

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(Ankara İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Seda YÜCE

Ankara
Mart, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(Ankara İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seda YÜCE

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Asım ÖZDEMİR

**Ankara
Mart, 2010**

JÜRİ ÜYELERİNİN ONAY SAYFASI

Seda YÜCE'nin, "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi 21.05.2010 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Jüri Başkanı): Prof.Dr. EMİN KARIP
Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. ASIM ÖZDEMİR
Üye : Yrd.Doç.Dr. KEMAL KÖKSAL

ÖN SÖZ

Eğitim kurumları toplum için kritik bir öneme sahiptir. Okul yöneticilerinin, çağın gereklerini takip edip yeniliklere açık olması yeni bir misyon, vizyon ve liderlik davranışını gerektirmektedir. Bu anlamda başarılı ve etkili okullarda liderliğin özellikle öğretim liderliğinin kritik bir faktör olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik profillerinin, tutum ve davranışlarının o okulda çalışan öğretmenler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri vardır. Bu araştırma ile resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sürecinde pek çok kişinin desteği alınmıştır. Öncelikle araştırmanın her aşamasında bilgi ve desteğinden güç aldığım saygıdeğer tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Asım ÖZDEMİR'e, lisansüstü eğitimim sürecinde değerli hocam ve Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye sağlamış olduğu motivasyon ve desteklerinden dolayı en içten dileklerle teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırma sürecinde ihtiyaç duyduğum konularda yardım ve yönlendirmeleriyle desteklerini benden esirgemeyen Dr. Aygül NALBANT, Derya ERDOĞAN, Binnur UZUN ve Nermin EROL'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma için gerekli verilerin analizleri konusunda değerli yardımlarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Bülent ALTUNKAYNAK'a, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım destekleyici yaklaşımı ile Yrd. Doç. Dr. Feridun SEZGİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca her konuda desteklerini benden esirgemeyen sevgili anneme, babama, ve her zaman beni cesaretlendirerek sonsuz sevgisini benden hiç esirgemeyen nişanlım Ali CÖMERT'e sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Ankara, Mart 2010

Seda YÜCE

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜCE, Seda

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Asım ÖZDEMİR

Mart – 2010, 152 sayfa

Değişimin hızla yaşandığı günümüzde okul müdürlerinin sergilemiş oldukları yöneticilik rolleri de farklılaşmıştır. Okulların etkili ve verimli bir şekilde işlevlerini sürdürebilmeleri için okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmeleri önemlidir. Okul yöneticilerin tutum ve davranışlarının o kurumda çalışan öğretmenler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri vardır. Bu noktadan hareket ederek araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, tarama modelinde betimsel çalışmadır. Çalışmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli 450 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının ilk bölümünde, “Kişisel Bilgiler”; ikinci bölümünde, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”; üçüncü bölümünde ise, “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” bulunmaktadır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, İlişkisiz Örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey-HSD Çoklu Karşılaştırma Testi ve Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada; örgütsel bağlılığın uyum ve özdeşleştirme boyutu ile hizmet yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla yerine getirmektedir ve öğretmenler çalıştıkları kuruma orta düzeyde bağlılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin daha çok öğretim liderliği davranışı sergileyerek öğretmenlerin desteklenmesi ve gelişmesi için somut adımlar atmaları, kişilik ve ödül gücünü kullanmaları öneriler arasında sıralanabilir.

Anahtar Kelimeler Liderlik, öğretim liderliği, örgütsel bağlılık

ABSTRACT**A RESEARCH ON RELATINSHIP OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP
BEHAVIOUR OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS AND
ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF TEACHERS****YÜCE , Seda****Master Thesis, Educational Administration and Supervision Department****Thesis Advisor: Ass.Prof. Dr. Asım ÖZDEMİR****March – 2010, 152 page**

Today, that the change has occurred rapidly the roles of management that are displayed by the school principals have differentiated. For schools, in order to keep their function efficiently and productively, it is vital to school principals to realize their institutional leadership role. The manners and behaviours of school managements have both negative and positive effects on the teacher working at that institution. From this point, in this research, it has been tried to determine a relationship between instructional leadership behaviours of elementary school principals and organizational commitment of teachers.

This study is a descriptive research with a scanning model. The sample of this study is made up of 450 teachers who work in state primary schools in the central districts of Ankara. The first part of data collection is made up of “Demographic Information”; the second part is made up of “Organizational Commitment Scale”; and the third part is made up of “Principal Instructional Leadership Behavior Survey of Teaching”. In order to analyze the sub-hypotheses of the study Pearson Product Moment Correlation Coefficient, Independent Samples t-Test, One-Way Anova (ANOVA), Tukey-HSD Comparison Test, Multiple Linear Regression analyses have been realized.

In the research, it is found that there is a meaningful relation between working experience and harmony and identification dimensions of organizational commitment. Elementary school principals generally perform the instructional leadership behaviours and teachers commitment to their institution a level of intermediate. Supporting teachers by displaying more instructional leadership behaviors, realizing clear steps for teachers developing, using reward power can be defines as suggestions for principals.

Key Words: Leadership, instructional leadership, organizational commitment,

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN ONAY SAYFASI	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi	12
1.4. Varsayımlar	13
BÖLÜM II	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1 Liderliğin Tanımı ve Kapsamı	14
2.2 Liderlik ve Yönetim	16
2.3 Eğitim Yönetimi	19
2.4 Eğitim ve Okul Yönetiminde Liderlik	21
2.5 Okul Yönetiminde Öğretim Liderliği	24
2.5.1 Öğretimsel Liderlik Özellikleri	28
2.5.2 Öğretim Liderliğinin Davranış Boyutları	31
2.5.2.1 Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması:	33
2.5.2.2 Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi:	34
2.5.2.3 Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi:	35
2.5.2.4 Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi:	37

2.5.2.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimin Oluşturulması:	38
2.5.3 Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler	39
2.5.3.1. Bürokratik ve Yasal Engeller.....	40
2.5.3.2.Zaman Sınırlılığı	40
2.5.3.3Vizyon , Kararlılık ve Cesaret Eksikliği	41
2.5.3.4.Öğretim Liderliği Konusunda Eğitim Eksikliği.....	41
2.5.4.4.Kaynak Yetersizliği.....	42
2.6 Türkiye’de Öğretim Liderliği.....	42
2.7 Örgütsel Bağlılık Kavramı.....	44
2.7.1.Örgütsel Bağlılığın Tanımı.....	46
2.7.2.Örgütsel Bağlılığın Gelişim Süreci ve Önemi.....	48
2.7.3. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	51
2.7.3.1 Kişisel-Demografik Faktörler	52
2.7.3.1.1 Yaş.....	52
2.7.3.1.2 Cinsiyet	55
2.7.3.1.3 Eğitim Düzeyi	56
2.7.3.1.4 Kıdem	57
2.7.3.1.5 Medeni Durum	58
2.7.3.2 Örgütsel-Görevsel Faktörler	58
2.7.3.3 Durumsal Faktörler	60
2.7.3.3.1-Araçsal Kestirimi:	60
2.7.3.3.2- Benzeyiş Kestirimi:	60
2.7.3.3.3- Adaletin Grup-Değer Kestirimi:	61
2.7.3.4 Diğer Faktörler.....	61
2.7.4 Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması.....	62
2.7.4.1.Etzioni’nin Sınıflandırması.....	62
2.7.4.2.Kanter’in Sınıflandırması	63
2.7.4.3.Staw ve Salancik’in Sınıflandırması	64
2.7.4.4.O’Reilly ve Chatman’in Sınıflandırması.....	64
2.7.4.5.Allen ve Meyer’in Sınıflandırması.....	65
2.7.4.6.Mowday, Porter ve Steers’in Sınıflandırması.....	66
2.7.5 Örgütsel Bağlılığın Boyutları	67
2.7.5.1.Uyum.....	67

