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısının örgütsel bağlılıkla ($t=20.953$, $p<.001$) pozitif; ancak örgütsel sinizmle ($t=-13.947$, $p<.001$) negatif ilişkili olduğu görülmüştür.

Tablo 4.23’te bağımsız değişken öğretimsel liderliğin bağımlı değişken örgütsel sinizme etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık etkisini gösteren değerler verilmiştir.

Tablo 4. 23. *Aracılık Etkisi Analizi*

Dolaylı Etki: Arabulucu ile Yol Katsayıları		Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	VAF	Sobel Testi		
						Z İstatistik	p	
Öğretimsel Liderlik Davranışları	->	Örgütsel Sinizm	-.315	-.211	-.526	.40 Kısmi Aracı	-4.472	.000

Bir değişkenin aracı etkisi varlığının kabul edilmesi için yerine getirilmesi gereken şartlar vardır. Bunun yanında, aracı değişken ile bağımsız değişkenin, bağımlı değişkene olan dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını test etmek gerekir. Bunu gerçekleştirmenin bir yolu da Sobel testidir (Sobel, 1982). Tablo 4.23’de gösterildiği gibi, örgütsel bağlılık değişkeninin aracılık etkisinin istatistiksel anlamlılığı için yapılan Sobel testinin ($Z=-4.478$, $p<.001$) anlamlı olduğu görülmektedir.

Variance Account For (VAF) değeri, aracılık etkisinin var olup olmadığının hesaplanmasında kullanılan bir yöntemdir. Bu değer dolaylı etki/toplam etki formülüyle hesaplanmaktadır. Elde edilen sonuç 0,80 ve üzeri olması tam aracı etki olduğunu, 0,20-0,80 arası olması kısmi aracı etki olduğunu göstermektedir. VAF değerinin 0,20’nin altında bir değer alması aracılık etkisi oluşturmadığını göstermektedir (Hadi, Naziruddin, ve Ilham, 2016). Çalışmamızda VAF değeri .40 olarak bulunmuştur.

Yapısal eşitlik modelinin uygulanabilirliği açısından değişkenler arasındaki doğrudan etkiler analiz edildikten sonra örgütsel bağlılık değişkeni modele dâhil edildiğinde, öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel sinizm düzeyleri üzerindeki etkisinin (-.52)'ten (-.32)'ye düştüğü gözlenmiştir. Örgütsel bağlılık, modele eklendikten sonra örgütsel sinizmin etkisinin azalması fakat hâlâ bu etkinin anlamlı olması, örgütsel bağlılık düzeyinin bu ilişkide kısmi aracı (partial mediator) bir değişken olduğunu göstermektedir. Yani öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları hem doğrudan hem de örgütsel bağlılık aracılığıyla örgütsel sinizm üzerinde etkilidir.

4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin nitel araştırma bulguları:

“Okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?”

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamaları, ortalamaların karşılık geldiği algı düzeyleri ve standart sapma puanları Tablo 4.24’de verilmiştir.

Tablo 4. 24. *Öğretimsel Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Değere, Algı Düzeyine ve Standart Sapmalara İlişkin Bulgular*

	Ortalama Değer	Algı Düzeyi	SS
Öğretimsel Liderlik Davranışı	4.05	Çoğu Zaman	.61
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	4.16	Çoğu Zaman	.63
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	4.15	Çoğu Zaman	.61
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	4.08	Çoğu Zaman	.64
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	3.75	Çoğu Zaman	.87
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	4.09	Çoğu Zaman	.67

Tablo 4.24’te görüldüğü gibi, öğretmenler, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($\bar{X}=4.16$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($\bar{X}=4.15$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($\bar{X}=4.08$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($\bar{X}=3.75$) ve düzenli öğrenme ve öğretim süreci boyutlarına ($\bar{X}=4.09$) yönelik “çoğu zaman” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretimsel liderlik davranışlarına ait genel ortalamaya ($\bar{X}=4.05$) karşılık gelen algı düzeyi de “çoğu zaman” olmuştur.

Bu bulgulara göre istatistiksel olarak bakıldığında, öğretimsel liderlik davranışına ait en yüksek ortalamaya sahip boyutun “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”; en düşük ortalamaya sahip boyutun ise “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutuna ilişkin ortalama puanları “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutuna göre daha homojen bir dağılıma sahiptir.

Öğretmenlerin görüşleri, öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutu temasında kodlanmış; yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar tablolar şeklinde verilmiştir.

Tablo 4. 25. *Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılmasına Yönelik Kavramsal Kodlamalar*

Tema	Alt Tema	Kavramlar	f
Öğretimsel Liderlik Davranışları	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Öğretmenlerin görüşünü ve onayını alır	12
		Öğrenci başarı durumlarına bakarak amaçları belirlenir	11
		Kararları öğretmenlerle birlikte alır	11
		Amaçlar, öğretmenler kurulu toplantılarında duyurur	10
		Amaçlarda düzenleme ve güncelleme yapar	9
		Mevzuatta istenilenleri yapar	9
		Fikirlerimize değer verir	9
		Öğretmenleri ikna eder ve etkiler	7
		Dayatma yapmaz	6
		Öğretmenlere sormaz	4
		Amaçların nasıl uygulanacağını konuşmaz	3
		Düzenli bir toplantı veya düzenli bir paylaşım yapmaz	2

Öğretmenlerle, “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutuna yönelik görüşleri hakkında daha derin bilgiye ulaşmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 4.25’de öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar ile ilgili görüş ve düşüncelere yer verilmiştir. Bu görüş ve düşünceler sırasıyla; “öğretmenlerin görüşünü ve onayını alır, öğrenci başarı durumlarına bakarak amaç belirler, kararları öğretmenlerle birlikte alır, amaçları öğretmenler kurulu toplantılarında duyurur, amaçlarda düzenleme ve güncelleme yapar, mevzuatta istenilenleri yapar, fikirlerimize değer verir, öğretmenleri ikna eder ve etkiler, dayatma yapmaz” şeklinde olumlu iken, öğretmenlere sormaz, amaçların nasıl uygulanacağı konuşmaz, düzenli bir toplantı veya düzenli bir paylaşım yapmaz” şeklinde olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Nicel araştırma sonucunda “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunun genel ortalaması ($\bar{X}=4.15$) “çoğu zaman” düzeyinde çıkmıştır. Buna yönelik katılımcılara ait ifadelerden alıntılara ve açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü öğretmenlerle birlikte okulu yönetecek, işletecek, öğrencileri geliştirecek, hayata hazırlayacaksa mecburen okul, öğretmen ve veli işbirliği ile çalışabilmesi için hedef birlikte belirlenmeli ve bu süreçte öğretmenleri ikna etmesi gerekiyor. Okul yönetimimiz bunu başarıyor” (K19).

Bu görüşe sahip katılımcılar, takım ruhunun oluşmasında okul amaçlarının birlikte belirlenmesi ve kendilerinin ikna edilmelerinin önemini ön plana çıkarmaktadırlar.

“İlk olarak sene başı öğretmenler kurulu toplantımızı yaparız ardından okul gelişimi ekibine seçilmiş arkadaşlarımız ile belli aralıklarla toplantılar yapılıyor” (K15). “Ortaya çıkan olumsuz veya başarısızlık halinde belirlenen amaçlarla ilgili düzenleme ve güncelleme yapılıyor” (K8).

Katılımcıların büyük çoğunluğu, genel olarak okul amaçları belirlenirken okul yöneticileri tarafından düşüncelerinin alındığını, eğitim-öğretim süreci boyunca gerektiğinde bu amaçların güncellendiğini ve belirli zaman aralıklarıyla amaçların hatırlatıldığını ifade etmektedir.

“Bazı öğretmen arkadaşlarımızın öğretmenlik mesleğini ikinci iş olarak gördüklerini düşünüyorum. Çünkü okul ile ilgili yapılması planlanan işlere ilişkin yapılacaklara çok mesafeli duruyorlar. Yani okulun işleyişi ile ilgili toplantılarda işten kaçıyorlar (K16).

Bu ifadeden de anlaşıldığı gibi bazı öğretmenlerin mesleğe ilişkin düşüncelerinden dolayı okul amaçlarının belirlenmesinde ve uygulanmasında duyarsız kaldığı da görülmektedir.

Tablo 4. 26. *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Uygulanmasına Yönelik Kavramsal Kodlamalar*

Tema	Alt Tema	Kavramlar	f
Öğretimsel Liderlik Davranışları	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Uygulanması	Ders saatinin en uygun şekilde kullanılmasını sağlar	14
		Merkezden gelen mevzuat ve yönetmelikleri yerine getirir	12
		Ders materyallerinin temininde etkilidir	11
		İletişim dili çok iyidir	10
		Denetimci rolünde hareket eder	10
		Deneyimlerini paylaşır	10
		Derslere katılım sağlar	9
		Sürekli öğretmenlerle görüşür	8
		Müfettişler geldiğinde müdür titiz oluyor	8
		İstekleri göz önünde bulundurur	7
		Yöntemlerimize müdahale etmez	7
Siyasi kaygı ve beklentilerden uzaktır	6		

Tablo 4.26'nın devamı

Müfredat, gerçekte uyumuyor	6
Kendi kararlarımı uyguladım	6
Öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini söyler	4
Okullar arası bir yarış ortamı vardır	4
Despot ve resmi bir duruş sergilemez	3
Özel sektör bilinci ile hareket eder	3
Adil ve mantıklı bir şekilde karar verir	3
İdareci yoğun işlerden dolayı bir şey yapamıyor	3
Eğitim veriliyor havasını sağlamaya çalışır	3

Eğitim programı ve öğretim sürecinin uygulanmasına yönelik yapılan görüşme sonrası elde edilen kavramsal bulgular Tablo 4.26'da verilmiştir. Bazı katılımcılar; “ders saatinin en uygun şekilde kullanılmasını sağlar, merkezden gelen talimatları uygular, ders materyallerinin temininde etkilidir, iletişim dili çok iyidir, denetimci rolünde hareket eder, deneyimlerini paylaşır, derslere katılım sağlar, sürekli öğretmenlerle görüşür, müfettişler geldiğinde müdür titiz oluyor, istekleri göz önünde bulundurur, yöntemlerimize müdahale etmez, siyasi kaygı ve beklentilerden uzaktır, kendi kararlarımı uyguladım, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini söyler, okullar arası bir yarış ortamı vardır, okullar arası bir yarış ortamı vardır, despot veya resmi bir duruş sergilemez, özel sektör bilincin ile hareket eder, adil ve mantıklı bir şekilde karar verir” şeklinde olumlu görüş bildirirken; bazıları da müfredat gerçekte uyumuyor, idareci yoğun işlerden dolayı bir şey yapamıyor ve eğitim veriliyor havasını sağlamaya çalışır” şeklinde olumsuz görüşler bildirmişlerdir.

Nicel araştırma sonucunda “Eğitim programı ve öğrenim sürecinin uygulanması” alt boyutuna yönelik sorulara verilen cevapların genel ortalaması ($\bar{X}=4.15$) “çoğu zaman” düzeyinde çıkmıştır. Buna yönelik katılımcılara ait ifadelerden alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenlerle görüşülerek programların hazırlanmasında fayda vardır” (K11).

Katılımcılardan gelen bu görüşe göre, eğitim programı ve öğretim sürecinin hazırlık aşamasının öğretmenlerin görüşlerine önem verilerek gerçekleşmesinin kendileri açısından önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

“Okul yöneticileri daha başarılı olmalıyız çabası içindedir” (K23). “Yöneticilerimiz yöntemlerimize müdahale etmezler ama özellikle belirli aralıklarla sınıfları ziyaret eder, eksi ve artılarımızı söylerler” (K30).

Genel olarak katılımcılar, okul yöneticilerinin bu süreçte yerine getirmesi gerekli olan; derslere katılım, ders materyalleri için kaynak temin etme, derslerin

problemsiz devam etmesini sağlama davranışlarına ilişkin olumlu düşüncelere sahiptir.

“Sistemsal bir yönetim anlayışı yoktur. Kendi kişiliğine göre bir idarecilik yapılıyor” (K28). “Sadece kanun ve yönetmeliklerin yerine getirilmesi beklentisine sahip, çünkü bunun dışına çıkmak bir sürü soruna sebep oluyor” (K12).

Bazı katılımcılar okul yöneticilerinin klasik anlayışa göre hareket ettiği görüşüne sahiptir. Bunun sonucunda bazı öğretmenler okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışları ya yapmak zorunda oldukları için ya da münferit olarak yaptıkları algısındalar. Yani bu öğretmenler okulun amacının gerçekleşmesine yönelik gerekli olan davranışların okul yöneticileri tarafından önemsenmediğini düşünmektedir.

“Okul yönetiminin müfredat hazırlanmasında çok bir etkisi yok sadece verilen emrin uygulanması noktasında bir denetim pozisyonu var fakat onu da yeterli düzeyde yapamıyor” (K21). “Yöntem desteği konusunda idareciler derslere girmedikleri için yeterli desteği sağlıyorlar diyemem” (K3). “Sınıflarda öğrenci sayısı normalden fazla olduğunda düzeni sağlamak ve ders anlatmak zorlaşıyor. Dolayısıyla fazla yoruluyoruz. Ders dışında gerek mesai arkadaşlarımızdan gerekse yöneticilerimizden gelen talepleri yerine getirmekte çok zorlanıyoruz” (K10).

Bazı katılımcılardan gelen bu üç ifadeye göre hazır planların dayatılmasından, sınıf mevcudunun fazla olmasından ve öğretmenlerin ders dışı etkinliklerde görev almak istememesinden kaynaklı eğitim programı ve öğretim sürecinde bazı olumsuzlukların yaşandığı görülmektedir.