2.7.5.2 Özdeşleşme	68
2.7.5.3 İçselleştirme	68
2.7.6 Örgütsel Bağlılığın Sonuçlarının Değerlendirilmesi	69
2.7.6.1 Düşük Örgütsel Bağlılık	69
2.7.6.2 İlmli Örgütsel Bağlılık.....	69
2.7.6.3 Yüksek Örgütsel Bağlılık	70
2.8 Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık	71

BÖLÜM III

YÖNTEM	75
3.1. Araştırma Modeli	75
3.2. Evren ve Örneklem.....	75
3.3. Veri Toplama Aracı.....	779
3.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	80
3.5. Verilerin Analizi.....	83
BÖLÜM IV	85
BULGULAR VE YORUMLAR	85
4.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	85
4.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet, Branş, Mezun Olunan Okul Türü, Mesleki Kıdem ve Okuldaki Hizmet Kıdemi Değişkenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumları.....	87
4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri	96
4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet, Branş, Mezun Olunan Okul Türü, Mesleki ve Okul Kıdemi Değişkenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumları.....	98
4.5. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki	104

4.6. Öğretim Liderliği Alt Boyutlarının Öğretmelerde Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarını Yordama Durumu.....	106
--	-----

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER	113
5.1. Sonuçlar	113
5.2. Öneriler	115
KAYNAKLAR.....	118
EKLER	132
EK -1: VERİ TOPLAMA ARACI.....	132
EK -2: Uygulama İzin Yazıları	136

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar.....	18
Tablo 2: Yaş İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkileri İnceleyen Araştırma Bilgileri ...	54
Tablo 3: Bağlılık Düzeylerinin Olası Sonuçları.....	71
Tablo 4: Araştırmanın Evren ve Örneklemi	77
Tablo 5:Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı.....	78
Tablo 6: <i>Örgütsel Bağlılık Ölçeği</i> ”nin <i>Güvenirlik Katsayıları ve Faktör Yükleri</i>	81
Tablo 7:Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nin Güvenirlik Katsayıları ve Faktör Yükleri.....	82
Tablo 8:Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi”nin Güvenirlik Katsayıları ve Faktör Yükleri.....	83
Tablo 9: Öğretim Liderliği Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	85
Tablo 10: Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Alt Boyutlarına İlişkin Algılarını Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	87
Tablo 11: Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Alt Boyutlarına İlişkin Algılarını Branşa Göre Karşılaştırılması	89
Tablo 12 : Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Alt Boyutlarına İlişkin Algılarını Hizmet Yılına Göre Karşılaştırılması	91
Tablo 13: Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Alt Boyutlarına İlişkin Algılarını Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	93
Tablo 14: Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Alt Boyutlarına İlişkin Algılarını Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	94
Tablo 15:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler..	96
Tablo 16:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	98
Tablo 17: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	99
Tablo 18: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	100
Tablo 19: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması	102
Tablo 20: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	103

Tablo 21:Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları İle Öğretim Liderliği Alt Boyutları Arasındaki İlişki Katsayıları	104
Tablo 22:Öğretimsel Liderliğinin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutunu Yordamasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	106
Tablo 23:Öğretimsel Liderliğinin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	107
Tablo 24:Öğretimsel Liderliğinin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	107
Tablo 25:Öğretimsel Liderliğinin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutunu Yordamasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	108
Tablo 26:Öğretimsel Liderliğinin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	109
Tablo 27:Öğretimsel Liderliğinin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	109
Tablo 28:Öğretimsel Liderliğinin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutunu Yordamasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	110
Tablo 29:Öğretimsel Liderliğinin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	111
Tablo 30:Öğretimsel Liderliğinin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğretim Liderliğinin Boyutları	33
Şekil 2: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Düzeylerine İlişkin Ortalama Grafiği.....	86
Şekil 3:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Ait Ortalama Grafiği	97
Şekil 4:Öğretim Liderliği Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Alt Boyutlarını Yordama Durumlarını Gösteren Path Diyagramı.....	112

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmanın konusu, İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bölümde araştırma problemi, problem cümlesi ve alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireyler örgütte bir takım amaçlar, beklentiler ve değerler için bir araya gelerek bütünü oluşturmaya çalışırlar. Bu bütünde paylaşılan ortak değerlerin artması örgütün güçlü bir yapıya ulaşması açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Örgütlerin ve insanların olduğu her yerde yönetim kavramı ile karşılaşırız. İnsan kaynağının ve diğer kaynakların örgütlenmesi, hedefe yönlendirilmesi yönetim işlevi ile mümkündür (İrban, 2004). Eğitim hizmetlerinin üretildikleri yerler okullardır ve eğitim sistemi içerisinde okullarda yönetimden sorumlu kişi ise okul müdürüdür.

Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan okullar toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle hammaddesi insan olan okulların iyi yönetilmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2004).

Bu bağlamda okul yönetimi; okulu, önceden belirlenmiş hedeflere ulaştırmak için eldeki tüm madde ve insan kaynağını bütünleştirerek etkili biçimde kullanmak, amaçlara uygun politika ve kararları uygulamak olarak tanımlanabilir (Demirtaş, 2005).

Eğitim örgütlerinde çalışan yönetici, öğretmen ve diğer personel eğitim işgörenleridir. Eğitim örgütlerinin; örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını eğitim işgörenleri; bilgi, beceri ve tutumlarını kullanarak gerçekleştirirler (Başaran, 1993). Bu süreçte, örgütün hem kendi hedeflerine hem de bireyin beklentilerine cevap vermesi

gerekir. Örgütler, verimli ve etkili çalışabilmek için bireyleri örgütte tutabilmeli ve onları örgüt hedefleri doğrultusunda güdüleyebilmelidir (İrban, 2004).

Eğitim sistemi, varlık gerekçesini sürdürebilecek yeni amaçlar belirlemek, bunlara ulaşmak, değişik bakış açıları kazandırmak ve yeni yüzyılda işlevsel olmanın yollarını aramak zorundadır (Özden, 1998). Bu geliştirme çabası içerisinde yöneticilerin gerekli donanıma sahip olması ve yetişmesi de vardır. Bu doğrultuda okulların başarılı olmasını etkileyen en önemli unsurlardan birinin okul yöneticileri olduğu yapılan etkili okul gibi birçok araştırmalarla ortaya konulmuştur (Balcı, 2002).

Okul yöneticilerinin bu etkinliklerini gerçekleştirebilmeleri ise onların lider yöneticilik davranışı sergilemelerine bağlıdır (Hanson, 1985). Toplumsal değişimleri takip edip gereksinimleri belirleyen, yenilikçi, okulu yeniden yapılandırarak okulun işlevlerini yerine getiren, örgütsel bağlılığı sağlayacak olan kişi okul yöneticisidir. Böyle bir sorumluluğu yüklenecek okul yöneticisinin, yönetim mesleğinde iyi bir donanıma sahip olmasının yanı sıra etkili bir lider olması da gerekmektedir (Arın, 2006).

Okul yöneticilerinin okulun ihtiyaçlarına göre hedefler, eğitim-öğretim yöntemlerini belirleme, müfredatı seçme ve geliştirme, bireyleri amaçları gerçekleştirmeye yönelik motive etme, yeniliklerin takip edilmesi ve çalışanların gelişiminin desteklenmesi gibi rolleri vardır. Okul yöneticilerinin etkili yönetici olmalarını sağlayan bu rollerden en önemlisi liderliktir (Aksoy, 2006).

Lider yöneticilik davranışı gösterebilen yöneticiler, vizyon koyabilirler; çalışanları ortak amaç etrafında toplayabilirler; okulda olumlu bir kültür yaratarak, eğitim için yeni yollar açabilirler (Law ve Glower, 2000). Bir okul yeniliğe açıksa, öğrenci merkezliyse, öğrenciler yeteneklerinin en iyisini sergileyebiliyorsa, yöneticilerin liderliğini başarının anahtarı olarak düşünebiliriz (Anderson, 1991).

Geleneksel anlamda okul yöneticisi hem mevcut yasa ve kurallar çerçevesinde okulla ilgili kaynakların sağlanması ve örgütlenmesi ile ilgilenirken hem de var olan durumu koruma ve sürdürme amacı da gütmektedir (Şişman, 2004). Son yıllarda liderlikle ilgili yapılan çalışmalarda, okul yöneticilerinden geleneksel yapı içerisinde çıkıp hem etkili bir yönetici hem de etkili bir lider olmaları gerektiği üzerinde vurgu yapılmaktadır.

Bireylerin tutum ve davranışlarını, beklentilerini, duygularını da dikkate alarak bir vizyon oluşturmak bugün liderlerde olması gereken ve beklenen özelliklerin başında gelir (Karip, 1998).

Liderlik, yönetim biliminde olduğu kadar eğitim yönetimi literatüründe de üzerinde çok durulan bir kavramdır. En yaygın biçimiyle liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve sevk edebilme gücü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2004). Diğer bir ifadeyle liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren, 1991).

Geleceğin okullarında, okul yöneticilerinin, lider olmaları ve sınırlarının ötesini görebilmeleri gerektiği söylenebilir. Gelecekteki liderlerin sahip olması gereken özelliklerin başında öğretimsel liderlik rolleri üstlenerek öğrenmeye odaklanmaları gelmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Okul yöneticisi, değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır. Bu toplumsal değişim beklentileri ise okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu öğretim liderliği davranışları ile karşılanabilir. “Sürekli değişen davranışların, eylemlerin ve gelişmelerin merkezinde yer alması zorunlu olan eğitim örgütlerinin “Öğretim Liderleri” de bu yönlendirmenin ve değişimin odağında olacaklar ve gelişime yön vereceklerdir”(Arın, 2006). Okul yöneticisinin öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine karar vermek gibi davranışları içeren önemli liderlik profilini gösterme hak ve yükümlülüğü vardır (Balci, 1988).

Okul yöneticilerin liderliği üzerine geçmişte birçok araştırmanın yapıldığı görülmekle birlikte özellikle 1980 yılından sonra öğretim liderliği kavramı, eğitim ve okul yönetiminde yeni bir liderlik türü olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır (Şişman, 2004).

İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları konusunda Gümüşeli'nin (1996) araştırması yurt içinde yapılan ilk ve önemli çalışmalar arasında yer almaktadır. Bu araştırmanın bulguları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının gelişmesinin çok etkenli ve boyutlu olduğunu göstermiştir. Bu çalışmayla Öğretim

liderliği davranışlarının okul müdürlerinin kişilik özellikleri, okulun örgütsel özellikleri, müdürlerin eğitim programı ve öğretimi konusundaki katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı, okul tipleri, öğrenci sayısı, mesleki kıdem gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Son yıllarda ise etkili okul araştırmalarının çoğunda etkili okulları yöneten okul yöneticilerinin bir öğretimsel lider olarak görev yaptığı görülmüştür. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını, rollerini, yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalara gösterilen ilgi giderek artmaktadır (Gürsun, 2007).

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında Hallinger (1985) tarafından yapılan araştırmanın önemli olduğu görülmektedir. Bu çalışmada; ilköğretim okulu müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için kısa adı PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) olan ve sonradan birçok çalışmada kullanılan bir araç geliştirilerek okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulanmıştır. Araştırmaya göre müdürlerin öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki müdürlük deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmüştür. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitim sistemi içerisinde liderlik davranışlarını belirleme ve değerlendirmeye yönelik yapılan bir çok çalışmada okul müdürlerinin asıl görevinin öğretim liderliği olduğu fikri bir çok kişi tarafından kabul edilmektedir (Bird ve Little, 1985). Öğretimsel liderlik kavramının, son yıllarda literatürde giderek artan şekilde tartışılmasının yanı sıra birçok mesleki konferans, seminer ve eğitimlerin odağını oluşturduğu görülmektedir. Özellikle okulların etkili ve verimli örgütler haline gelmesi için yapılan çalışmalara duyulan ilginin artması, okulların ve verilen eğitimin kamuoyu tarafından izlenmesine ve konunun güncelliğini korumasına neden olmaktadır (Çelik, 2003).

Öğretimsel liderlikte, okul yöneticisinin bilinen klasik rol ve yönetim anlayışı değiştirilerek okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Burada vurgulanan öğretimin geliştirilmesidir (Kaya, 2008). Başarı verileri program değerlendirmelerinde temel alınır ve destekleyici bir ortam

sağlanır (Balay, 2006). Bütün bunlar okulda eğitim-öğretimin geliştirilmesinde okul yöneticisinin liderliğinin önemine dikkat çekmektedir.

Okul yöneticilerinin, çağın gereklerini takip edip yeniliklere açık olması yeni bir misyon, vizyon ve liderlik davranışını gerektirmektedir. Bu lider; okul örgütünü yeniden kuracak bir lider olmalıdır. Değişimleri sürekli algılayıp vizyon oluşturacak, öğrenen bir ortam oluşması için gayret gösterip geleceğin bilgi toplumunu yetiştirme görevini üstlenecektir. Bunu gerçekleştirecek olan lider; okullara özgü davranış boyutlarıyla “*Öğretim Lideri*”dir (Arın, 2006). Okul yöneticileri açısından öğretim liderliği çeşitli araştırmalarda aşağıdaki biçimlerde tanımlanmıştır (Şişman , 2004):

De Bevoise’e göre (1984); okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır. Burnett ve Pankale’a göre (1990); okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmedir. Krug’a göre (1992); bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır. Greenfield (1987) ve Vinson’a (1997) göre *öğretim liderliği*, öğretmenler için iş tatmini ve verimli iş ortamı yaratma; öğrenciler için ise istenilen öğrenme koşullarını oluşturma ve sürdürme süreci olarak tanımlanmıştır.

Yukarıda yer aldığı gibi öğretim liderliği kavramını bir çok araştırmacı farklı yönleriyle tanımlamaktadır. Ancak bu tanımlamaların ortak noktası, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanları ve öğrencileri eşgüdümleyerek motive etmek ve etkili bir okul yaratmaktır (İnandı ve Özkan, 2006). Öğretim lideri, öğretim sürecini vurgulayan, öğretmen, öğrenci ve öğretmen programı arasındaki etkileşimi kolaylaştıran kişidir.

Okul çevresinde etkisi ve gücü olan üç önemli öge; okul personeli, öğrenciler ve çevredir. Bu ögeler, okulun eğitim-öğretim ve diğer etkinliklerinin gerçekleşmesine, biçimlendirilmesine, okulun hedeflerine ulaşma derecesine etki ederler. Okul yöneticilerinin görevi, öğretimsel bir lider olarak, eğitim öğretimin kalitesini yükseltecek ve geliştirecek biçimde bu ögeleri yönetmektir (Sagor ve Barnett, 1994, Chell, 1995; Akt. Özdemir ve Sezgin: 2002).

Öğretimsel liderliğin birçok boyutu vardır. Bunlar; Çelik (2003), Taş (2000), Gümüşeli (1996, 2001), Hallinger (1985)'e göre şu şekilde belirlenmiştir;

1. Okul misyonunu tanımlama
2. Kaynak ve mesleki gelişimi sağlama
3. Öğretim kaynağı ve öğretimi yönetme
4. İletişim sağlama
5. Görünür olma
6. Olumlu okul iklimi oluşturmaktır.