Tablo 4. 27. *Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesine Yönelik Kavramsal Kodlamalar*

Tema	Alt Tema	Kavramlar	f
Öğretimsel Liderlik Davranışları	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Başarılı öğrencileri ödüllendirir	12
		Başarı notlarını karşılaştırır	9
		Başarılı olmaya engel problemleri tespit eder	7
		Öğrencileri birebir gözlemler ve denetler	6
		Çalışmayı teşvik edici uygulamalar yapar	6
		Öğrenciye daha iyi not verilmesini ister	6
		İlkokulda geri bildirim yapmamızı engeller	6
		Başarısız öğrencilerle daha yakından ilgilenir	5
		Durum değerlendirmesi yapar	5
		Öğrenciler her şartta sınıf geçiyor	5
		Öğretmenleri sınıf başarısına göre değerlendirir	4
		Öğrencilerin kişilik gelişimlerini takip eder	3
		Başarıyı ölçen genel bir ölçüt olmalıdır	3
		Sınıf değişikliği yapılması gerekiyorsa yapar	3

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonrası, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik elde edilen bulgular Tablo 4.27’de verilmiştir. Bunlar;

“başarılı öğrencileri ödüllendirir, başarı notlarını karşılaştırır, başarılı olmaya engel problemleri tespit eder, öğrencileri birebir gözlemler ve denetler, çalışmayı teşvik edici uygulamalar yapar, öğrenciye daha iyi not verilmesini ister, ilkokulda geri bildirim yapmamızı engeller, başarısız öğrencilerle daha yakından ilgilenir, durum değerlendirmesi yapar, öğrenciler her şartta sınıf geçiyor, sınıf başarısına göre öğretmeni değerlendirir, öğrencilerin kişilik gelişimlerini takip eder, başarıyı ölçen genel bir ölçüt olmalıdır, sınıf değişikliği yapılması gerekiyorsa yapar şeklinde ifade edilmiştir.

Nicel araştırma ile elde edilen bulgularda genel ortalama ($\bar{X}=4.10$) “çoğu zaman” düzeyindedir. Yapılan görüşme esnasında katılımcıların ifadeleri ve açıklamaları:

“e-okul sisteminde başarı ve performans notları vardır. Kaç öğrenci yazılıdan iyi not almış kaç öğrenci kötü not almış alıp bunu değerlendiriyorlar” (K11). “Öğrenciler birebir gözlemleniyor. Öğretmenlerle de başarı durumu ile ilgili birebir görüşülüyor” (K14).

Katılımcıların çoğuna göre okul yöneticileri, “Öğretim süreci ve öğrencilerin yönetimi” alt boyutuna yönelik, öğrencileri başarı durumlarını takip etme rollerini e-okul sistemi üzerinden ve birebir gözlemler yaparak başarılı bir şekilde yerine getirdiği görülmektedir.

“Gerek TEOG sınavlarında gerek il bazında sosyal faaliyetlerde başarılı olan öğrencilerimiz, diğer öğrencilere de teşvik olması açısından ödüllendiriliyor” (K9). “İdarecilerimiz sınavlarda veya sosyal faaliyetlerde teşvik etmek amacı da güderek başarı gösteren öğrencileri, bütün öğrencilerin huzurunda ödüllendiriyorlar” (K15).

Okul yöneticileri, öğrenci başarısını artırmaya yönelik teşvik edici davranış sergileme, başarılı öğrencileri ödüllendirme ve velileri öğrencilerin başarı düzeyi ile ilgili bilgilendirme rollerini gerçekleştirmektedirler.

“Başarı durumuna yönelik geri bildirim konusunda ilkokul olarak sıkıntımız var. Böyle bir şey yapmamız engelleniyor” (K2).

İlkokullarda görev yapan katılımcıların büyük çoğunluğu bu ifadede, “ilkokul öğrencilerine başarı durumları ile ilgili geri bildirimde bulunurken sıralama ya da sınıflama yapılmasının öğrencileri olumsuz etkileyebileceği” düşüncesini vurgulamak istemişlerdir.

“BİMER’e yazı yazılması şikâyet edilmesi gibi sorunlarla karşılaşyoruz. Bunun sonucu olarak öğretmenlerimiz üzerinde sürekli bir şekilde baskı söz konusu oluyor” (K8). “Genellikle öğrenciye daha iyi not verilmesi taraftarı; iyi niyet mi yoksa hiç kimsenin kalmaması gerek gerçeği mi?” ama ölçme ve değerlendirmenin bir yalandan ibaret olduğunu düşünüyorum. Kalmayacağını biliyor artık ve derslerdeki başarısızlığı bundan kaynaklanıyor. Notun bir silah olmasına karşıyım ancak bu kadar da değersizleştirilmesine de karşıyım” (K13).

Bazı katılımcılar, her koşulda sınıf geçme ve öğretmen şikâyet hattı gibi uygulamaların öğrenci başarısını değerlendirmeyi olumsuz etkilediği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4. 28. *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Kavramsal Kodlamalar*

Tema	Alt Tema	Kavramlar	f
Öğretimsel Liderlik Davranışları	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Hizmet içi eğitim kurslarına yönlendirir	13
		İsteklerimizi geri çevirmez	12
		Öğretmenleri onurlandırır	10
		Mevzuat değişikliğini bildirir	9
		Kendimize güvenmede bize katkı sağlar	8
		Eğitim ve seminerleri yazı ile duyurur	8
		Öğretmenlere rehberlik ve yönlendirme yapar	7
		Çalışmalar için gerekli ortamı sağlar	6
		Veli-Öğretmen ilişkisinde aracılık yapar	6
		Teknolojiye yönelik gelişmeleri takip eder	6
		Görevlendirmelerde liyakati dikkate alır	5
		Okul yöneticileri öğretmenlerde kusur arar	4
		Siyasi tercih ile atandığından farklı beklentilere sahiptir	2

Öğretmenlerin desteklemesi ve geliştirilmesine yönelik katılımcılar ile yapılan görüşme sonrası elde edilen kavramsal bulgular; “hizmet içi eğitim kurslarını yönlendirir, isteklerimizi geri çevirmez, öğretmenleri onurlandırır, mevzuat değişikliğini bildirir, kendimize güvenmede bize katkı sağlar, eğitim ve seminerleri yazı ile duyurur, öğretmenlere rehberlik ve yönlendirme yapar, çalışmalar için gerekli ortamı sağlar, veli-öğretmen ilişkisinde aracılık yapar, teknolojiye yönelik gelişmeleri takip eder, görevlendirmelerde liyakati dikkate alır” ifadeleriyle olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ancak Bazı katılımcılar “okul yöneticileri öğretmenlerde kusur arar ve siyasi tercih ile atandığından farklı beklentilere sahiptir” şeklinde olumsuz davranışlar gözlemlediklerini dile getirmişlerdir.

Nicel araştırma yöntemiyle elde edilen bulgularda genel ortalama ($\bar{X}=3.79$) “çoğu zaman” düzeyindedir. Nitel görüşme sonrası elde edilen bulgulara ve açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

“İdare öğretmenlere faaliyet programları için bir engel oluşturmuyor. Çalışmalar için gerekli ortamı sağlıyor” (K15). “Okul yöneticileri öğretmenlerin velilerle olan sıkıntılarını gidermeye yönelik elinden geleni yapmaktadır” (K10). “Dileyen arkadaşımız mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için MEBBİS üzerinde istediği kursa kaydolabiliyor. Orada yeterli sayıda eleman olunca o kursun açıldığına dair bildirim geliyor. O bildirimde kursun yeri ve zamanı belirtiliyor ve öğretmenlerimiz dilerse bu kurslara katılabiliyor” (K7). “Okul yöneticilerimiz kendimize güvenmemizi sağlar” (K14).

“Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutuna yönelik öğretmenlerin görüşleri, genel olarak, okul yöneticilerinin öğretmenlere engel olmadıkları, pozitif yaklaşım sergiledikleri, rehberlik ve yönlendirme yaptıkları, öğretmenleri destekledikleri ve bireysel gelişimleri için yönlendirdikleri şeklinde olumlu olmuştur.

“Mesleki iletişim, beden dili konularında, yeni eğitim öğretim teknikleri konusunda eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarından faydalanılabilir” (K11).

Katılımcılar, yöneticilerin ve öğretmenlerin iletişim becerilerini artırıcı eğitimlerin yöneticileri tarafından düzenlenmesinin örgüt iklimine katkı sağlayabileceğini düşünmektedirler. Ancak eğitim, konferans ve seminerler için ayrılan bütçenin yetersizliği ve öğretmenlerin kendini geliştirmeye kapalı tutmasından dolayı öğretmenler ve okul yöneticileri arasında sorunların çıktığı da söylenebilir.

“Okul yöneticileri performansı geliştirmeye yönelik, vizyonu açık, projeler yapabilecek insanlar değiller. Daha çok “iyi görüneyim, sınıfları gezeyim, şeker görüneyim işi öyle götürüeyim’ maksadındalar” (K3).

Katılımcıların büyük çoğunluğu olumlu görüşlerde bulunurken az bir kısmı da öğretmenlerinin okul yöneticileri tarafından sınıflarının izlenmesinden hoşlanmaması ve başarısızlığı kabul etmek istememesi gerekçeleriyle problemler yaşandığını belirtmişlerdir.

Tablo 4. 29. *Düzenli Öğrenme -Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutuna Yönelik Kavramsal Kodlamalar*

Tema	Alt Tema	Kavramlar	f
Öğretimsel Liderlik Davranışları	Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Teknoloji kullanımını teşvik eder	11
		Ders materyali ve araç gerek sağlar	10
		Fiziksel imkânları düzenler	10
		Sosyal aktiviteler düzenler ve teşvik eder	9
		Veli ziyaretleri yapar	7
		Paydaşlar arasında etkileşim sağlar	7
		Sosyal medyayı etkili kullanır	6
		Çatışma ortamını iyi yönetir	6
		Çocukların her problemi ile ilgilenir	6
		Öğretmenleri ortak değerler etrafında toplar	5
		Sosyal aktivitelerle bir araya gelmemizi sağlar	5
		Öğrencilerin özel durumlarını dahi dikkate alır	4
		Motivasyon sağlayıcı toplantılar yapar	4
		İş yükünün altında ezilir	4
		Ekip ruhunu oluşturamaz	3
		Derslik ve koridorlarda ışık problemi var	2
Okulda sadece basit akademik eğitim yapılır	1		

Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma ile ilgili daha derin bir bilgiye ulaşmak amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kavramlar; “teknoloji kullanımını teşvik eder, ders materyali ve araç gerek sağlar, fiziksel imkânları düzenler, sosyal aktiviteler düzenler ve teşvik eder, veli ziyaretleri yapar, paydaşlar arasında etkileşim sağlar, sosyal medyayı etkili kullanır, çatışma ortamını iyi yönetir, çocukların her problemi ile ilgilenir, öğretmenleri ortak değerler etrafında toplar, sosyal aktivitelerle bir araya gelmemizi sağlar, öğrencilerin özel durumları dahi dikkate alınıyor, motivasyon sağlayıcı toplantılar yapar” şeklinde ifade edilmiştir. Ancak bazı katılımcılar ise “iş yükünün altında ezilir, ekip ruhunu oluşturamaz, derslik ve koridorlarda ışık problemi var” şeklinde olumsuz görüşler bildirmişlerdir.

Nicel araştırma ile elde edilen bulgular ($\bar{X}=4.09$) “çoğu zaman” düzeyindedir. Görüşme sonucu elde edilen ifadeler ve açıklamalar aşağıda verilmiştir:

“Okulumuzun fiziki yapısından tutun da eğitim ve öğretimdeki araç gereçlere varıncaya kadar mümkün olduğu kadar her şey ile ilgileniyorlar” (K12). “Düşüncesi ne olursa olsun, hangi görüşü savunursa savunsun ortak değerler etrafında buluşup konuşabildiğimiz yegâne okullardan birisidir” (K16). “Okulumuzda etkileşim problemlerimiz yok, öğretmenle idaresiyle bir bütün olarak çalışmaktayız” (K14). “Birlikte oluşturduğumuz WhatsApp grubu var birçok şeyi oradan takip edebiliyoruz” (K18).

“Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri, genel olarak okul yöneticisinin fiziki ortam bakımından talepleri yerine getirebildiği, disiplini sağlayabildiği, iletişimde sosyal medyayı kullanabildiği ve öğretmenlerle bir takım halinde çalışabildiği yönündedir.

“Veli ziyaretlerine gidiyoruz ev ziyaretlerine gidiyoruz, öğrencileri velileri ile birlikte tanıyoruz, eğitim durumlarını görüyoruz” (K13). “Ailenin de eğitimin içerisinde aktif rol alması gerekiyor” (K4).

Bu ifadelerle katılımcılar öğretmen-veli işbirliğini sağlamaya yönelik okul yöneticileriyle birlikte hareket etmenin kendileri açısından önemli olduğu vurgusunu yapmaktadırlar.

“4+4+4 sistemine göre ilkokul ve ortaokul ayrı olması gerekiyor fakat bizim okulumuzda bina eksikliği nedeniyle aynı bina içerisinde eğitim veriyoruz. Buda derslik problemlerine neden oluyor”(K6). “Davranış sorunu, güvenlik sorunu, işlevsellik görevi, veli ile olan ilişkisi, okulun çevre ile olan ilişkisi, fiziksel durumu ile ilgili her şeye kafa yorması, bir yerde su patlasa, veli sorunu ile idareci ilgilenir. Bu da idarecilerin aşırı yüke boğulmasına sebep oluyor” (K11).

Katılımcıların bir kısmının yöneticileri yetersiz olarak görmelerinin, okulda ki fiziki yetersizliklerin, rol belirsizliklerinin, okul iklimi ve ortamında sorunlara neden olabileceğini ifade etmişlerdir.

4.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular:

“Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa ve örgütsel sinizme etkisine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?”

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları, örgütsel bağlılığın ve örgütsel sinizmin yordayıcısı olarak tespit edilmesinden dolayı, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa ve örgütsel sinizme nasıl katkıda bulunduğu ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, örgütsel sinizmin önemli bir yordayıcısı olduğundan örgütsel sinizme nasıl bir katkı sağladığı da incelenmiştir. Bir başka deyişle öğretmenlerin örgütsel bağlılığının artmasında ve örgütsel sinizmin azalmasında öğretimsel liderlik davranışlarının nasıl katkı da bulunduğu araştırılmıştır.

Öğretmenlerin, öğretimsel liderlik algısı, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri hakkında daha derin bilgiye ulaşmak

amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular “Öğretimsel liderliğin örgütsel bağlılığa, öğretimsel liderliğin örgütsel sinizme ve örgütsel bağlılığın örgütsel sinizme olan katkıları” temasında kodlanmış ve yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.30’de verilmiştir.