Değişen koşullar ve gereksinimler göz önüne alındığında günümüzde okulların yapısı ve işleyişi birçok bakımdan değişiklik göstermektedir. Okulları sadece bürokratik işlemlerle uğraşan, sorunları göz ardı eden, bireysel kararlar alan, astlarının görevlerinin yapıp yapmadığını kontrol eden, iletişim kurmayan bir bakış açısıyla yönetmek artık mümkün değildir. Artık yöneticilerin öğretimsel lider olarak yetiştirilmesi ve öğretimsel liderlik uygulamaları için gerekli ortamın yaratılması gerekmektedir (Aksoy, 2006).

Çelik'e göre (2003); Bir toplumda eğitim asla statik bir yapıda olamaz. Düşünceler, stratejiler, gereksinimler ve beklentiler sürekli olarak değişmektedir (Aytaç, 2000). O halde okulların kalitesi, okul yöneticilerinin kalitesi ile eşdeğer kabul edildiği günümüzde, okul yöneticilerinin çağdaş, demokratik, bütüncül ve faydacı yönetim yaklaşımı sergileyebilmeleri hem okulların kalitesini ve başarısını arttıracak hem de yöneticilik kalitesini yükseltecektir (Arın, 2006).

Yönetimsel açıdan güçlü, öğretimsel liderlik açısından etkili olan okul yöneticileri, çalışanları aynı amaç doğrultusunda bütünleştirmeyi başararak okulun var oluş amacına en iyi şekilde hizmet edebilirler (Özdemir ve Sezgin, 2002). Aynı zamanda okul müdürünün öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin iş doyumunu yükseltici, örgüte bağlılıklarını arttırıcı ve gereksinimlere cevap veren çalışma ortamların geliştirilmesine yönelik önlemleri alması anlamına da gelmektedir (Aytaç, 2000). İşgören bağlılığı, örgütün etkililiği için faydalı bir gösterge olduğu için önemlidir (Steers, 1977; Akt: Özkan, 2005). Öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerini benimseyerek gerçekleştirebilmeleri için çaba göstermeleri ve okulda kalmayı sürdürme istekleri örgütsel bağlılığı oluşturmaktadır (Celep, 2000).

Örgütsel bağlılıkta bireyler bazı temel ihtiyaç, beklenti ve isteklerini karşılamak üzere birtakım yetenek ve potansiyellerini kullanabilecekleri bir işte çalışmak amacıyla örgüte dahil olurlar. Bireylerin örgüte bağlılıkları örgüt tarafından beklentiler karşılandığı müddetçe devam eder. Ancak bireylerin beklentileri karşılanamazsa, adanmışlığı giderek azalır. Bu açıdan bakıldığında örgütsel adanmışlık hem örgüt için hem de birey için büyük önem taşımaktadır (Özden, 1998). Birey örgütten belli ödül ve çıktılar alır ise karşılığında kendini örgüte adar ve böylece bireyle örgüt arasında karşılıklı bir değişim süreci gerçekleşir (Balcı, 2002).

Örgütsel bağlılık kavramı: “Örgüt amaçları ile bireyin amaçlarının gittikçe daha çok bütünleşmesi ve uygun duruma gelme süreci” olarak tanımlanmıştır (Hall, Schneider ve Nygren, 1970). Bu alanda yapılan diğer çalışmalarda da, örgütsel bağlılık şu şekilde tanımlanmıştır: Örgütsel bağlılık, bireyin çalıştığı örgütüne bağlanması ve örgütüne önem vermesi yönündeki tutumu veya yönelimidir (Sheldon, 1971). Buchanan (1974) ise örgütsel bağlılığı örgütün yararı ile ilgili olan amaç ve değerlere bireyin duygusal olarak bağlanması olarak tanımlamıştır.

Örgütsel bağlılık yazını incelendiğinde örgütsel bağlılığın hem kavramsal açıdan araştırıldığı hem de bağlılığın hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak ele alındığı görülmüştür. Örgütsel bağlılığın bağımlı değişken olarak ele alındığı çalışmalarda bağımsız değişkenler olarak kişisel faktörler (yaş, cinsiyet, eğitim, örgütte çalışma süresi v.b.), örgütsel faktörler (yönetim, ücret, örgüt kültürü, örgüt büyüklüğü, rol çatışması ve belirsizliği v.b.) ve örgüt dışı faktörler (alternatif iş imkânları ve profesyonellik v.b.) üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmüştür.

Kuşkusuz ki gelecekte de örgütsel bağlılık ile ilgili araştırmalar ve çalışmalar önemini koruyacaktır. Özellikle çalışan bireylerin profilindeki değişimlerin bu konuya yeni boyutlar ve farklı bakış açıları kazandıracığı düşünülmektedir (Özcan, 2008). Örgütsel gelişim açısından da kurumsal bağlılık büyük önem taşımaktadır.

Örgütlerde personelin iyi seçilmesi ve yetiştirilmesi onların işlerini nicelik ve nitelik olarak daha iyi yapmaları için yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda personelin istenilen düzeyde üretim de bulunmaları için güdülenmesi gerekmektedir (Balcı, 1988).

Öyleyse eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlerin işin gerektirdiği bilgi ve beceri kadar işe ve çalışma alanına ilişkin olumlu tutumlara da sahip olmaları gerekmektedir. (Balay, 2000). Öğretmenlerde işin gerektirdiği bilgi ve becerilerde ve onlarda oluşan olumlu ve olumsuz duygularda başka faktörlerin yanında okul yöneticisinin tutum ve davranışlarının da etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, motivasyonu, iletişim biçimi, eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkilemektedir. Bu sebeple, okulda öğretmenin performansının artırılarak öğretmenlerden üst düzeyde verim alınması gerekir (Cemaloğlu, 2002).

Öğretmenlik mesleğinin temelinde insan ögesi olduğu için öğretmenin sosyal çevre ile olan etkileşimi meslek açısından önem taşımaktadır. Bu etkileşim sürecinde öğretmenden beklenen resmi rollerin yanında, sosyal çevrenin de beklediği belli roller bulunmaktadır. Bu rollere ilişkin davranışlar, öğrenciler için model niteliği taşımaktadır (Arslan, 2007).

Okullarda olumlu öğrenme ikliminin ve verimin oluşturulmasında yöneticilerin sergilemiş oldukları liderlik profilleri aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırıcı faktör olduğu düşünülebilir (Weber, 1997; Akt: Balay, 2000). Yapılan birçok araştırma okul yöneticisinin davranışı ile öğrencinin öğrenmesi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okul yöneticisi uygun bir öğrenme ortamını sağlayarak öğrencinin daha iyi öğrenmesine katkıda bulunmaktadır (Balcı,1993).

Öğretmenlerin gerek okul içinde gerekse okul dışında üstlenmesi gereken bazı sorumlulukları vardır ancak bu sorumlulukların her zaman aynı performansla sergilenmesi mümkün olamamaktadır. Eğitim araçlarının eksikliği, ücret yetersizliği, performanslarının gerçek anlamda değerlendirilmemesi gibi etkenlere bağlı olarak öğretmenlerin zamanla mesleklerine ilişkin olumlu algılar değişmekte ve çalıştığı kuruma bağlılıkları azalmaktadır. Tüm bunların sonucunda öğretmenler tükenmişlik sendromuyla karşı karşıya kalmaktadır (Arslan, 2007).

Ülkemizde öğretmenlerin mesleğine ilişkin algılarının, elde ettikleri doyumun, çalıştıkları okul ile ne kadar bütünleştiklerinin en önemli göstergelerinden biri görev

yapılan okullara duyulan bağlılık düzeyinin boyutudur (Özden, 1998). Okullardan insanın yetiştirilmesi görevini etkili bir şekilde yerine getirmesi beklenmektedir. Bu görevin etkili ve başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi, öğretmenlerin görev tanımlarında belirtilenlerden daha fazlasını yapmalarını gerektirmektedir. Bu ise ancak çalıştığı kuruma bağlılık düzeyi yüksek öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir (Terzi ve Kurt, 2005).

Günümüzde örgütler daha fazla örgüt-çalışan bütünleşmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu açıdan ele alındığında bağlılık olgusu birçok sorunun çözüme kavuşmasında ve bugünün rekabet ortamında örgütlerin bir adım öne çıkmasında büyük rol oynamaktadır (Dilek, 2005). Aksi takdirde okul ve işleyişe karşı azalan olumlu tutum öğretmenlerin kendi değerleri ile örgütün değerleri ve beklentileri arasındaki farklılığı arttıracak ve bu durum da eğitim sistemimizin işleyişinde sorun olarak karşımıza çıkacaktır (Mercan, 2006).

Etkili okul araştırmaları, okulun etkililiğinde okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları öğretim liderliği davranışlarının kritik bir öneme sahip olduğunu göstermiştir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Kişileri sadece fiziksel anlamda sistemde görmek yeterli değildir. İşgörenler fiziksel anlamda iş ortamında bulunsa bile, psikolojik olarak sistemle bütünleşmeyebilirler (Balay, 2000).

Etkili okullarda lider, okulun vizyonunu, değerlerini, tüm personele aktarır ve böylece örgütün vizyonu paylaşarak kurumsal bağlılık sağlanmış olur (Özdemir ve Sezgin, 2002). Buna göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin meslekte ilerlemesine olanak sağlayan, yol gösterici ve destekleyici, okul programlarına kadar bir dizi güdüleyici politikaları devreye sokmaları gerekmektedir (Balay, 2000).

Bu bağlamda çağdaş okulların öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların mutluluk duyarak yaşadıkları bir örgüt kavramına sahip olması gerekmektedir. Eğitim yöneticisinin, örgütte böyle bir ortamın oluşturulması için kendisini görevli kabul etmesi ve gereken sorumluluğu üstlenmesi büyük bir önem taşımaktadır (Özden, 1998). Örgüt ve birey sürekli olarak birbirine katkı sağladığı sürece birbirine olan bağlılıkları da devam edecektir. Bu şekilde bireyin çalıştığı kurum ile özdeşleşmesi ve örgütün de bireyi benimsemesi ile güçlü bir dayanışma gerçekleşecektir (Karaca, 2001)

Çalışan bireylerin de örgütten bazı beklentileri vardır ve bu beklentilerin karşılanmasında liderlik türü ve uygulamalarının önemi büyüktür. Lider çalışanına ne kadar değer verir, istek ve ihtiyaçlarına ne kadar duyarlılık gösterirse, aynı derecede güçlü bir bağlılık duygusunu çalışanıdan bekleme fırsatını yakalamış olacaktır (Dilek, 2005).

Geçmiş çalışmalar incelendiğinde örgütsel bağlılık ile ilgili araştırmaların güncelliğini koruduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılığın ve liderliğin çeşitli yönleri, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu alanlardaki en önemli araştırmacılar ise, Meyer, Mowday, Steers, Fried ve Ferris, Conger ve Kanungo, Greenberg, House, Brewer ve Blau olarak gösterilmektedir (Lok ve Crawford, 1999). Ülkemizde ise çeşitli liderlik tarzları ve yönetici davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar mevcuttur (Özden, 1997; Gül, 2003; Uğurlu, 2009; Aydemir, 2009; Aydoğdu, 2008; Cinel, 2008; Bildik, 2009). Ancak eğitim sisteminde bu iki kavramı birlikte ele alan araştırma sınırlı sayıdadır.

Bu araştırma da Ankara ili merkezinde yer alan resmi ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin nasıl olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Günümüzde ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak büyük toplumsal değişimler yaşanmakta ve bu değişimler karşısında okulların da daha yaratıcı, etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Bunun için de okuldaki personelin, örgütsel amaçlar etrafında birleşmesi, güdülenmesi ve örgüte bağlılıkları sağlanmalıdır. Aynı zamanda bunlar sağlanırken de, okul müdürleri öğretmenler üzerinde değişik etkileme yollarına ilişkin davranışları göstermek durumundadırlar.

Öğretmenler pek çok konuda yönetim süreçlerine katılmaktadır. Öğretmenlerle yöneticiler arasındaki ilişkiler okulun psikolojik havasını önemli ölçüde etkilemektedir. Yani öğretmen ile yönetici arasındaki ilişkiler olumlu, yapıcı ve geliştirici olduğu sürece okulun psikolojik ortamı da olumlu olacaktır (İlgar, 2005). Bunun için de okul müdürlerinin bu alanda yeterli donanıma sahip olması gerekir. Okul müdürlerinin eğitim-

öğretim sürecini geliştirmede etkili lider olması özellikle öğretimsel liderlik davranışı sergilemesi önemlidir. Bu amaçla resmi ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıda sıralanan sorulara cevap aranmıştır.

1- Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre müdürler ne derecede öğretim liderliği davranışları göstermektedir?

2- Resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları onların;

- a- Cinsiyetine,
- b- Branşlarına,
- c- Mezun oldukları okul türüne,
- d- Mesleki kıdemlerine,
- e- Okuldaki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

3- Resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?

4- Resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri onların;

- a- Cinsiyetine,
- b- Branşlarına,
- c- Mezun oldukları okul türüne,
- d- Mesleki kıdemlerine,
- e- Okuldaki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5- Resmi ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6- Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminde istenen hedeflere ulaşılması güçlü bir yönetim anlayışı ve okulun iyi bir örgütlenmeye sahip olmasına bağlıdır. Okulun temel işlevlerinden biri sadece öğrenciler için değil; öğretmenler, veliler, çalışanlar hatta toplumun tüm fertleri için öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Okul müdürü, söz konusu öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için gerekli kaynakları sağlayan, ortamı hazırlayan ve böylece öğrenmeye liderlik yapan kişidir (Şişman, 2004).

Gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemine baktığımızda öğretim liderliği alanında pek çok araştırmanın yapıldığı, okul müdürlerinin birer öğretim lideri olarak yetiştirilmesi konusunda gerekli tedbirlerin alındığı ve okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik profillerinin önemini koruduğu dikkat çekmektedir. Türkiye’de ise, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirleyici çalışmaların daha sınırlı olduğunu görmekteyiz. Bu durum öğretim liderliği literatüründe önemli bir boşluğa neden olmaktadır. Eğitim örgütlerinin liderlik ihtiyacı işletme alanı için geliştirilen modellerle karşılanması zor olacağından öğretim liderliğinin eğitim örgütleri olan okullarda geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenmesi ve bunun o okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi; eğitim sisteminde ulaşılacak istenen hedeflere ulaşılması, müfredatın ve öğretim etkinliklerinin yönetilmesi, öğretmenlerin performansının sürekli izlenmesi, iş doyumlarının ve örgüte bağlılıklarının artırılması, uygun geri bildirim sağlanması, olumlu öğrenme ikliminin oluşturulması ve böylece okulların etkili ve verimli örgütler haline gelmesinin sağlanması açısından önemlidir.

Örgütte yöneticiler, örgütün normlarına ve kültürel değerlerine önem verdikleri oranda bu örgütlerde verimlilik ve olumlu atmosfer ortamına katkı sağlanmış olacaktır. Bu nedenle liderlerin çalışanlarının ihtiyaçlarına olan duyarlılığı örgütsel bağlılıkla

yakından ilişkilidir. Bağlılık duyan işgörenler örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere istekle gönüllüce uyarlar (Balay, 2000). Bunun için örgütlerin varlıklarını korumaları ve sürdürmeleri için işgörenlerin örgütsel bağlılıklarının artırılması konusuna gereken önemin verilmesi gerekir.