Tablo 4. 30. *Öğretimsel Liderliğin Örgütsel Bağlılığa Katkılarına İlişkin Kavramsal Kodlamalar*

Temalar	Kavramlar	f
Öğretimsel Liderlik Algısının Örgütsel Bağlılığa Katkısı	Kararlar birlikte alındığından herkes işini severek yapar	9
	Yöneticilerin öğrenci başarı puanları ile ilgilenmesi öğretmenlerin okulu daha çok düşünmesini sağlar	8
	Fikirlere önem verdiği için okul daha çok anlam kazanır	7
	Rekabet yerine işbirliği sağladığından okulundan ayrılmayı hiç düşünmem.	6
	Yönetici, okulun başarı durumunu veliye aktararak o kulda en iyi eğitimin verildiği hissini yaşatır	6
	Okulda kaliteli vakit geçirilmesi için oyun ve etkinlik alanlarını düzenler	6
	Derslikler öğretmenlerin istediği şekilde ayarlandığından öğretmenler okulda daha mutlu olur	5
	Okulda her problemle ilgilendiğinden okul değiştirmek etik kabul edilemez	5
	Öğrencilerimizin başarılı olabilecekleri vurgusu yapıldığından öğrencilerle birlikte öğretmenler mutlu olur	5
	Tartışma ve çatışma ortamını yönetebildiğinden okulda yaşanan sorunlar sahiplenilir	4
	Başarı ve başarısızlık paylaşıldığından okulda bir aile gibiyiz	4
	Görsel ve işitsel araçlarla okulda farkındalık yaratıldığından okuldan severek bahsedilir	4
	Meslek gruplarına göre velilerden destek alındığından okul-çevre ilişkisi güçlenir	4
	Öğretmene yardımcı olduğundan öğretmenden vefalı olması beklenir	4
	Dostluğa önem verildiğinden okuldan ayrılmak istenmez	4
	Özel günlerimizi hediye ile bize hatırlatması duygulanmamızı ve mutlu olmamızı sağlar	4
Öğretimsel Liderlik Algısının Örgütsel Sinizmin Azalmasına Katkısı	Veli ziyaretlerinin yönetici ile yapılması öğretmeni mutlu eder	3
	İçeriği zengin programlar düzenlemesi okul-çevre kaynaşmasını sağlar	3
	Tatlı dili, güler yüzü, sevecen görünümü ile her zaman gönül alır	9
	Öğretmende görmek istediği davranışı önce kendi sergilediğinden samimi olduğuna inanılır	8
	Davranışlar tutarlı olduğundan yöneticiye inanç artar	7
	Hak edene hakkını verdiği için yöneticinin adil olduğuna inanılır	7
	Olumsuzlukları büyütmediğinden okulla ilgili endişe yaşanmaz	6
	‘sen her zaman’ ‘sen hiç’ gibi ifadelerle davranışlarımızı genelleyip öğretmenler meslekten soğutulmaz	6
	Bağlılık artsın diye yöneticiler başarılarını abartarak anlatmaz	5
	Derslik ya da nöbet düzenlemesi ile ilgili talepler karşılandığından gerilim yaşanmaz	5
Azalmasına Katkısı	Yönetici, öğretmenleri yardımcı olmak istediği için dinlediğinden dürüst olduğuna inanılır	4
	Eleştirilere hemen tepki vermez değerlendirme süzgecinden geçirir	4
	Önyargılı davranmayarak olumsuz düşüncelere neden olmaz	3

Nicel araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının örgütsel bağlılığı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2=.228$, $\beta=.477$, $p<.001$). Katılımcılar öğretimsel liderlik algısının örgütsel bağlılığa katkısına yönelik; kararlar birlikte alındığından herkes işini severek yapar, yöneticilerin öğrenci başarı puanları ile ilgilenmesi öğretmenlerin okulu daha çok düşünmesini sağlar, fikirlere önem verdiği için okul daha çok anlam kazanır, rekabet yerine işbirliği sağladığından okulundan ayrılmayı hiç düşünmem, yönetici, okulun başarı durumunu veliye aktararak okulda en iyi eğitimin verildiği hissini yaşatır, okulda kaliteli vakit geçirilmesi için oyun ve etkinlik alanlarının düzenler, derslikler öğretmenlerin

istediği şekilde ayarlandığından öğretmenler okulda daha mutlu olur, okulda her problemle ilgilendiğinden okul değiştirmek etik kabul edilemez, öğrencilerimizin başarılı olabilecekleri vurgusu yapıldığından öğrencilerle birlikte öğretmenler mutlu olur, tartışma ve çatışma ortamını yönetebildiğinden okulda yaşanan sorunlar sahiplenilir, başarı ve başarısızlık paylaşıldığından okulda bir aile gibiyiz, görsel ve işitsel araçlarla okulda farkındalık yaratıldığından okuldan severek bahsedilir, meslek gruplarına göre velilerden destek alındığından okul-çevre ilişkisi güçlenir, öğretmene yardımcı olduğundan öğretmenden vefalı olması beklenir, dostluğa önem verildiğinden okuldan ayrılmak istenmez, özel günlerimizi hediye ile bize hatırlatması duygulanmamızı ve mutlu olmamızı sağlar, veli ziyaretlerinin yönetici ile yapılması öğretmeni mutlu eder, içeriği zengin programlar düzenlemesi okul-çevre kaynaşmasını sağlar” ifadelerini kullanmışlardır.

Bu doğrultuda katılımcılara ait ifadelerden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Yöneticilerin öğrenci başarı puanlarında ki değişimle yakından ilgilenmesi öğrencilerimi ve okulumu daha çok düşünmemi sağlar” (K17). “Belirli aralıklarla toplantılarda öğretmen ve öğrenci başarı durumlarını veliye aktararak okulda en iyi eğitimin verildiği hissini yaşatır” (K15). “Sınıfları ziyaret ederek öğrencilerimizin tamamın aslında çok başarılı olabileceği vurgusunu yapması öğrencilerle birlikte öğretmenleri de mutlu eder” (K11).

Katılımcıların büyük çoğunluğu okul yöneticilerinin, öğrenci ve öğretmen başarısına odaklı davranışlar sergilemesi, öğretmenlerin okula ve öğrenciye daha çok bağlanmalarına katkı sağlamaktadır.

“Okul yöneticilerimiz öğretmenlerin kişilikleri yerine fikirlerine önem verdiği için okul benim için daha çok anlam kazanır” (K26). “Dersliklerin isteğimiz doğrultusunda ayarlanmaya çalışılması biz öğretmenleri mutlu eder” (K19).

Katılımcıların yedisi okul yöneticilerinin öğretmenlerin fikirlerine önem verdiğini ifade etmişlerdir. Genel olarak bu katılımcılar, öğretmenlerin taleplerinin karşılanması ve fikirlerinin önemsenmesi durumunda okulda kendilerini daha değerli ve daha mutlu hissetmektedirler.

“Yönetici, öğretmenler arasında rekabet yerine işbirliği sağladığından okulumdan ayrılmayı hiç düşünmem” (K29). “Yönetici tartışma ve çatışma ortamından kaçmak yerine ortamı yönetebildiğinden okulda yaşanan sorunları sahipleniriz” (K13).

Okul yöneticilerinin okul işleyişi sürecinde öğretmenler arasında gruplar oluşturması ve onlarla birlikte hareket etmesinin ve yaşanan olumsuzluklarda çözüm üretici bir rol oynamasının kendileri açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

“Görsel ve işitsel araçlarla okulda farkındalık yaratması dışarıda okulundan severek bahsetmemi sağlar” (K30). “Belirli gün ve haftalarda ailelerinde desteğini alarak içeriği zengin programlar düzenlemesi öğrenci-öğretmen ve veli kaynaşmasını sağlar” (K9).

Okul yöneticilerinin imkanlar doğrultusunda okulda farkındalık yaratabilmesi ve sosyal faaliyetlere destek olması öğretmenlerin duygusal bağlılıklarına etki etmektedir. Ayrıca düzenlenen sosyal faaliyetler, aile ve öğretmen etkileşimine katkı sağlamaktadır.

Genel olarak katılımcıların ifadelerinden okul yöneticilerinin okulda takım ruhu oluşturmaya, öğretmenleri desteklemeye, düzen ve disiplini sağlamaya, fiziki imkanları en elverişli şekliyle kullandırmaya ve öğrenci başarısında aile desteğini almaya yönelik yaptığı faaliyetlerle öğrenmelerin özellikle duygusal bağlılığına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca yöneticilerin öğretmenleri desteklemeye yönelik davranışları devam ve normatif bağlılıklarının artmasını sağlamaktadır.

Nicel araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının örgütsel sinizmi yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2=.213$, $\beta= -.461$, $p<.001$). Öğretimsel liderlik algısının örgütsel sinizmin azalmasına katkısı; tatlı dili, güler yüzü, sevecen görünümü ile her zaman gönül alır, öğretmende görmek istediği davranışı önce kendi sergilediğinden samimi olduğuna inanılır, davranışlar tutarlı olduğundan yöneticiye inanç artar, hak edene hakkını verdiği için yöneticinin adil olduğuna inanılır, olumsuzlukları büyütmediğinden okulla ilgili endişe yaşanmaz, ‘sen her zaman’ ‘sen hiç’ gibi ifadelerle davranışlarımızı genelleyip öğretmenler meslekten soğutulmaz, bağlılık artsın diye yöneticiler başarılarını abartarak anlatmaz, derslik ya da nöbet düzenlemesi ile ilgili talepler karşılandığından gerilim yaşanmaz, yönetici, öğretmenleri yardımcı olmak istediği için dinlediğinden dürüst olduğuna inanılır, eleştirilere hemen tepki vermez değerlendirme süzgecinden geçirir, önyargılı davranmayarak olumsuz düşüncelere neden olmaz” şeklinde sıralanmıştır.

Buna yönelik katılımcılara ait ifadelerden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Tatlı dili, güler yüzlü, sevecen görünümü ile her zaman gönlümüzü alır ve öğretilmekte görmek istediği davranışı önce kendi sergiler” (K10). “Davranışlarında çok tutarlı olduğundan yöneticiye inancım tamdır ve hak edene hakkımı verdiğinden adil olduğuna inanırım” (K9).

Katılımcıların büyük çoğunluğu okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışların, öğretmenlerin yöneticilerine yönelik dürüst ve inanılır oldukları algıları üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar.

“ ‘sen her zaman’ ‘sen hiç’ gibi ifadelerle davranışlarımızı genelleyip bizi meslekten soğutmaz” (K9). “Yönetici, öğretmenleri tepki vermek için değil yardımcı olmak istediği için dinlediğini hissettirdiğinden dürüst olduğuna inanırım, bir savunma mekanizması gibi eleştire hemen tepki vermez değerlendirme süzgecinden geçirir” (K21).

Okul yöneticilerin iletişim becerileri öğretmen-yönetici ilişkileri üzerinde çok önemli olduğu görülmektedir.

“Öğretim sürecinde yaşananların olumlu yönünü görüp olumsuzlukları büyütmediğinden okulla ilgili endişe yaşamam” (K22). “İşinde özverili çalışan öğretmenin derslik ya da nöbet düzenlemesi ile ilgili talebini dikkate alması okul işleyişinde gerilim yaşanmasını önler” (K29).

Bu noktalardan hareketle katılımcılar öğrenme ve öğretme iklimi oluşturma davranışlarına ilişkin sergiledikleri iletişim becerileri öğretmenlerin duyuşsal ve bilişsel sinizm davranışlarının azalmasına katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Bu yönüyle bakıldığında okul yöneticilerinin iletişim becerileri öğretmenlerin sinik davranışlar sergilemesini engellemektedir.

Sonuç olarak katılımcıların çoğunluğunun görüşlerinden yola çıkarak bir değerlendirme yapılacak olursa öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma algıları örgütsel bağlılığın artmasına ve aynı zamanda örgütsel sinizmin azalmasına katkı sağlamaktadır. Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerinden elde edilen istatistikî sonuçlar bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca öğretmenlerin duygusal bağlılıkları da her yönüyle örgütsel sinizmin azalmasına katkı sağlamaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Bu bölümde, elde edilen bulgular daha önce yapılmış benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında, yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının etkili olduğu görülmektedir. Bu etki örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarında kendini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları onların örgütsel bağlılıklarının genel ortalaması ve alt boyutları düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir. Bu durumda, öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısı arttıkça alt boyutları ile birlikte örgütsel bağlılıklarının da arttığı söylenebilir. Terzi ve Kurt (2005), Balcı (2009), Yüce (2010), Serin (2011), Serin ve Buluç (2012), Aziz ve diğerleri (2015) ve Narayanaswamy (2016), çalışmalarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasında aynı yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre yöneticilerin söz konusu öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme sıklığı arttıkça, öğretmenlerin okula karşı hissettiği bağlılığın da artacağı söylenebilir. Ancak Yaman ve Ezer (2015), genel olarak öğretimsel liderlik davranışları alt boyutlarının, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında bir ilişki bulamamıştır. Kaygısız (2012) ise yöneticilerin öğretmenleri karara katmasının örgütsel bağlılıkları üzerinde etkisinin olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmadan çıkan sonuca göre, öğretmenlerin duygusal bağlılıklarında yöneticilerin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmaya yönelik sergiledikleri davranışlar etkili olmaktadır. Bir başka ifadeyle öğretimsel liderliğin

düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutu, duygusal bağlılığın en etkili yordayıcısıdır. Yani öğretmenlerin algılarına göre, yöneticilerin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmaya yönelik davranışlar sergilemesi, öğretmenlerin duygusal bağlılığını arttıracığı söylenebilir. Sarıkaya'da (2016) çalışmasında benzer sonuç bulmuştur. Anderman (1991) bağlılığın okul iklimiyle doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca denetimli öğretimin, misyon tanımlamanın, öğrenci gelişimini izlemenin ve müfredatın doğrudan yada dolaylı olarak örgütsel bağlılıkla ilişkisinin olmadığını ifade etmiştir. Douglas'da (2010) çalışmasında okul iklimi ile öğretmenlerin bağlılığı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buluç (2009) ise, öğretmenler okulun işleyişinde yöneticileri tarafından desteklenmesi ve yaptıkları iş karşısında takdir görmesinin örgütsel bağlılığı artırdığı bulgusunu elde etmiştir. Elde edilen bulgular ile alanyazında incelenen bulguların örtüştüğü söylenebilir.

Okulda sorumlu, teşvik edici ve çalışanını destekleyen okul yöneticileri, öğretmenlerin kendini okullar için daha çok adayabilmelerini, daha fazla çaba göstermelerini ve risk almaya istekli olmayı sağlamaktadırlar. (Özden, 2013; Güçlü ve Özden, 2000). Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilemektedir. Özellikle bu alt boyut, normatif bağlılık üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yani öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından başarılı görüldüklerinde ödüllendirilmesi ve gelişimlerine katkı sağlanması durumunda öğretmenler kuruma sadık kalmayı ahlaki bir sorumluluk olarak görmektedirler. Ayrıca okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu, öğretmenlerin duygusal bağlılığını artırmaktadır.