Diğer taraftan çalışma, yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının tespit edilmesi, ilköğretim okullarının nasıl yönetildiklerinin ve öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına ilişkin var olan durumun belirlenmesi açısından da önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışmanın eğitim sisteminde yer alan diğer okul kademelerinde yapılacak yeni çalışmalar için de yol gösterici nitelikte olacağı söylenebilir. Araştırma sonucundan elde edilecek bulguların, okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesinde izlenecek politikaların belirlenmesinde, eğitim programlarının düzenlenmesinde de faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışma araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının onları kendi düşüncelerini ve okul müdürlerinin davranışlarını doğru bir şekilde betimleyebileceği varsayımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarına ilişkin belirli bir algı ve farkındalık düzeyine sahip oldukları düşünülmektedir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına yer verilmiştir.

2.1 Liderliğin Tanımı ve Kapsamı

İnsanlar toplulukları halinde yaşayan, aynı zamanda oluşturdukları grupları yöneten ve hedeflerine ulaşmasını sağlayan liderlere de ihtiyaç duyan sosyal varlıklardır. Literatüre bakıldığında lider ve liderlik kavramlarına ilişkin çok sayıda teorik ve görgül çalışmaların yapıldığı, liderlik kavramının farklı yaklaşımla ve teorilerle açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Liderlik kavramı, dünya literatürüne 14. yüzyılda girmiş olmasına rağmen daha çok son iki yüzyılda kullanıldığı dikkat çekmektedir (Stogdill, 1974, aktaran, Zel, 2001). Liderlikle ilgili her geçen gün yeni kavramlaştırmalara bağlı olarak (etik liderlik, ahlaki liderlik, moral liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, öğretim liderliği vb.) yeni liderlik tanımları yapılmaktadır.

C.H.Cooley 1900'lerin başında liderliği; "Liderlik sosyal hareketlerin özeğinde olabilmektir", diye tanımlarken 1950'lerde R.M.Stogdill; "Liderlik, amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir" diye tanımlamaktadır. G.R.Sullivan ve M.V.Harper ise 1990'ların sonunda; "Liderlik, amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır" şeklinde tanımlamışlardır (aktaran, Erçetin, 2000).

Liderlik iletişim sürecinin yaşandığı bir ortamda, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak üzere yönlendirilmiş kişiler arası etkileşim sürecidir (Weschler ve Massarik, 1961, aktaran, Zel, 2001). Liderlik kavramı olarak, önceden belirlenmiş örgütsel amaçları

gerçekleştirmek için işgörenlerin davranışlarını yönlendirebilme yeteneği ve gücü olarak ifade edilmektedir (Korkmaz, 1996).

Lider, grup üyelerini bir amaca yönelik güdüleyen ve amaçları doğrultusunda yönlendiren bir kişi iken, liderlik belirli koşullar altında, kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Koçel, 2001; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Lider, aynı zamanda hem yöneten, hem de yönetilen bir kişidir (Bennis, 1999).

Drucker (2001), liderliğin tanımının, tanımlayan her bir kişiye göre değişecek şekilde çeşitlilik gösterebileceğini belirtirken, tüm tanımlarda ortak olabilecek bir tema olarak “*etki*” sözcüğünü öne çıkarmakta ve liderlerin kendini izleyecek olanların davranış ve duygularına etki ettikleri sürece var olabileceklerini dile getirmektedir (Özmen, 2003) .

Liderler, izleyenleri etkileme sürecinde bir çok güç kaynağını kullanabilir. Bunlara etki kaynakları da diyebiliriz. Liderler başlıca aşağıda yer alan beş çeşit önemli güç kaynaklarını kullanırlar (Can vd,1985 Çelik):

1. **Yasal Güç:** Yasal güç, liderin hiyerarşik yapı içindeki konumuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür.
2. **Ödül Gücü:** Liderlerin astlarının yeteneklerini değerlendirdikleri güçtür.
3. **Zorlayıcı Güç:** Liderin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kullandıkları güçtür.
4. **Uzmanlık Gücü:** Grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgilerdir.
5. **Karizmatik Güç:** Liderin izleyenler üzerindeki çekiciliğini ve saygısını yansıtan güçtür.

Genel olarak bir liderin taşıması gereken özellikler (Çetin, Akın ve Erol, 1998) şöyle sıralanabilir:

- ✓ Bir vizyonu benimsemek,
- ✓ Bilgiyi paylaşmak,
- ✓ İnsanlarla bireysel olarak ilgilenmek,
- ✓ Sorumluluk alabilmek,

- ✓ Beklenilenin üstünde inisiyatif kullanmak,
- ✓ Sorun çözmek ve karar vermek,
- ✓ Teknik beceri sağlamak
- ✓ İşlerin akışını yönetmek,
- ✓ Projeler yönetmek,
- ✓ Ekipleri ve grupları desteklemek,
- ✓ Zaman ve kaynakları doğru yönetmek,
- ✓ Değişikliğe açık olmak ve projeleri yönetebilmek,

Liderlikle ilgili olarak başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir. Ayrıca geçmişte farklı kuramsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Bu araştırmalarda liderlerin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur (Şişman, 2004). Bu teorilerin tarihsel süreç içindeki gelişimi, özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları açısından ele alınmıştır (Çelik, 2003).

Brayman , bu yaklaşımları aşağıdaki şekilde sıralamıştır (aktaran Şahin, 2003);

<u>Yıllar</u>	<u>Liderlik Kuramı</u>	<u>Kuramın Ana Düşüncesi</u>
1940'lara kadar 1940-1960	Özellik Kuramı Davranışçı Kuram	Liderlik doğuştan gelen özelliktir. Liderin etkinliği liderin nasıl davrandığı ile ilgilidir.
1960-1980 1980 ve sonrası	Durumsal Kuram Yeni Yaklaşımlar	Etkin lider durumdan etkilenir. Lider vizyon sahibidir

Liderlik sürecinin anlaşılması için çeşitli tanımlamalar, sınıflamalar ve yaklaşımlar geliştirilmiştir.

2.2 Liderlik ve Yönetim

Yönetici eldeki tüm kaynakları, örgütsel ve yönetsel süreçleri kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişi olarak tanımlanabilir (Şişman, 1997). Ünlü yönetim bilimcisi Peter Drucker yöneticiyi: “Bilginin uygulanmasından” ve performansından sorumlu kişi” olarak tanımlanmaktadır (Drucker, 1996, aktaran, Çelik, 2006).

Hatipoğlu'na (1993) göre yönetici, emrindeki çalışan insanlara hangi işin nasıl yapılacağını aktaran, örgütün sahip olduğu tüm kaynakları örgütün amaçlarına ulaşmak için kullanan ve uyumlu hale getiren kimsedir. Ancak ideal olanı yöneticilerin aynı zamanda lider davranış özellikleri de sergilemeleridir. Fakat çoğu yönetici için bu durumun söz konusu olmadığı görülmektedir

Yönetim ve liderlik birbirinden farklı kavramlar olarak tanımlanmaktadır. Yönetim ve liderliğin ayrı kavramlar olarak kullanılmasının sebebi yöneticinin yetkiyi, liderliğin etkileme ve ikna etme yeteneğini ön plana çıkartmasından kaynaklanmaktadır. Yönetim kavramı, zamanla yapılması gereken görevlerin belirlenmiş kaynaklar içerisinde yerine getirilmesidir. Liderliğin, yönetime kıyasla en büyük avantajının grup süreç ve performansındaki pozitif etkidir (Temen, 2002).

Günümüzde her yönetici, başarılı olabilmek için liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Günümüzde lider tek adam değildir, ekibi olan bir takım oyuncusudur. Yöneticilik işletmelerle birlikte ortaya çıkmıştır. Liderlik ise bir davranış ve yaşayış biçimidir. Belli bir amaç doğrultusunda bir araya gelen insanların var olduğu her ortamda liderlikten söz edilebilir (Erdogan, 2002). Liderlik bir vizyonu aktarma, ortaklaşa sahipliliği başarma ve gelişimci planlama ile ilgilenir. Yönetici ise kaynak sorunları ile ilgilenir ve eşgüdümlü çalışma için savaşır (Fullan, 1992, aktaran, Balcı, 2002).

Bennis (1996), yöneticilik ve liderlik arasındaki farkları şöyle tanımlamaktadır; Her ikisi de önemli olmakla birlikte yöneticilik uygulamaya koymak, yönetim ve sorumluluğu üstlenmek anlamına gelirken liderlik ise etkilemek ve tutulacak yönü seçmek, görüşleri yönlendirmektir. Aradaki fark çok önemlidir. Yöneticiler işleri doğru yaparlar, liderler ise doğru işleri yaparlar". Lider riskin yüksek olduğu dönemlerde daha çok kendini gösterir (ztel, 1998).

Tablo 1
Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

YÖNETİCİ	LİDER
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarcıdır	Orijinaldir
Devam ettiricidir	Geliştiricidir
Sistem ve yapılar üzerinde odaklanır	İnsanlar üzerinde odaklanır
Denetime güvenir	Dürüştür, doğruluğa güvenir
Kısa vadeli görüşe sahiptir	Uzun vadede perspektife sahiptir
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar	Neden ve niçin soruları önemlidir
Her zaman gözlerini tabanda gezdirir	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir
Klasik anlamda iyi bir askerdir	Kendisidir
Düşünceleri doğrudur	Doğru düşüncededir
Mevcut durumu kabul eder	Mevcut duruma kafa tutar

(Bennis, 1989, aktaran, Keçecioğlu, 1998)

Yönetici ve liderin ortak alanları ise ikisinin de insanları yönetme ve yönlendirme faaliyetlerinde bulunmasıdır. Bu kavramların ayrıldığı yer ise kullandıkları yöntemler ve yaklaşımlardır. Yöneticiler yetkilerini, astlarını örgütün amaçlarına uygun olarak yönlendirmek için kullanırken liderler ise gücünü yetkiden değil yeteneklerinden alır . Yani yöneticinin aracı, yetkileri; liderin ise, yetenekleridir (Özalp, Koparal ve Berberoğlu, 1996).

Örgüt için faydalı olan fakat çok nadir rastlanan, hem lider hem de yönetici özelliklerine sahip bireylerdir. Lider olmayan yöneticiler, gruba ya da bireylere hükmederek işin yapılmasını sağlayabilirler fakat grubun kendilerine saygı ve bağlılık göstermesini sağlayamazlar. Yönetici-lider kişiler, yönetimleri altındaki grupla birlikte, bir yandan liderlik ederken bir yandan da yönetim işlerini gerçekleştirebilirler (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Liderlik ve yöneticilik, özdeş olmayan ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içeren iki farklı kavramdır. Erçetin (2000)'in de ifade ettiği gibi, çağdaş

örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü algılamaları önem taşımaktadır. Örgütlerin günümüzde yaşanan yaşanacak hızlı değişme ve gelişmeler karşısında varlıklarını sürdürebilmeleri ancak, yaratıcılık, etkileycilik vb. çok boyutlu liderlik süreçlerini içeren dinamik bir yönetim anlayışı kazanmış liderler aracılığı ile olanaklı olacaktır. Başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda da söz konusu okulların başarısında, okul yöneticilerinin liderlik davranış ve özelliklerinin önemli bir payı olduğu görülmüştür (Şişman, 2004).

2.3 Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için madde ve insan gücü kaynaklarını kullanarak, belirlenen politikaları ve kararları uygulamaktır (Çelik, 2002; Taymaz, 2003). Eğitim yönetimi kamu ve işletme yönetiminden çok farklıdır. Eğitim yönetimi hammaddesinin insan olmasından dolayı kendine özgüdür. Eğitim yönetimini kendine özgü kılan, sosyal bir sistem olan eğitimin özgünlüğüdür. Eğitimin amacının niteliği, eğitim ile diğer sosyal kurumlar arasında içten ve sürekli bir dayanışma ve işbirliğini öngörmektedir. Bu işlevsel bir zorunluluktur ve eğitim yönetimine özgünlük kazandırmaktadır (Taş, 2000).

Eğitim, toplum ile etkileşim halindedir, sosyal sistemleri ve dolayısıyla toplumu etkiler. Okul, eğitim sisteminin en stratejik bir alt sistemidir. Eğitim sistemine yönelik toplumsal beklentilerin örgütsel düzeyde okula ve bireysel düzeyde ise, okul yöneticileri ve öğretmenlere yöneldiği görülür (Taymaz, 2003).

Eğitim yönetiminde üç önemli insan gücü kaynağı vardır. Bunlar; yönetici, öğretmen ve öğrencidir. Öğrenci henüz istenen nitelikleri kazanmamış olan ancak eğitim süreci içinde işlenen bir kaynaktır. Öğretmen ise insan kaynaklarını işleyen çok değerli bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise işlenen ve işleyen insan kaynaklarını yönetir (Çelik, 2003).

Murphy ABD'deki eğitim yöneticisi yetiştirme girişimlerinin tarihini üç ana aşamaya ayırmaktadır:

1. 1820–1900 arası şu anda bizdeki duruma benzer bir Çıraklık Modeli evresi,
2. 1900–1946 arası Taylorcu Bilimsel Yönetim evresi
3. 1946–1985 arası Davranış Bilimleri Evresi.

Öte yandan, Björk ve Ginsberg 20. yüzyılın başlarında üniversiteye entegre edilen yönetici yetiştirme programları üniversitelerin klasik disiplinleri tarafından kabul görmediği belirtmektedir. Eğitim yönetimi programlarını yöneten akademik-entelektüel çevrelerin yavaş yavaş yerleşik disiplinlerde olduğu gibi kuramsal çalışmalara özellikle 1950–70 arasında yöneldiği görülmüştür. Zaman içerisinde pozitif bilimlerin nicel araştırma ve bilgi üretme yöntemleri benimsenerek, kuram uygulamaya tercih edilmiş, değişik durumları açıklayabilecek tek bir model arayışına girilmiş, görgücülük, yordama ve bilimsel kesinlik kavramları istisnasız kabul görmüştür (Björk ve Ginsberg, 1995, aktaran, Şahin, 2007).

Eğitim yönetimi alanının Türk üniversitelerinde bir çalışma alanı olarak ortaya çıkması 1960'ların sonlarında gerçekleşmiştir. 1950'lerden başlayarak eğitim yönetimini derinden etkileyen bir eğilim, Teori Hareketi olarak adlandırılmış olup, halen bu akımın etkileri devam etmektedir. Pozitivist bilim anlayışından beslenmekte olan bu akıma göre; okulların da diğer örgütler gibi ulaşmak istediği belli amaçları olduğu, okul içindeki her türlü eylem ve davranışa okulun amaçlarının yol göstereceği, okul yöneticisinin temel görevinin de okul amaçlarını koruyup okuldaki eylem ve davranışlara söz konusu amaçların yön vermesini sağlamak olduğu kabul edilmektedir. Eğitim yönetiminde geliştirilen teorinin amacı da, örgütsel ve yönetsel davranışı kestirmeye yönelik genel ilkeler oluşturmaktır. Eğitim ve okul yönetimi ile geliştirilen teorilerin bütün okullara uygulanabilir nitelikte olması öngörülmektedir (Şişman ve Turan, 2005).

Eğitim yönetimi kavramı, genel bir ifade olup hammaddesi insan olan ve toplumların geleceğini şekillendiren eğitim hizmetlerinin yönetimidir. Eğitim yönetiminin bir alt dalı olan okul yönetimi ise daha sınırlı şekilde aynı temada işlev görmektedir.