Bu çalışmada eğitim programlarının ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutlarının, örgütsel bağlılık ve alt boyutlarını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıllık planının hazırlanması, ders zamanının etkili kullanılması ve öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Genel olarak öğretmenlerin örgütsel sinizm yaşantılarının azalması ya da ortaya çıkmasının engellenmesinde, yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının olumlu şekilde katkı sağladığı görülmektedir. Bu katkı örgütsel sinizmin

tüm alt boyutlarında varlık göstermektedir. Kısaca öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları, örgütsel sinizmin genel ortalamasını ve alt boyutların düzeylerini negatif yönde yordadığı görülmüştür. Bu durumda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arttıkça, alt boyutları ile birlikte örgütsel sinizm düzeyleri azaldığı söylenebilir. Buna göre, okul yöneticilerinin öğretmene önem vermesi, öğretmenlerle birlikte veli ziyaretlerinde bulunması, ders materyali sağlaması ve iletişime açık olması öğretmenlerin daha düşük düzeyde örgütsel sinizm yaşamalarına katkı sağlayabilir. Polatcan (2012) öğretimsel liderlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiye yönelik yaptığı çalışmada, bu çalışma ile benzer sonuç bulmuştur. Davis ve Gardner (2004) yaptıkları çalışmada liderlerin sergiledikleri davranışların sinizm üzerinde etkili olduğunu doğrulamıştır. James (2005) ise istenmeyen iş davranışlarının örgütsel sinizm üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutuna ilişkin davranışlar sergilemesi, alt boyutları ile birlikte örgütsel sinizm düzeyini azaltmaktadır. Okul yöneticilerinin bu boyuta ilişkin sergiledikleri davranışlar özellikle bilişsel ve duyuşsal sinizm üzerinde önemli derecede yordayıcı güce sahiptir. Yani takım ruhu oluşturmaya, derslerin işleyişinde düzen ve disiplini sağlamaya, ders araç ve gereçlerini en elverişli şekilde kullandırmaya, öğrenmeye odaklı çeşitli etkinlikler düzenleyerek okulda varlık göstermeye, okul ve çevre işbirliğini sağlayabilmeye yönelik yönetici davranışlarının, öğretmenlerin tutumlarında olumlu izler bıraktığı ifade edilebilir. Bunun yanı sıra bu davranışlar öğretmenlerin bilişsel sinizm yaşantılarını etkilemektedir. Yani okul yöneticilerinin, öğretmenlerle etkileşimini artırması, eğitim sürecine yönelik bildirimlerde bulunması, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması; öğretmenlerin okulda her şeyi eleştirmemesine ve alaycı davranışlarla hareket etmemesine katkı sağlamaktadır. Polatcan (2012) çalışmasında buna benzer bir şekilde okul yöneticilerinin okul işleyişinde yapıyı kurmaya ve öğretmenlere anlayış göstermeye yönelik davranışlarının örgütsel sinizmi yordamakta etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin eğitim programı ve öğrencilerin değerlendirmesi alt boyutuna yönelik algı düzeyleri arttıkça, örgütsel sinizm genel ortalaması ve duyuşsal sinizm düzeyi azalmaktadır. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi

alt boyutuna yönelik algıları arttıkça, örgütsel sinizmin alt boyutlarından sadece davranışsal sinizm düzeyleri azalmaktadır. Bu bulgudan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayan her davranışın öğretmenlerin yıkıcı eleştiriler yapmasını ve alaycı davranışlar sergilemesini engellediği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretimsel liderliğin alt boyutlarından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutları, örgütsel sinizmin genel ortalaması ve alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir. Konaklı'ya (2016) göre, okul yöneticilerinin sosyal zekası, sosyal ağ kurabilme, açık sözlü olma ve kişiler arası etkileşim sağlama özelliği ile bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm arasında anlamlı ilişki vardır. Ayrıca açık sözlülük özelliğinin, örgütsel sinizmin alt boyutları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm açıklayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin sahip oldukları niteliklerin ve sergiledikleri davranışların öğretmenler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Örgütsel sinizm, okul örgütlerinde çok fazla çalışılmamış ancak günümüzde çalışılan bir konu olmuştur. Örgütsel sinizm üzerine yapılan çalışmalar örgütsel sinizmi etkileyen birçok gizil ve gözlenen değişkenlerin var olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada öğretimsel liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık olmak üzere örgütsel sinizmi etkileyen iki faktör ele alınmıştır. Bu etkileri açıklamak için de yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi neticesinde elde edilen veriler ile kabul edilebilir uyum indeksleri karşılaştırılmış ve ölçüm modelinin kabul edilebilirliği görülmüştür. Kısaca, araştırmacı tarafından oluşturulan model kabul edilebilir bir modeldir. Test edilen modelde, öğretimsel liderlik ve örgütsel bağlılık etkileşimlerinin örgütsel sinizmdeki varyansın %72' sini açıkladığı görülmüştür.

Teorik modelde örgütsel bağlılığın, öğretimsel liderlik ve örgütsel sinizm gizil değişkenleri arasında aracılık etkisinin olduğu iddia edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğretimsel liderlik ile örgütsel sinizm arasında doğrudan ilişki olduğu ve bu ilişkiye örgütsel bağlılık dâhil edildiğinde, örgütsel bağlılık etkileşiminin, öğretimsel liderlik davranışı ile örgütsel sinizm arasında kısmi aracı değişken olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Kısaca, öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının örgütsel sinizm üzerinde örgütsel bağlılık etkileşimi aracılığı ile de etkisi vardır. Diğer bir ifade ile öğretimsel liderlik davranışı ve örgütsel sinizm

arasındaki ilişkinin, örgütsel bağlılık etkileşiminin modele eklenmesi ile değer kaybetmesi, başka aracı değişkenlerin de varlığını ortaya koymaktadır.

Literatürde, örgütsel sinizmi açıklayan başka değişkenler ve bunların örgütsel bağlılıkla ilişkisini ele almış çalışmalar vardır. Ancak literatürde çalışmamızda olduğu gibi öğretimsel liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık rolünü inceleyen benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma problemi kapsamında örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısı ve alt boyutları olan okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma algılarına ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları algısının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sürecini önemsedikleri ve okulun amacını başarılı bir şekilde gerçekleştirme için çaba gösterdikleri ifade edilebilir. Fromm ve diğerleri (2016), Aygün (2014) ve Altaş (2013) bu çalışmada olduğu gibi öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) “Kararsızım” düzeyinde bulmuştur. Buradan yola çıkarak okul yöneticilerinin istedik düzeyde öğretimsel liderlik davranışlarını sergileyebildiği söylenebilir.

Öğretimsel liderlik alt boyutlarına ilişkin ortalamalar dikkate alındığında en yüksek ortalamanın okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda olduğu, daha sonra sırasıyla bu boyutu eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarının takip ettiği sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi Yaman ve Ezer (2015), Aytekin (2014), Ayık ve Şayir (2014), Altaş (2013), Özkaynak (2013), Serin (2011), Sayın (2010) ve Özyurt’un (2007) araştırmalarında da öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu en düşük değere sahiptir. Öğretimsel liderlik davranışı ölçeğinin geliştiricisi olan Şişman’ın (2014) çalışmasıyla bu çalışmadan elde edilen bulgular birbirine yakın değerdedir. Öznacar ve Osma (2016) ise eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunun en büyük ortalama değere, okul amaçlarının belirlenmesi ve

paylaşılması alt boyutunun da en düşük ortalama değere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Goldring ve diğerleri (2015), öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarına göre, okul hedeflerini oluşturma, okulun amacı etrafında toplanma, akademik başarı beklentilerini yüksek tutma, öğretimin değerlendirilme ve denetleme, müfredatı yönetme, gelişimi izleme, zamanı yönetme davranışlarına ilişkin algıları “her zaman”, okulda paydaşlarla vakit geçirme, öğretmenleri destekleme, öğretmenlerin gelişimini teşvik etme, öğrenme ortamı sağlama algıları ise “çoğu zaman” düzeyindedir. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgularda, öğretmenlerin algılarına göre öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu düzeyinin en yüksek olduğu görülmektedir. Şişman (2014), AYTEKİN (2014), ÇALIK, Sezgin, Kavgacı, ve Kılınç (2012), Serin (2011), Sönmez (2010), Argon ve Mercan (2009), Kaya (2008), Özyurt (2007), Gürsun (2007) ve Aksoy (2006) da yaptıkları çalışmalarda okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutuna yönelik öğretmenlerin algılarını “çoğu zaman” düzeyinde en yüksek değer olarak bulmuşlardır. Çalışmamız, literatürde bulunan diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenler, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutuna ilişkin görüşlerinde okul yöneticilerinin; kararlar alınırken öğretmenlerin görüşlerinin ve onaylarının alındığı, amaçların öğrenci başarısını arttırmaya odaklı belirlendiği, amaçları bölgeye uyumlu hale uyarlamaya çalışır, amaçları öğretmenler kurulu toplantılarında duyurur, öğretmenleri ikna eder, etkiler ve dayatma yapmaz şeklinde olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasında, öğretmenlerin düşüncelerinin önemsenmediği ve amaçların nasıl uygulanacağı hakkında bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir. Bamberg ve Andrews (1991), Goldring ve Pasternak (1994) ve Hallinger’a (2003) göre, okulun etkililiğinde ve öğrenci başarısında okul yöneticileri tarafından okul amaçlarının paylaşılması hayati bir öneme sahiptir. Akdağ’a (2002) göre, okul amaçlarının okul çalışanları ile birlikte belirlenmesi, çalışanların okuldan soyutlanmasını engeller ve takım ruhunun oluşmasını sağlar. Öğretmenlerden gelen görüşler alanyazında yer alan bu bilgilere yönelik okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışları ortaya koyma açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenler “Eğitim programının ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde; merkezden geleni uygulamaya çalışır, sınıfları ziyaret eder, kullandığımız yöntemlere müdahale etmez, zamanı etkili kullanım için gerekenleri yerine getirir şeklinde olumlu görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin siyasi kaygı ve beklentilerden dolayı adil olamadıkları ve çok fazla iş yüküne sahip oldukları için eğitim-öğretim sürecini yönetmede yetersiz kaldıkları gibi olumsuz görüşler de öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Şahin’e (2011) göre okul yöneticileri başarılı bir öğretimsel lider olabilmeleri için öğretim sürecine katkı sağlamalı, öğretim sürecinin izleyeni olduğunu paydaşlara hissettirmeli ve sınıfları ziyaret ederek bu sürecin ve öğrencilerin sınıfları değerlendirilmesinde etki sahibi olmalıdır. Karanlı (2006), okul yöneticilerinin temel görevini, eğitim-öğretimin geliştirilmesi, başarının artırılması ve hedeflerin gerçekleştirilmesi olarak tanımlar. Bunun için de okul yöneticilerinin bir öğretimsel lider olması gerektiğini ifade eder. Akgün (2001), öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin yönetmelik, program veya denetim açısından kendilerini sorumlu hissettiklerini; gözlem, koordinasyon, yıllık plan, öğretim zamanını koruma gibi görevlerde daha aktif davranışlarda bulduklarını belirtmiştir. Araştırmacı ayrıca, öğretmen ve öğrencilere yönelik etkinliklerde ise okul yöneticilerinin daha pasif, isteksiz veya kendilerini çok fazla sorumlu hissetmediklerini saptamıştır. Bu bulguların araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenler “Öğretim sürecinin ve öğrencilerin değerlendirilmesi” alt boyutuna ilişkin okul yöneticilerinin; öğrencileri birebir gözlemlemeye çalışarak problem tespiti yaptıkları, bu problemleri çözmeye çalıştıkları, başarıyı artırıcı tutum ve davranışlara teşvik ettiği, akademik ve sosyal alanlarda başarılı öğrencileri bütün öğrenci ve öğretmenler önünde ödüllendirdiği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin her koşulda sınıf geçebilmesi ve okul yöneticilerinin öğrencilere daha fazla puan verilmesini istemesinin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Özden’e (2010) göre okul yöneticisinin, öğrenci başarısını artırabilmek için ilk yapması gereken, düzenli bir öğrenme ve öğretme süreci sağlamaktır. Sonrasında öğrenci durumunu ortaya koymak için değerlendirmeler yapılmasının gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden gelen görüşlere göre, başarılı olmak için doğrudan değerlendirme yapmaya değil de teşvik etmeye ve ödüllendirmeye yönelik davranışların daha önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenler “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde; olumlu telkinlerde bulunur, talepleri yerine getirmeye çalışır, kendimize güvenmemize katkı sağlar ve kursların MEBBİS üzerinden ilan edildiğini duyurur, diğer eğitim ve seminerleri ise yazı ile bildirir şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin, liyakate dayalı, siyasilerin etkisinde kalmaksızın atanması gerektiğine ilişkin düşüncelerini dile getirmişlerdir. Leithwood’a (2016) göre öğrenme-öğretme sürecinde büyük öneme sahip okul yöneticileri, birçok ortaokulda, okul gelişimi için öğretimsel liderlik kaynaklarını yeterince kullanmamışlardır. Yöneticilerin yeni fikirler elde edebilmesi için öğretmenleri desteklenmesi ve teşvik etmesi gerekmektedir. Anderman (1991) yöneticilerin öğretmenlerden yeni fikirler alabilmesi için öğretmenlerin teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Şişman (1997) araştırmasında, müdürlerin özellikle “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutuna ilişkin davranışlarda daha yetkin duruma getirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutuyla ilgili; yazılı ve sözlü iletişimin yanı sıra sosyal medyayı etkin kullanır, derslerin işleyişi için gerekli materyalleri temin eder, öğretmen ve öğrencileri sosyal aktivite için teşvik eder ve çatışma yönetiminde etkilidir şeklinde olumlu görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler, okul yöneticisi atama kriterlerinin yeterli olmadığı ve bunun ön yargıya neden olup sistemde tıkanıklığa yol açtığı yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Fiziksel alanın yeterli olmayışı da öğretmenlerin bildirdiği olumsuz görüşlerdendir. Robinson’na (2010) göre öğretimsel liderler, okul temelli problemlerin çözebilmesi için öğretmen, öğrenci ve veli arasında karşılıklı güven oluşturabilecek niteliklere sahip olmalıdır. Araştırma bulgularından anlaşılacağı üzere okul yöneticileri düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmaya yönelik davranışları sergilediği söylenebilir.

Okul yöneticileri, eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirirken yerine getirmesi gereken öğretimsel liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikçe öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları artmakta ve sinik davranış sergileme eğilimleri de azalmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin sergilemesi gereken istendik tutum ve davranışlar öğretmenin örgütsel bağlılığını artıracaktır. Bu, aynı zamanda istenmeyen sinik davranışların ortaya çıkmasını engelleyecektir. Okul yöneticileri; örgütsel bağlılık üzerinde etkili olan, öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve

paylaşılması, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma ile öğretmenlerin desteklenme ve geliştirilme alt boyutlarına yönelik davranışları yeterli düzeyde yerine getirmelidir. Bu durum, öğretmenlerin okulu daha çok sevmesine, bulunduğu okulda çalışmayı kendisine zorunlu hissetmesine ve sahip olduğu değerlerle öğretmenlik mesleğini örtüştürmesine yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada genel olarak örneklemdaki okullarda görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirdiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin, ortak kararlar alabilme, öğrencilerin başarı durumunu takip edebilme, fikirlere önem verme, işbirliği sağlama, öğrenci velilerini bilgilendirme, öğretmenlerin isteklerini dikkate alma, görsel ve işitsel araçları etkili kullanma, sınıf ziyaretleri yapma, başarı ya da başarısızlık durumuna ortak olabilme, okulun fiziki yapısını istedik şekilde düzenleyebilme, çatışma yönetiminde etkili olabilme ve sosyal etkinlikler düzenleyebilme yeterliliklerine sahip olmasını beklenir. Çünkü okul yöneticilerinin bu davranışları, öğretmenlerde mesleğini severek yapma, okulunu daha çok düşünme, daha çok mutlu olma, sorunlara sahiplenme ve okula aidiyet hissetme duygularının yaşanmasına neden olduğu söylenebilir.

Okulda yöneticilerin öğretmene karşı, tatlı dili, güler yüzlü, sevecen görünümlü olması, yapılmasını istediği davranışları öncelikle kendinin sergilemesi, hak edene hakkını vermesi, olayların öncelikle olumlu yönünü görmesi ve olumsuzlukları büyütmemesi, iletişimde genel ifadelerden kaçınması, öğretmene yardımcı olma isteğini hissettirmesi ve önyargılı davranışlar sergilemesi beklenir. Çünkü bu davranışlar öğretmenlerin okul yöneticileri hakkında inanılır, güvenilir, adil ve samimi oldukları düşüncelerine neden olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin okulda daha az endişe yaşamasını, kaygılanmasını, alaycı davranışlar sergilemesini, öfkelenmesini ve sinirlenmesini sağlayabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın genel amacı; ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları ve örgütsel bağlılıklarının, örgütsel sinizm üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak, araştırmada aşağıdaki sonuçlar tespit edilmiştir.

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının örgütsel bağlılıklarını yordamaktadır. Özellikle öğretimsel liderlik davranışlarından öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik davranışlar onların örgütsel bağlılıklarını artırmaktadır. Buna göre okul yöneticilerinin, okulun amacının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerine önem vermesi, belirli aralıklarla okul amaçlarını öğretmenlerle paylaşması, derslerin işlenmesinde insan ve madde kaynaklarının etkili kullanması, öğrenci başarısının değerlendirilip olumsuz durumların ortadan kaldırması, öğretmenlerin desteklenmesi ve kişisel-mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak imkânlar sunması, çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri ödüllendirmesi ve paydaşlarla etkileşiminin yüksek derecede olması öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırmaktadır.
2. Örgütsel bağlılık alt boyutlarında devam bağlılığının ve normatif bağlılığın en önemli yordayıcısı, öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutudur. Okul yöneticilerinin, başarılı öğretmenleri sözlü

ve yazılı ödüllendirmesi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden gelişimine imkân sağlaması, yazılı ya da görsel medyada öne çıkan eğitim ile ilgili güncel bilgileri takip edip öğretmenlere duyurması gibi davranışları, öğretmenlerin devam ve normatif bağlılıklarını artırmaktadır.

3. Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik özellikle düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma davranışları duygusal bağlılıklarını yordamaktadır. Okul yöneticilerinin, paydaşlar arasında takım ruhu oluşturmaları, eğitim-öğretim için gerekli düzen ve disiplini sağlaması, zaman ve fiziksel imkânları en elverişli şekilde kullandırması, paydaşlar arasında sosyal faaliyetler düzenlemesi, okul ve çevre işbirliğini sağlayabilmesi gibi davranışları öğretmenlerin okullarına olan duygusal bağlılıklarını artırmaktadır. Öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının artması okulu daha çok sevmelerini, okulu ailelerinin bir parçası olarak görmelerini ve okulun sorunlarını kendi sorunlarıymış gibi kabullenmelerini sağlayacaktır.
4. Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları ile örgütsel sinizmin arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları arttıkça alt boyutlarıyla birlikte örgütsel sinizmin genel ortalamasının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin duygusal bağlılığını artırmasına yönelik sergileyeceği her davranış, hem örgütsel sinizmin genel ortalamasını hem de alt boyutların ortalamasını düşürdüğü görülmüştür. Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin, sınıfları ziyaret etmesi, öğretim zamanının etkili kullanımına katkı sağlaması, öğretmen ve öğrencileri sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetlere teşvik etmesi, öğretmenlerin bilişsel sinizm yaşantılarını azaltmaktadır. Öğretmenlerin bilişsel sinizm yaşantılarının azalması okul işleyişine karşı kuşkulu, inançsız, olumsuz, şüpheli tutum ve davranışların azalmasına neden olacaktır.
5. Yapısal eşitlik modelinin uygulanabilirliği açısından değişkenler arasındaki doğrudan etkiler analizi neticesinde örgütsel bağlılık değişkeni modele dâhil edildiğinde, öğretimsel liderlik davranışları düzeylerinin örgütsel sinizm düzeyleri üzerindeki etkisinin (-.52 den -.32'e) azaldığı; ancak toplam etkinin (-.64) arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel bağlılık ölçüm modeli eklendikten sonra örgütsel sinizmin etkisinin azalmasına rağmen hâlâ bu

etkinin anlamlı olması, örgütsel bağlılık düzeyinin bu ilişkide kısmi aracı bir değişken olduğunu göstermektedir. Yani okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları, hem doğrudan hem de örgütsel bağlılık aracılığıyla örgütsel sinizm üzerinde etkili olmaktadır.

6. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmaya yönelik davranışları öğretmenlerin duyuşsal sinizm yaşantılarını azaltacaktır. Buna göre okul yöneticilerinin, okulda takım ruhunu oluşturmaya, aile okul işbirliğini sağlamaya, çatışma süreçlerini yönetmeye, düzen ve disiplini sağlanmaya yönelik davranışları, öğretmenlerin duyuşsal sinizm yaşantılarının azalmasına katkı sağlamaktadır. Okullarda örgütsel sinizmin azalması öğretilmekte ortaya çıkabilecek gerilimi, siniri, hiddeti ve endişeyi azaltacaktır.
7. Öğretmenlerin algılarına göre, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını çoğu zaman sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel liderlik davranışları alt boyutlarına ilişkin ortalamalar dikkate alındığında en yüksek ortalama, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundadır. Daha sonra sırasıyla eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma gelmektedir. Buradan da anlaşıldığı üzere en düşük ortalamaya sahip olan alt boyutun öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
8. Okul yöneticilerinin, ders saatlerini en iyi şekilde kullandırma, başarılı öğrencileri ödüllendirilme, öğrencinin başarısını artırmaya yönelik amaçlar belirleme, amaçları gerekli durumlarda güncelleme, ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetlere öğrencileri teşvik etme, okulun genel amaçlarını öğrenci ve öğretmenlerle paylaşma davranışlarını sergilemekte başarılı oldukları görülmüştür.
9. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin, öğretimsel liderlik davranışlarından öğretmenlere konferans vermek üzere dışarıdan konuşmacılar çağırma, görsel ya da yazılı medyada eğitim ile ilgili öne çıkan gündemlerin öğretmenlerle paylaşılması, başarılı öğretmenlerin yazılı olarak takdir edilmesi, yöneticilerin edindikleri güncel bilgileri

öğretmenlerle paylaşması gibi öğretmenleri destekleyen ve geliştiren davranışları diğer davranışlara göre daha düşük düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

10. Okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, okul yöneticilerinin, eğitim öğretim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için her zaman okulda varlık gösterdiği, karar alma sürecinde öğretmenlerin görüşlerine önem verdiği, belirli aralıkta öğretmenler toplantısı yaparak okul amaçlarının gerçekleşme durumu üzerine konuştuğu, ortak amaç doğrultusunda öğretmenleri etkileyebildiği, sınıf ve koridorlarda öğretmen ve öğrenci ile vakit geçirdiği, adil ve mantıklı bir yaklaşıma sahip olduğu, öğrenci başarısını olumsuz etkileyen durumlarda çözüm üretebildiği, öğrenci ve öğretmen başarısını ödüllendirdiği, teknolojik gelişmeleri hem düzenli olarak takip edebildiği hem de eğitim-öğretim sürecinde ve paydaşlarla iletişimde etkili kullanabildiği şeklinde sonuçlar elde edilmiştir.
11. Öğretmenlerin okul işleyişine yönelik fikirlerinin ve taleplerinin okul yöneticileri tarafından önemsenmesi durumunda öğretmenler kendilerini daha değerli ve daha mutlu hissetmektedirler. Okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılı olmalarını sağlamaya yönelik yardımcı olma çabası, öğretmenlerin okula bağlılıklarının artmasına katkı sağlamaktadır.
12. Yöneticilerin öğretmenlerle birlikte fazlaca zaman geçirmesi, yaşanan problemlerin çözümünde ve yaşanabilecek olumsuzluklarda önleyici rol oynaması öğretmenlerin yöneticilerine daha çok önem vermelerini sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin, okulun fiziki ortamının düzenlenmesinde ve sosyal etkinliklerle de farkındalık oluşturması öğretmenlerin duygusal bağlılığını arttırmaktadır.
13. Okul yöneticilerinin empati yapabilmesi, davranışlarında tutarlı olması, ayrıştırıcı değil birleştirici dil kullanması, takım halinde hareket edebilmesi, hak edene hakkını vermesi, öğretmenlerde okul yöneticilerine ve okullun işleyişine yönelik alaycı davranışlar sergilemekten kaçınmasına katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra okulun işleyişinde okul yöneticilerinin

iletişim becerileri, öğretmenlerin öfke, kızgınlık, kırgınlık gibi sinik tutumları üzerinde etkili olmaktadır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu araştırma Osmaniye il ve ilçe merkezlerindeki ilkokul ve ortaokullarda yapılmıştır. Anadolu liseleri ve özel okullar da dâhil edilerek başka il ve ilçelerde benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Bu çalışmada olduğu gibi sadece öğretmenlerden değil aynı zamanda okul yöneticileri, öğrenci ve velilerden elde edilen nicel ve nitel veriler analiz edilip daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
3. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerini artıracak (özellikle öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik) etkenlerin neler olduğu konusunda araştırmalar yapılabilir.
4. Okullarda öğretmenlerin sinik davranışlarına neden olan etkenlerin tespitine ve bunların ortadan kaldırılmasına yönelik nicel ve nitel yöntemi içeren karma yöntemler kullanılarak farklı çalışmalar yapılabilir.
5. Okullarda örgütsel sinizm düzeyine yönelik yapılan çalışmaların az sayıda ve elde edilen bulguların çelişkili olması nedeniyle yeni ölçekler geliştirilebilir. Ayrıca yapılan çalışmalarda anket uygulanan öğretmen sayısı yükseltilebilir.

6.2.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Okulun etkililiğinin sürdürülebilirliği açısından öğretimsel liderler öğretmenlerle görüşme sıklığını arttırarak öğretmenlerin kararlara katılmalarına katkı sağlayabilirler.
2. Öğretmenlerin bağlılıklarının artmasına yönelik okulun işleyişi ile ilgili konularda okul yöneticileri tarafından öğretmenlere düzenli olarak geri bildirimlerde bulunulabilir.

3. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülen seminerler, eğitimler, sosyal aktiviteler vb. etkinliklerin sayısı artırılabilir. Okul yöneticileri ve ilgili makamlar tarafından bu tür faaliyetlerin okullarda gerçekleşmesine imkân ve ortam sağlanabilir.
4. Takım ruhu oluşturmaya yönelik öğretmenler arasında işbirliği ile gerçekleşen faaliyetlerin sayısı artırılabilir.
5. Okul yöneticileri kendilerinin de katılabilecekleri, sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyetler düzenleyerek öğretmenlerin kendilerine olan inanç ve güvenlerine katkı sağlayabilir.
6. Okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmak ve sinik davranışlar sergilemesini azaltmak için okul yöneticilerine öğretimsel liderlik davranışlarını içeren hizmet içi eğitimler verilebilir.
7. Okul yöneticilerine, öğretmenlerin çalışma ortamlarına ilişkin çevre koşullarını iyileştirilebilecek desteğin artırılması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269.
- Açıklan, A., Şişman, M., ve Turan, S. (2011). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Addae, H. M., Praveen Parboteeah, K., ve Velinor, N. (2008). Role stressors and organizational commitment: Public sector employment in st Lucia. *International Journal of Manpower*, 29(6), 567-582.
- Ahmedi, F. (2014). *Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin incelenmesi: Atatürk üniversitesi çalışanları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akben, S. (2014). Sağlık sektöründe hizmetkâr liderlik algılaması, stres, örgütsel sinizm davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kahramanmaraş Necip Fazıl Şehir Hastanesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdağ, B. (2002). Öğretim liderliğinin bir davranış boyutu: Okulun misyonunu tanımlama. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1-7.
- Akgül, S. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik alguları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akman, G. (2013). *Sağlık çalışanlarında genel-örgütsel sinizm düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri (Aydın ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktepe, V., ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247.
- Albayrak, A. S. (2006). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. İstanbul: Asil Yayın Dağıtım.
- Allen, N. J., ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri: Beyoğlu İlçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderman, E. M. (1991). Teacher Commitment and Job Satisfaction: The Role of School Culture and Principal Leadership. *Reports, Research/Technical* (143).

- Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for america's schools: Eric clearinghouse on educational management university of oregon*. Eugene: Printed in the United States of America.
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: an examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418.
- Andersson, L. M., ve Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 449-469.
- Anderson, R. E., ve Dexter, S. L. (2000). *School technology leadership: incidence and impact*. center for research on information technology and organizations. Center for Research on Information Technology and Organizations University of California, Irvine and University of Minnesota.
- Anderson, L. W., ve Pigford, A. B. (1987). Removing administrative impediments to instructional improvement efforts. *Theory into Practice*, 26(1), 67-71.
- Arabacı, İ. B., Alanoğlu, M. ve Doğan, B. (2014). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 192-221.
- Argon, T. ve Mercan, M. (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri. *The First International Congress of Educational Research, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*.
- Arslan, Ö. (2016). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, M , Ağıroğlu Bakır, A . (2016). Okullarda Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Etkileşimi: Nitel Bir Çalışma. *Electronic International Journal of Education, Arts and Science*, 1 (2), 1-30.
- Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcılar, M. (2013). *Parakende marka değerinin ölçümü ve yapısal eşitlik modeli uygulaması*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Avolio, O., ve Bass, B. (1990). Developing transformational leadership. *Journal of Organizational Performance*, 12, 125-140.
- Aydın, A., ve Sarier, Y. (2013). Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 257-275.
- Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H. B., Oğuz, E., ve Güngör, S. (2008). Academic and non-academic staff's psychological contract in Turkey. *Higher Education Quarterly*, 62(3), 252-272.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aygün, B. (2014). *Lise Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki farkındalıkları ve öğretimsel liderliği sınırlayan faktörlere yaklaşımlarının*

incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ayık, A., ve Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 60(60), 15-30.
- Ayık, A., Savaş, M., ve Yücel, E. (2015). İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin genel öz yeterlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2015(22), 193-218.
- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aziz, N. A. A., Foori, F. S., Asimiran, S., ve Hassan, A. (2015). Literature review on the relationship between principal instructional leadership and teacher readiness to implement change. *Researchers World*, 6(1), 12.
- Bagozzi, R. P., Yi, Y., ve Nassen, K. D. (1998). Representation of measurement error in marketing variables: Review of approaches and extension to three-facet designs. *Journal of Econometrics*, 89(1), 393-421.
- Bakan, İ. (2011). *Örgütsel Bağlılık (Örgütsel Stratejilerin Temeli)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüştürücü (transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baloğlu, N., ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 165-190.
- Bamburg, J. D., ve Andrews, R. L. (1991). School goals, principals, and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 175-191.
- Bankston, J. R. (1993). *Instructional leadership behaviors of a selected group of principals in Northeast Texas*. Unpublished PhD Thesis, East Texas State University.
- Baron, R. M., ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Amos Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Baysal, A. C., ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. *İÜ İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Beck, K., ve Wilson, C. (2000). Development of affective organizational commitment: A cross-sequential examination of change with tenure. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 114-136.
- Becker, T. E., ve Billings, R. S. (1993). Profiles of commitment: An empirical test. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 177-190.
- Bedeian, A. G. (2007). Even if the tower is "Ivory," it isn't "White:" Understanding the consequences of faculty cynicism. *Academy of Management Learning ve Education*, 6(1), 9-32.
- Begenirbaş, M., ve Turgut, E. (2014). İş yaşamında çalışanların duygusal emeklerinin örgütsel sinizme etkileri: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi* 4(2), 223-246.
- Bennis, W. ve Burt N., (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Row Publishers.
- Bernerth, J. B., Armenakis, A. A., Feild, H. S., ve Walker, H. J. (2007). Justice, cynicism, and commitment a study of important organizational change variables. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(3), 303-326.
- Best, P. W. (1994). *Locus of control, personal commitment and commitment to the organization*. University of South Africa.
- Blank, R. K. (1987). The role of principal as leader: Analysis of variation in leadership of urban high schools. *The Journal of Educational Research*, 81(2), 69-80.
- Blase, J., and Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35(3), 349-378.
- Bommer, W. H., Rich, G. A., ve Rubin, R. S. (2005). Changing attitudes about change: Longitudinal effects of transformational leader behavior on employee cynicism about organizational change. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 733-753.
- Brandes, P. M. (1997). Organizational cynicism: Its nature, antecedents, and consequences. Doctoral dissertation, The University of Cincinnati.
- Brandes, P., ve Das, D. (2006). Locating behavioral cynicism at work: Construct issues and performance implications. *Employee health, coping and methodologies*, 5, 233-266.
- Brandes, P., Dharwadkar, R., ve Dean, J. W. (1999). Does organizational cynicism matter?: employee and supervisor perspectives on work outcomes. *Eastern Academy of Management best papers proceedings*, (150-153).
- Brengelmann, J. (1995). *Davranışçı Psikoloji Açısından Vizyoncu ve Karizmatik Yönetim* (Çev: Veli Karagöz). Vizyon Yönetimi, İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., ve Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American educational research journal*, 15(2), 301-318.
- Brown, D., ve Sargeant, M. A. (2007). Job satisfaction, organizational commitment, and religious commitment of full-time university employees. *Journal of Research on Christian Education*, 16(2), 211-241.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., ve Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
- Boz, A. (2016). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative science quarterly*, 533-546.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri Analizi El Kitabı* (15. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. K. Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F.(2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*: Routledge.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Cartwright, S., ve Holmes, N. (2006). The meaning of work: The challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism. *Human Resource Management Review*, 16(2), 199-208.
- Chadwick, B. A., Bahr, H. M., ve Albrecht, S. L. (1984). *Social Science Research Methods*: Prentice Hall.
- Chen, Z. X., ve Francesco, A. M. (2003). The relationship between the three components of commitment and employee performance in China. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 490-510.
- Choudhary, N. K., ve Arora, M. M. (2016). Study of teacher commitment between male and female teachers at secondary level in punjab. *Global Journal For Research Analysis*, 4(10).
- Churchill Jr, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 64-73.

- Cohen, A., ve Lowenberg, G. (1990). A re-examination of the side-bet theory as applied to organizational commitment: A meta-analysis. *Human Relations*, 43(10), 1015-1050.
- Cole, M. S., Bruch, H., ve Vogel, B. (2006). Emotion as mediators of the relations between perceived supervisor support and psychological hardiness on employee cynicism. *Journal of Organizational Behavior*, 27(4), 463-484.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları (Çev.)* Dede ve Demir. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crocker, L., ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. ERIC.
- Cropley, A. J. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. Zinatne.
- Cross, C. T., & Rice, R. C. (2000). *The role of the principal as instructional leader in a standards-driven system*. NASSP Bulletin, 84(620), 61-65.
- Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T. (2003). *Performans Yönetimi: Tanımlar Kavramlar İlkeler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., ve Kılınç, A. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çelik, H. E., ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi, Temel Kavramlar-Uygulamalar-Programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetinkaya, F. (2014). *Hizmet işletmelerinde psikolojik sözleşme ihlalleri ve örgütsel sinizm ilişkisi: Kapadokya bölgesi 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çıngı, H. (2009). *Örnekleme Kurama (Üçüncü Baskı)*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daft, R., ve Marcic, D. (2009). *Understanding Management Mason*. Canada: Cengage Learning.
- Danley Sr, W. E., ve Burch, B. G. (1978). Teacher perceptions of the effective instructional leader. *Clearing House*, 52(2), 78-79.

- Davis, W. ve Gardner W. L., (2004). Perceptions of politics and organizational cynicism: An attributional and leader–member exchange perspective. *The Leadership Quarterly*, 15, 439-465.
- DeBakker, E. (2007). Integrity and cynicism: Possibilities and constraints of moral communication. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 20(1), 119-136.
- Dean, J. W., Brandes, P., ve Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Delken, M. (2004). *Organizational cynicism: A study among call centers*. Master Thesis, University of Maastricht, Maastricht.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerinin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Didin, Ş. N., (2014). *Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Douglas, S. M. (2010). *Organizational climate and teacher commitment*. Doctoral dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona Dayalı Liderlik*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Doğan, S., ve Uğurlu, C. T. (2014). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 489-516.
- Eaton, J. A. (2000). *A social motivation approach to organizational cynicis*. Doctoral dissertation, York University Toronto, Toronto.
- Efilti, S., Gönen, Y., ve Öztürk, F. (2008). Örgütsel sinizm: Akdeniz Üniversitesi'nde görev yapan yönetici sekreterler üzerinde bir alan araştırması. *7. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi*, 1-14.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersözlü, A. (2012). *Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Etzioni, A. (1975). *Comparative Analysis of Complex Organizations: On power, Involvement, and Their Correlates*. Newyork: Free Press.
- Evans, W. R., Goodman, J. M., ve Davis, W. D. (2010). The impact of perceived corporate citizenship on organizational cynicism, ocb, and employee deviance. *Human Performance*, 24(1), 79-97.

- Fancera, S. F., ve Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(3), 349-370.
- Fındıkçı, İ. (2009). *Hizmetkar Liderlik (2. Basım)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Flath, B. (1989). The principal as instructional leader. *ATA Magazines*, 69(3), 19-22.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly* 14, 693-727.
- Fornell, C., ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 39-50.
- Firestone, W. A., ve Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.
- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., ve Wang, W. C. (2016). Validating a Spanish version of the PIMRS application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-26.
- Fu, W., ve Deshpande, S. P. (2014). The impact of caring climate, job satisfaction, and organizational commitment on job performance of employees in a china's insurance company. *Journal of Business Ethics*, 124(2), 339-349.
- Fulmer, C. L. (2006). Becoming instructional leaders: Lessons learned from instructional leadership work samples. *Educational Leadership and Administration*, 18, 109.
- Gal, R. (1983). The military profession: between commitment and obedience, commitment in the military profession: Report of a symposium. *Donald Lang, Royal Roads Military College*, 270-279.
- Gedeon, J. A., ve Rubin, R. E. (1999). Attribution theory and academic library performance evaluation. *The Journal of Academic Librarianship*, 25(1), 18-25.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gerbing, D. W. ve Anderson, J. C. (1988). An updated paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research* 25(2), 186-192.
- Greenleaf, R.K.. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Goff, P. T., Mavrogordato, M., ve Goldring, E. (2012). Instructional leadership in charter schools: Is there an organizational effect or are leadership practices the result of faculty characteristics and preferences? *Leadership and Policy in Schools*, 11(1), 1-25.
- Goldring, E. B., ve Pasternack, R. (1994). Principals' Coordinating Strategies and School Effectiveness 1. *School effectiveness and school improvement*, 5(3), 239-253.

- Goldring, E., Cravens, X., Porter, A., Murphy, J., ve Elliott, S. (2015). The convergent and divergent validity of the vanderbilt assessment of leadership in education (val-ed) instructional leadership and emotional intelligence. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 177-196.
- Goldfarb, J. C. (1991). *The cynical society: The culture of politics and the politics of culture in American life*. University of Chicago Press.
- Gorton, R. A., ve Schneider, G. T. (1991). *School-based leadership: Challenges and opportunities*. Wm. C. Brown Publishers.
- Gökyer, N. (2004). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gören, T., ve Sarpkaya, P. Y. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi* (40), 769-87.
- Görkem, A. (2008). *Liderlik ve eğitim-öğretim liderliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gövez, E. (2013). *Örgütsel sinizm ve dönüştürücü/ etkileşimci liderlik arasındaki ilişki : Bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Graczewski, C., Knudson, J., ve Holtzman, D. J. (2009). Instructional leadership in practice: What does it look like, and what influence does it have? *Journal of Education For Students Placed At Risk*, 14(1), 72-96.
- Gurley, D. K., Anast-May, L., O'Neal, M., ve Dozier, R. (2016). Principal instructional leadership behaviors: Teacher vs. self-perceptions. *Gerard Babo, NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation* 11(1),140-155
- Gümüseli, A. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayınlanmış araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney S. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güzeller, C., ve Kalağan, G. (2008). *Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi*. 16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı, 87-94.
- Hadi N. U., Naziruddin, A. ve Ilham S. (2016), Making sense of mediating analysis: a marketing perspective. *Review of Integrative Business & Economics Research*, 5(2), 62-76.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*,33(3), 329-352.

- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hao, N. T. (2016). Teachers' perceptions on principals' instructional leadership behaviors in Vietnam. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 1(1).
- Helvacı, M. A., ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(3), 1475-1497
- Hersey, P., ve Blanchard, K. H. (1993). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Prentice-Hall, Inc.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*, New York: Plenum Press.
- İnce, M., ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Elips Kitapları.
- Izard, C. E. (1997). Emotions and facial expressions: A perspective from differential emotions theory. *The psychology of facial expression*, 2, 57-77.
- Jago, A. G. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management science*, 28(3), 315-336.
- James, M. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: an examination of the potential positive and negative effects on school systems*. The Florida State University, Tallahassee.
- Jazzar, M. (2004). Instructional or managerial leadership: The principal role! *Journal of Cases in Educational Leadership*, 7(3), 28-34.
- Jex, S. M., ve Beehr, T. A. (1991). Emerging theoretical and methodological issues in the study of work-related stress. *Research in Personnel and Human Resource Management*, 9, 311– 365.
- Johnston, W. R., Kaufman, J. H., ve Thompson, L. E. (2016). *support for instructional leadership. Supervision, mentoring, and professional development for u.s. school leaders: Findings from the american school leader panel*.
http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR1500/RR1580/RAND_RR1580.pdf
- Joolideh, F., ve Yeshodhara, K. (2009). Organizational commitment among high school teachers of india and Iran. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 127-136.
- Kahveci, G., ve Demirtaş, Z. (2015). İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 69-85.

- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (Vol. 2). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kang, H. J., Gatling, A., ve Kim, J. (2015). The impact of supervisory support on organizational commitment, career satisfaction, and turnover intention for hospitality frontline employees. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 14(1), 68-89.
- Kanter, D. L., ve Mirvis, P. H. (1989). *The Cynical Americans: Living and Working in an Age of Discontent and Disillusion*: Jossey-Bass.
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 341.
- Karaca, D. (2009). *İlköğretim okullarında yöneticilerin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karacaoğlan, F. (2014). *Otel işletmelerinde örgütsel sinizm ve psikolojik sözleşme ihlali*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karacaoğlu, K., ve İnce, F. (2013). Pozitif örgütsel davranışın örgütsel sinizm üzerindeki etkileri: Kayseri ilindeki imalat sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 18(1).
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın.
- Karşlı, M. D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*, İstanbul: Morpa.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaygısız, A. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, M. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kılınç, S. (2014). *Örgütsel adaletin, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel sinizm tutumlarına etkisi: Malatya ili öğretmenleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Konaklı, T. (2016). The effect of school administrators' political skills against organizational cynicism in educational organizations. *Universal Journal of Educational Research*, 4(3), 589-597.
- Konan, N. (2015). Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları (Ed.) Necdet Konan, *Değer Temelli Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, M., ve Demirçelik, E. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 28-30.
- Kraut, A. I. (1970). *The prediction of turnover by employee attitudes*. New York: IBM World Trade Corporation.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-115.
- Lämsä, T., & Savolainen, T. (2003). Network approach to health care quality improvement: The case of a finnish hospital district. *Techology, health care, and management in the hospital of the future*, Praeger Publishers, Westport, 3-12.
- Laursen, J. C. (2009). *Cynicism Then and Now*. Paper Presented at the Iris.
- LeCompte, M. D., ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60.
- Leithwood, K. (2016). Department-Head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.
- Ling, S., ve Ling, M. (2016). The influence of transformational leadership on teacher commitment towards organization, teaching profession, and student learning in secondary schools in Miri, Sarawak, Malaysia. *International Journal for Educational Studies*, 4(2).
- Lodahl, T. M., ve Kejnar, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 24.
- Luthans, F. (1992). *Organization Behavior 6 Th. Edition*. Singapore: Mcgraw-Hill International Edition.
- Marks, H. M., ve Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.

- Markus, M. L., ve Robey, D. (1988). Information technology and organizational change: Causal structure in theory and research. *Management science*, 34(5), 583-598.
- Manion, J. (2005). *From Management to Leadership: Practical strategies for health care leaders*. John Wiley ve Sons.
- Mathis, R. L., ve Jackson, J. (2011). *Human Resource Management: Essential Perspectives*. Cengage Learning.
- Mathieu, J. E., ve Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological bulletin*, 108(2), 171-194.
- McDonald, D.J. and Makin, P.J. (2000). The psychological contract, organizational commitment and job satisfaction of temporary staff. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(2), 84-91.
- Mcevan, E. K. (1994). *Steps To Effective Instructional Leadership*: Corwin Pres. USA.
- McGee, G. W., ve Ford, R. C. (1987). Two (or more?) dimensions of organizational commitment: Reexamination of the affective and continuance commitment scales. *Journal of applied psychology*, 72(4), 638-641.
- Mcmahon, B. (2007). *Organizational commitment, relationship commitment and their association with attachment style and locus of control*. Georgia Institute of Technology, Georgia.
- Memduhoğlu, H. B., ve Yılmaz, K. (2013). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Meyer, J. P., ve Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326.
- Milewski, J.(2006). *Quantum leadership: The power of community in motion. A reflective document from the leadership for a Changing World Program*. The Advocacy Institute, The Research Center for Leadership in Action at NYU Wagner, and The Ford Foundation
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Morris, A. B. (2010). Leadership, management and pupils' academic attainment: Reviewing the association within the Catholic sector 1993-2007. *Educational Management Administration ve Leadership*, 38(6), 679-693.
- Mowday, R., Steers, R., ve Porter, L. (1982). *Employee-Organizational Linkages: The Psychology of Commitment, Turnover, and Absenteeism*: New York: Academic Press.
- Mowday, R. T. (1979). Leader characteristics, self-confidence, and methods of upward influence in organizational decision situations. *Academy of Management Journal*, 22(4), 709-725.

- Mowday, R. T., Porter, L. W., ve Steers, R. M. (2013). *Employee—Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*: New York: Academic Press.
- Narayanaswamy, M. (2016). Relationship between leadership behaviour of school heads and organizational commitment of secondary school teachers. *Indian Journal of Applied Research*, 6(3).
- Naus, F., Roe, R. ve Van Iterson, A., (2007). Organizational cynicism: Extending the exit, voice, loyalty, and neglect model of employees' responses to adverse conditions in the workplace. *Human Relations*, 60(5), 683-718.
- Nazir, T., Ungku, U. N. B., Nawab, S., ve Shah, S. F. H. (2016). Mediating role of organizational cynicism in relationship between role stressors and turnover intention: Evidence from healthcare sector of Pakistan. *International Review of Management and Marketing*, 6(2).
- O'Reilly, C. (1989). Corporations, culture, and commitment: Motivation and social control in organizations. *California Management Review*, 31(4), 9-25.
- O'Reilly III, C. A., ve Caldwell, D. F. (1981). The commitment and job tenure of new employees: Some evidence of postdecisional justification. *Administrative Science Quarterly*, 26(4), 597-616.
- O'Reilly, C. A., ve Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of applied psychology*, 71(3), 492.
- Okçu, V., Şahin, H. M., ve Şahin, E. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel sinizme ilişkin algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *International Journal of Science Culture and Sport (Intjcs)*, 3(4), 298-313.
- Oliver, N. (1990). Rewards, investments, alternatives and organizational commitment: empirical evidence and theoretical development. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 19-31.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., ve MacKenzie, S. B. (2005). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. Sage Publications.
- Özbakır, R. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görev yapan milli eğitim uzman yardımcılarının örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2003). Modern bilimsel araştırma yöntemleri. *Eskişehir: Kaan Kitabevi*, 116-118.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdevecioğlu M., (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18, 13-130.
- Özgan, H., Çetin, B., ve Külekçi, E. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 17, 69-84.

- Özgener, Ş., Ögüt, A., ve Kaplan, M. (2008). İşgören-İşveren İlişkilerinde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Sinizm. (Ed.) Özdevecioğlu, M. ve Karadal, H., *Örgütsel Davranışta Seçme Konular: Organizasyonların Karanlık Yönleri ve Verimlilik Azaltıcı Davranışlar*. Ankara: İlke Yayınevi.
- Özkan, S. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı ve iş değerleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkaynak, D. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öznacar, B., ve Osma, E. (2016). Determination of instructional leadership administrators. *International Journal of Environmental and Science Education* 11(5), 957-972.
- Özyurt, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin karşılaştırılması: Çaycuma örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Penley, L. E., ve Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43-59.
- Price, J. L., ve Mueller, C. W. (1986). *Absenteeism and turnover of hospital employees*. JAI press.
- Polatcan, M. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Karabük İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rawls, J. (2016). *Understanding the perceived effect of a master of school administration (msa) program on instructional leadership* (Dissertation). The Faculty of the Department of Educational Leadership, East Carolina University.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri* (Çev. Sevgi Ayşe Öztürk). Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Robbins, S. (2000). *Essentials of organizational behaviour*, prentice hall, upper Saddle River, New Jersey.
- Robbins, S. P., ve Judge, T. (2012). *Örgütsel Davranış* (Çev. İnci Erdem). Ankara: Nobel.
- Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. John Wiley ve Sons.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., ve Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 5, 635-674.

- Roehling, M., Cavanaugh, M. A., Moynihan, L., ve Boswell, W. R. (1998). The nature of the new employment relationship (s): A content analysis of the practitioner and academic literatures. *Human Resource Management*, 39, 305-320.
- Rosmaniar, W., ve Marzuki, S. C. B. H. (2016). Headmaster instructional leadership and organizational learning on the quality of madrasah and the quality of graduates the state madrasah aliyah at jakarta capital region. *Higher Education Studies*, 6(1), 159.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sancak, Y. (2014). *Etik liderlik örgütsel adalet ve örgütsel sinizm üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarikaya, N. (2016). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sashkin, M. (1986). Participative management remains an ethical imperative. *Organizational Dynamics*, 14(4), 62-75.
- Sayın, E. (2010). *Öğretimsel liderlik ve ilköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sears, David O., L. Anne Repley, Jonathan L. Freedman ve Shelley E Taylor (1988). *Social Psychology*. Edition, Prentice Hall Inc. New Jersey.
- Selamat, N., Nordin, N., ve Adnan, A. A. (2013). Rekindle teacher's organizational commitment: The effect of transformational leadership behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 566-574.
- Selvi, M. S., ve Nimet, A. (2016). Okul yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-19.
- Senge, P. M. (2013). *Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması* (Çev.) Ayşegül İlideniz, Ahmet Doğukan, Barış Pala. İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Serin, M. K., ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Sevimli, H. (2015). *Örgütsel bağlılık ile psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sim, Q. C. (2011). Instructional leadership among principals of secondary schools in Malaysia. *Educational Research*, 2(12), 2141-5161.

- Smith, W. F., ve Andrews, R. L. (1989). *Instructional Leadership: How Principals Make A Difference*. ERIC.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13(1982), 290-312.
- Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 343-346.
- Stewart, C. J., ve Cash, W. B. (2014). *Interviewing: Principles and Practices, Fourteenth Edition*. New York: 2 Penn Plaza.
- Stogdill, R. M. (1981). Traits of leadership: A follow-up to 1970. *Handbook of leadership*, 59-78.
- Suliman, A. M., ve Iles, P. A. (2000). The multi-dimensional nature of organisational commitment in a non-western context. *Journal of Management Development*, 19(1), 71-83.
- Supriadi, E., ve Yusof, H. A. R. B. M. (2015). Relationship between instructional leadership of headmaster and work discipline and work motivation and academic achievement in primary school at special areas of central Jakarta. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 123.
- Sur, Ö. (2010). *Örgütsel Sinizm: Eskişehir ili büro çalışanları üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, H. (2005). Örgütsel stres. *Tmmob Dergisi*, 54-56.
- Şahin, Z. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Şişman, M. (1997). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tahaoglu, F., ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Tarter, C. J. (1989). Principal leadership and organizational commitment: The principal must deliver. *Planning and changing*, 20(3), 131-40.
- Tashakkori, A., ve Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 3-7.

- TAŞKIN, F., & Dilek, R. (2010). *Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması*. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* 2(1).
- Terzi, A. R., ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 98-113.
- Terblanche, N. S., ve Boshoff, C. (2006). The relationship between a satisfactory in-store shopping experience and retailer loyalty. *South African Journal of Business Management*, 37(2), 33-43.
- Toksöz, S. (2015). *Çalışanların öğrenen örgüt algılarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgüt içi girişimcilikleri üzerindeki etkisi: Bilişim sektörü üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topaloğlu, M., ve Sökmen, A. (2001). Örgütsel bağlılık ile işgören performansı ilişkisi: Ankara'da faaliyet gösteren otel işletmeleri üzerine bir uygulama. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 12, 34-43.
- Topsakaloğlu, S. (2015). *Türk kamu yönetiminde kamu çalışanları arasındaki örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Mutki ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunçbiz, B. (2015). *Örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Karabük Üniversitesi akademik personel üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, Ş. (2011). *Küreselleşme sürecinde örgütsel değişimi etkileyen bir unsur olarak örgütsel sinizm ve karaman ili kamu kurumlarında bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turner, B. A., ve Chelladurai, P. (2005). Organizational and occupational commitment, intention to leave, and perceived performance of intercollegiate coaches. *Journal of Sport Management*, 19(2), 193-211.
- Türköz, T., Polat, M., ve Coşar, S. (2013). Çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 285-302.
- Urick, A. (2016). Examining US principal perception of multiple leadership styles used to practice shared instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 152-172.
- Uygur, A. (2007). Örgütsel bağlılık ile işgören performansı ilişkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 71-85.
- Valentine, J. W., ve Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 91(1), 5-30.

- Wallace, J. E. (1995). Organizational and Professional Commitment in Professional and Nonprofessional Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 228-255.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of management review*, 7(3), 418-428.
- Weiss, E. M., Kemmler, G., Deisenhammer, E. A., Fleischhacker, W. W., ve Delazer, M. (2003). Sex differences in cognitive functions. *Personality and Individual Differences*, 35(4), 863-875.
- Wilkerson, J. M., Evans, W. R., ve Davis, W. D. (2008). A test of coworkers' influence on organizational cynicism, badmouthing, and organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(9), 2273-2292.
- Wu, C., Neubert, M. J., & Yi, X. (2007). Transformational leadership, cohesion perceptions, and employee cynicism about organizational change the mediating role of justice perceptions. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(3), 327-351.
- Yalçinkaya, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yaman, E., ve Ezer, Ö. (2015). Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 39-54.
- Yayla, H. E., ve Cengiz, E. (2006). Muhasebe bürolarında algılanan hizmet kalitesi ve mükelleflerin tatmin düzeylerine yönelik yapısal bir model önerisi II. *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 31, 175-184.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M., K. (2013), *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin denetim görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, A. İ. (2013). *Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies–International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish Or Turkic*, 8(6), 853-879.
- Yılmaz, A., ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.




Yüksel, H. (2015). *Örgütsel sinizm ve bağlılık arasındaki ilişki: İlk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.


Zincirkıran, M., Emhan, A., ve Yasar, M. F. (2015). Analysis of teamwork, organizational commitment and organizational performance: a study of health sector in turkey. *Asian Journal of Business and Management* (ISSN: 2321-2802), 3(02).



EKLER

Ek-1 Öğretimsel Liderlik Ölçeği İzni

 **MEHMET ŞİŞMAN** <msisman@ogu.edu.tr> 2 09 2015 ☆  


 Alıcı: bana ▾

Merhaba Huseyin Bey,
Öğretim liderliği ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Dr. Mehmet ŞİŞMAN




----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: "Hüseyin BAĞRIYANIK" <bagriyanik80@gmail.com>
Kime: msisman@ogu.edu.tr
Gönderilenler: 2 Eylül Çarşamba 2015 17:06:10


Merhaba hocam

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesinde Öğretimde Görevlisi olarak çalışmaktayım . Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisiyim. "Öğretmenlerin algılarına göre Okul yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik davranışlarının Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm ilişkisi üzerine araştırma" adlı tezimde izniniz olursa Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeğinizi kullanmak istiyorum.



Ek-2 Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzni




 **saynurada@gmail.com** 20:54 (1 saat önce) ☆  


 Alıcı: bana ▾

Sayın Bağrıyanık, Uyarladığımız "Örgütsel Bağlılık Ölçeğini" çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar ve Başarılar.
Saynur Özkan

iPhone'umdan gönderildi

Ek-3 Örgütsel Sinizm Ölçeği İzni

 **Gamze Kalagan Kasalak** 20:32 (17 dakika önce) ☆  

 Alıcı: bana ▾

Sayın Bağrıyanık Hocam,
Uyarlamasını gerçekleştirdiğim ölçeği kullanabilirsiniz.

Dr. Gamze Kasalak
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Antalya

Kimden: Hüseyin BAĞRIYANIK [bagriyanik80@gmail.com]

Ek-4 Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmada “Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları ve örgütsel bağlılıklarının örgütsel sinizme etkisi” araştırılmaktadır. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel nitelikli çalışmalar için kullanılacak olup topluca değerlendirileceğinden, isminizi yazmanıza gerek yoktur. Anket formu 4 bölüm ve 4 sayfadan oluşmaktadır. Bu bölümlerde yer alan soruları dikkatle okuyarak sizce uygun seçeneği (X) ile işaretleyin. Yapılacak bilimsel çalışmalara katkınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Hüseyin BAĞRIYANIK

BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz:	1. () Kadın 2. () Erkek
2.Hizmet yılınız:	
3.Bulduğunuz okuldaki hizmet yılınız:	
4.Yaşınız:	
5.Branşınız:	
6.Varısa idari göreviniz:	1. () Müdür 2. () Müdür Yardımcısı 3. () Yok
7.Medeni durumunuz:	1. () Evli 2. () Bekâr
8.Okul türü:	1. () Kamu 2. () Özel

Ek-5 Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Aşağıda verilen anket sorularını dikkatle okuyarak görev yaptığınız okuldaki okul müdürünüzün bu davranışları ne ölçüde yerine getirdiklerini gözlemlerinize dayanarak işaretleyiniz.		Hiç bir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
		1	2	3	4	5
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	0	0	0	0	0
2	Okulundaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	0	0	0	0	0
3	Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	0	0	0	0	0
4	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	0	0	0	0	0
5	Okulun amaçlarıyla derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	0	0	0	0	0
6	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	0	0	0	0	0
7	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	0	0	0	0	0
8	Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	0	0	0	0	0
9	Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	0	0	0	0	0
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	0	0	0	0	0
11	Okulun eğitim - öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	0	0	0	0	0
12	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	0	0	0	0	0
13	Okulun öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	0	0	0	0	0
14	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	0	0	0	0	0
15	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	0	0	0	0	0
16	Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	0	0	0	0	0
17	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	0	0	0	0	0
18	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	0	0	0	0	0
19	Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme	0	0	0	0	0
20	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	0	0	0	0	0
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	0	0	0	0	0
22	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	0	0	0	0	0
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğin de değişiklikler yapma	0	0	0	0	0

24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	0	0	0	0	0
25	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	0	0	0	0	0
26	Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	0	0	0	0	0
27	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	0	0	0	0	0
28	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	0	0	0	0	0
29	Sınıf içi öğretime değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	0	0	0	0	0
30	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	0	0	0	0	0
31	Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	0	0	0	0	0
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	0	0	0	0	0
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	0	0	0	0	0
34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme	0	0	0	0	0
35	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	0	0	0	0	0
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekleme	0	0	0	0	0
37	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	0	0	0	0	0
38	Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma	0	0	0	0	0
39	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	0	0	0	0	0
40	Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ver becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	0	0	0	0	0
41	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında " takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	0	0	0	0	0
42	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	0	0	0	0	0
43	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	0	0	0	0	0
44	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	0	0	0	0	0
45	Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	0	0	0	0	0
46	Öğretmen öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	0	0	0	0	0
47	Eğitim - öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	0	0	0	0	0
48	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	0	0	0	0	0
49	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme	0	0	0	0	0
50	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	0	0	0	0	0

Ek-6 Örgütsel Bağlılık Ölçeği

BÖLÜM 2. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ		Hiç	Katılmıy	Kararsız	Katılıyorum	Tamamen
		Katılmıy	o	o	o	Katılıyorum
1	2	3	4	5		
1	Kariyerimi bu kurumda tamamlamaktan mutluluk duyarım.	0	0	0	0	0
2	Dışarıdan kişilere kurumumdan bahsetmekten hoşlanırım.	0	0	0	0	0
3	Bu kurumun sorunlarını kendi sorunlarım gibi görürüm.	0	0	0	0	0
4	Bu kurumda kendimi "ailenin bir parçası" gibi hissediyorum.	0	0	0	0	0
5	Kendimi bu kuruma duygusal olarak bağlı hissediyorum.	0	0	0	0	0
6	Kurumum benim için büyük anlam taşır.	0	0	0	0	0
7	Kendimi bu kuruma güçlü bir şekilde bağlı hissediyorum.	0	0	0	0	0
8	Başka bir iş bulmadan işimi bıraktığım takdirde yaşayacaklarımdan korkarım.	0	0	0	0	0
9	Şu anda istesem bile bu kurumdan ayrılmak benim için çok zor.	0	0	0	0	0
10	Bu kurumdan ayrılmayı isteseydim hayatımdaki birçok şey altüst olurdu.	0	0	0	0	0
11	Bu kurumdan ayrılmak bana çok pahalıya mal olurdu.	0	0	0	0	0
12	Şu anda kurumumda kalmak benim için bir istek olduğu kadar gereklilik meselesidir.	0	0	0	0	0
13	Bu kurumdan ayrılmayı göze alabilecek kadar seçeneğim yok.	0	0	0	0	0
14	Bu kurumdan ayrılmanın en ciddi sonuçlarından birisi önüme çıkabilecek alternatiflerin az olmasıdır.	0	0	0	0	0
15	Bu kurumda çalışmayı sürdürüyorum çünkü buradaki imkânlardan vazgeçmek istemiyorum.	0	0	0	0	0
16	Bugünlerde insanların çok sık kurum değiştirdiğini düşünüyorum.	0	0	0	0	0
17	Bir kimsenin her zaman kurumuna bağlı kalmak zorunda olduğuna inanıyorum.	0	0	0	0	0
18	Bir kurumdan diğerine geçmek bana etik dışı görünüyor.	0	0	0	0	0
19	Benim için kuruma sadakat önemlidir ve ahlaki bir zorunluluktur.	0	0	0	0	0
20	Daha iyi bir iş teklifi alsam bile çalıştığım kurumdan ayrılmak bence doğru değildir.	0	0	0	0	0
21	Bana bir kuruma sadık kalmanın değerine inanmam gerektiği öğretildi.	0	0	0	0	0
22	İnsanların kariyer hayatının çoğunu bir kurumda geçirdiği eski zamanlar şimdikinden daha iyiydi.	0	0	0	0	0

Ek-7 Örgütsel Sinizm Ölçeği

BÖLÜM 3. ÖRGÜTSEL SİNİZM ÖLÇEĞİ		Hiç				
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Çalıştığım okulu düşündükçe gerilim yaşıyorum	0	0	0	0	0
2	Çalıştığım okulu düşündükçe hiddetlenirim	0	0	0	0	0
3	Çalıştığım okulu düşündükçe sinirlenirim	0	0	0	0	0
4	Çalıştığım okulu düşündükçe içimi bir endişe kaplar	0	0	0	0	0
5	Çalıştığım okulun politika, amaç ve uygulamaları arasında çok az ortak yön vardır	0	0	0	0	0
6	Çalıştığım okulda, bir uygulamanın yapılacağı söyleniyorsa, bunun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği konusunda kuşku duyarım	0	0	0	0	0
7	Çalıştığım okulda, söylenenler ile yapılanların farklı olduğuna inanıyorum	0	0	0	0	0
8	Çalıştığım okulda, çalışanlardan bir şey yapmaları beklenir, ancak başka bir davranış ödüllendirilir	0	0	0	0	0
9	Çalıştığım okulda, yapılacağı söylenen şeyler ile gerçekleşenler arasında çok az benzerlik görüyorum	0	0	0	0	0
10	Başkalarıyla, çalıştığım okuldaki işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında konuşurum	0	0	0	0	0
11	Başkalarıyla, çalıştığım okuldaki uygulamaları ve politikaları eleştiririm	0	0	0	0	0
12	Çalıştığım okuldan ve çalışanlarından bahsedildiğinde, birlikte çalıştığım kişilerle anlamlı bir şekilde bakışırız	0	0	0	0	0
13	Çalıştığım okul dışındaki arkadaşlarıma, okulda olup bitenler konusunda yakınıyorum	0	0	0	0	0

Ek-8 Görüşme Soruları

Tema	Alt Tema	Görüşme Soruları
Öğretimsel Liderlik	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	S1) Okul müdürünüzün, okul amaçların belirlenmesinde sizinle olan ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? S2) Belirlenen amaçların paydaşlarla paylaşılması yeterli düzeyde gerçekleşiyor mu (neden)? Sonda: Amacın, paydaşlarla belirlenmesi, derslerle uyumlu olması, güncellenmesinin yanında öğrenci başarısını artırmak için neler yapılabilir
	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	S3) Okul müdürünüzün eğitim-öğretim programının oluşturulması ve yürütülmesindeki davranışları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sonda: Okul yöneticisinin yüksek beklentisi, sınıf ziyaretleri, paydaşlarla vakit geçirmesi ve yöntem desteği sizin davranış değişikliğinize neden olur mu?
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	S4) Okul müdürünüz, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğrenci-öğretmen ilişkisindeki hangi rolleri üstlenir? Sonda: Geri dönüt verme, okulun başarısını paydaşlarla paylaşma ve başarıyı ödüllendirme davranışlarının yanı sıra beklediğiniz davranışlar var mıdır?
	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	S5) Okul müdürünüzün, performansınızın geliştirilmesine yönelik yaptığı faaliyetleri yeterli görüyor musunuz?
	Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	S6) Okul yönetiminin çalışma ortamına ilişkin yaptığı faaliyetler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sonda: Takım ruhu oluşturma, paydaşlar arası etkileşimi sağlama, çatışmayı yönetme gibi başka neler yapabilir?
	Öğretimsel Liderlik Örgütsel Bağlılık	Öğretimsel Liderlik Uygulamalarının Örgütsel Bağlılığa Katkısı
S8) Müdürünüzün aile ve çevrenin okula desteğini sağlamaya yönelik sergilediği hangi davranışlar sizin duygusal bağlılığınızı nasıl etkiler?		
S9) Müdürünüzün hangi davranışları kendinizi okulun bir parçası olarak hissetme veya okulun sorunlarını kendi sorunlarımızı gibi görme yönünde nasıl etkiler?		
S10) Uygulamalarınızın okul yöneticileri tarafından ödüllendirilmesi, öğretmenlik mesleğinin sağladığı imkânlarla ne tür katkı sağlar?		
S11) Okul müdürünüzün kişisel ve mesleki gelişimize katkı sağlamaya yönelik hangi davranışları okula bağlılığınızı nasıl etkilemektedir?		
S12) Okuldan ayrılmayı düşündüğünüzde karşılaşılabileceğiniz hangi problemlerde okul yöneticilerinizin hangi davranışları etkili olmaktadır?		
Öğretimsel Liderlik Örgütsel Sinizim	Öğretimsel Liderlik Uygulamalarının Örgütsel Sinizme Katkısı	S13) Okula bağlı kalmayı ahlaki bulmanızda ve okula sadık kalmanız gerektiği inancınızda okul yöneticilerinizin hangi davranışları etkili olmaktadır?
		S14) Müdürünüzün sosyal faaliyetleri desteklemesi ile aile ve çevrenin okula desteğini sağlamasına yönelik ne tür davranışları hangi sinik tutumlardan kaçınmanıza katkı sağlar?
		S15) Müdürünüzün ne tür davranışlar okulu düşündüğünüzde bir hiddetlenmeye, sinirlenmeye, endişe yaşamınıza neden olur?
		S16) Müdürünüzün sosyal faaliyetleri desteklemesi ile aile ve çevrenin okula desteğini sağlamasına yönelik ne tür davranışları hangi sinik davranışlardan kaçınmanıza katkı sağlar?
		S17) Müdürünüzün hangi davranışları, yapılacağı söylenenlerin yapılması konusunda kuşku duymanıza ve yapılanların farklı olduğuna inanmanıza, beklenen davranış değil başka bir davranış ödüllendirildiğini düşünmenize nasıl etkiler?

Ek-9 Araştırma İzin Belgesi

T.C.
OSMANİYE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 33217192-300-E.8909619
Konu: Araştırma İzni

08/09/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Hüseyin BAĞRIYANIK'ın 01/10/2015 tarihli dilekçesi.

İlgi dilekçe ile Korkutata Üniversitesi doktora öğrencisi Hüseyin BAĞRIYANIK İlimiz genelinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere "öğretmen algılarına göre okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizim ilişkisi" konulu anket çalışması yapmak istemektedir.

Mezkur Anket İlimiz Eğitimi Araştırma ve Değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup, gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ramazan ÇELİK
İl Millî Eğitim Müdürü




OLUR
08/09/2015

Alp Eren YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adnan Menderes Mah. Yeni Vilayet Kon.
L-M Blok 80010 OSMANİYE
Elektronik Ağ: www.osmaniye@meb.gov.tr
e-posta: temelegitim80@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.SÜNBL.Şb. Md.
Tel: (0328)8261783-84
Faks: (0 328)8250330

Ek-10 Öğretmen Sayısı

 **Osmaniye İl MEM İnsan Kaynakları (Atama) Birimi** <atama80@meb.gov.tr> 4 09 2015 ☆  

Alıcı: bana ▾

03/09/2015 tarihli bilgi edinme başvurunuz incelenmiş olup; İlimiz merkez ve ilçelerindeki toplam ilkokul öğretmen sayısı:2125 toplam ortaokulu öğretmen sayısı:2109 taneedir.
Bilgilerinize rica ederim.

Milla KATIK
Müdür Yardımcısı

Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü
İnsan Kaynakları (Atama - Kadrolu) Birimi
atama80@meb.gov.tr
<http://osmaniye.meb.gov.tr>
Tel : [328\) 826 17 83](tel:3288261783) - Dahilîl : 2026 - 2046
Faks: [328\) 825 03 30](tel:3288250330)

 **Gerçekten gerekli değilse bu dosyayı / sayfayı yazdırmayın.**
Ormanlarımız yok olmasın !..

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı, 1983 yılında İskenderun'da doğdu. İlkokulu Şirinyurt İlkokulunda, ortaokulu İskenderun İmam Hatip Ortaokulunda, lise öğrenimini İskenderun Anadolu Ticaret Meslek Lisesinde tamamladı. 2006'da Gazi Üniversitesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2008'de Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans derecesi aldı. 2009'dan beri Osmaniye Korkut Ata Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Evli ve üç çocuk babasıdır.

VITAE

Researcher, in 1983, was born in İskenderun. He graduated from Şirinyurt Primary school, İskenderun İmam Hatip Secondary school and İskenderun Anatolian Trade Vocational High School. He also graduated from Gazi University department of Computer Systems Teaching in 2006. He had master degree at Gazi University in Educational management and supervision department. Since 2009 he has been working as a lecturer at Osmaniye Korkut Ata University. He is married and has three children.