Bursalıoğlu (2000) okul denilen örgütün eğitim sistemi içindeki yeri ve öneminin, okulun eğitim yönetimini oluşturan, sistemin en stratejik parçası olmasından ve eğitimi değerlendirebilme araçlarının başında gelmesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu

nedenlerden dolayı okul yönetimi ve yöneticisinin sistemin başarısı üzerindeki etkisi büyük olmaktadır.

2.4 Eğitim ve Okul Yönetiminde Liderlik

Okul, her şeyden önce kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir yerdir (Şişman, 2004). Örgütün amaçlarına uygun olarak yaşamasını sağlamak, yönetimin görevidir Okul yönetiminin önemi, yönetimin görevinden gelmektedir (Bursalıoğlu, 2004).

Bu bağlamda çağdaş okul; öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların mutluluk duyarak yaşadıkları bir örgüt kavramına sahip olup, eğitim yöneticisinin, örgütte böyle bir kavramın yaratılması için kendisini görevli kabul etmesi gerekmektedir (Özden, 1998).

Değişimin hızla yaşandığı çağımızda, liderlik özelliklerine sahip yöneticiler sayesinde örgütler değişime ayak uydurabileceklerdir. Bu bakımdan lider yöneticilere olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Özden, 1998). O halde okul yöneticileri küreselleşme, bilgi teknolojisi, örgütsel öğrenme, toplam kalite yönetimi, demokrasi gibi yenilikler karşısında yeni roller üstlenmek durumundadır (Çelik, 2002). Açıkalın'a (1998) göre, okul yöneticisinin özellikleri şu şekildedir; kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini doğru ve güzel kullanan, felsefe, mantık ve uygarlık tarihlerini okumuş, iletişim teknolojisine hakim, beden ve ruh yönünden sağlıklı ve eğitime inanmıştır.

Okulu takım haline getiren, vizyon sahibi, misyonu olan yetkili ve yeterli okul yöneticileri ülkemizi 21. yüzyıla taşıyabilirler (Balcı, 2002). Hızlı değişimi yönetmek, sürekli yüksek bir kalite ve verimliliği sağlayarak, yeni yönetim metotlarını daha sağlıklı bir biçimde uygulayabilmek büyük düşünebilen liderler sayesinde başarılabilir.

Genel olarak okul yöneticilerinin görevleri, yasal yönetsel metinlere dayalı olarak okulun örgütlenmesi, olanakların sağlanması, mevcut düzeni koruma şeklinde görülmektedir. Fakat çağdaş yönetim yaklaşımlarında okul yöneticilerinin, yöneticilikten çok lider özellikleri taşımaları ve göstermeleri gerektiği ifade edilmektedir.

Bursalioğlu'na (2004) göre *okul yönetiminde liderlik*, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi sonra onları, çözecek bazı yeterliklere sahip olmayı gerektirmektedir.

Okul liderliği konusunda yapılan araştırmaların büyük bir kısmında, okul liderinin temel rolünün, okulun çıktılarını etkilemek olduğu belirlenmiştir (Dussault ve Barnet, 1996; şişman ,2004).

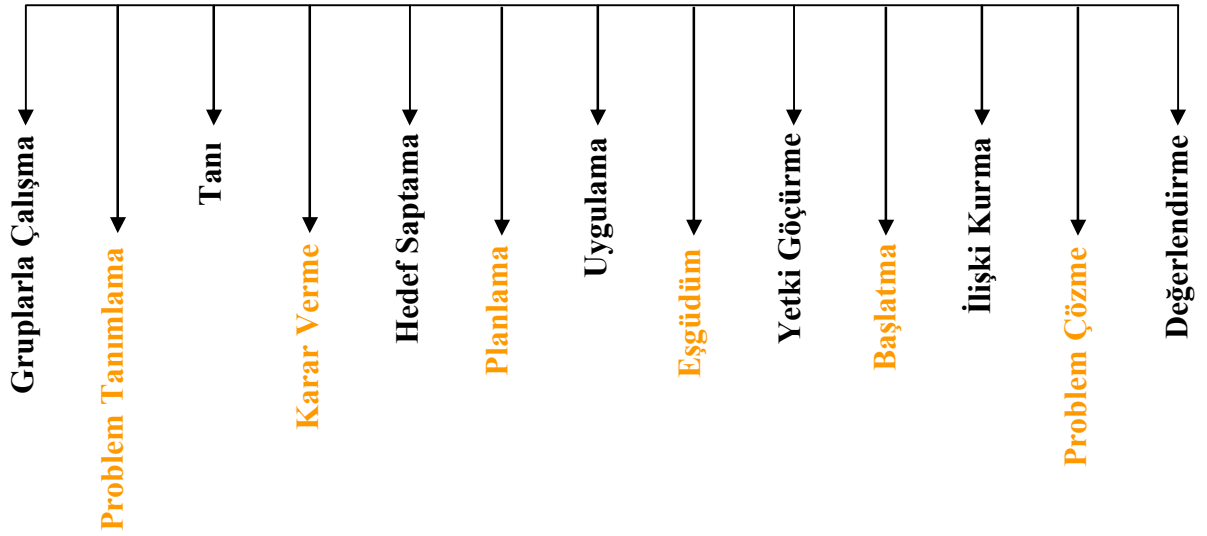
Bursalioğlu'na (2004) göre de, başarılı bir okul yönetimi, okul yönetimini, kavram ve süreçleri iyi bilmesine, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelini rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır.

Okul yöneticisinin üstlük imajının liderlik imajına geçebilmesi bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi; eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa geçirebilmesidir. İkinçisi; okulun amaçları ile üyelerin gereksinmelerini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetimci olabilmesidir. Üçüncüsü ise; okulda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir (Bursalioğlu, 2004).

Açıkalm (1998)'a göre; eğitim sisteminde okullar türlerine göre isimleri, amaçları, programları, işleyişleri, kadroları ve nicel nitelikleri bakımından az farklılıklarla birbirine benzerler. Ancak okulda çalışan personelini davranışları, ilişkileri, okulun kültürü, sağlığı ve iklimi bakımlarından birbirine benzemezler. Bu farklılığın nedenlerinden biri de, yöneticilerin okulu yönetirken oynadıkları rollerdir.

Eğitimde yapılmak istenen reformların başarısı, büyük ölçüde okul liderliğine bağlı olmaktadır. Merkezi otoritenin aldıkları kararlar, uygulamaya yansımadığı bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişimin odak noktasının okul olması ve bu değişim sürecinde okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmeleri gerekmektedir (şişman, 2004).

Gorton ve Schneider (1991) okulun etkin yönetimi için 13 *yönetim sürecini* şu Şekilde sıralamaktadır (Gorton ve Schneider,1991, aktaran, Meriwether ve Duyar,1997).



Tüm bu tanımlar ışığında günümüzde okul yönetiminde yöneticiden daha çok yöneticilik vasıflarını liderlik davranışlarıyla birleştirebilen okul müdürlerinin başarılı olduğu görülmektedir.

Okul müdürü ile öğretmenin liderliğe ilişkin beklentileri ne kadar uyuyorsa, kişilerin işe karşı tutumlarının o kadar olumlu olduğu görülmüştür. Okulları sadece bürokratik işlemlerle uğraşan, astlarının görevlerinin yapıp yapmadığını kontrol eden, her şeyi bildiğini düşünen, iletişim kurmayan müdürlük anlayışıyla yönetmek artık mümkün değildir (Gürsun, 2007).

Bu bağlamda okul yöneticisi öğretmen ve öğrencilerin öğrenmesinden sorumludur. Ayrıca eğitim yönetimi alanına özgü bir liderlik biçimi olarak görülen “Öğretim Liderliği” rolü, okul yöneticisinin öğrenen okuldaki liderlik rolüyle bütünleşmektedir (Çelik, 2003). Böylece, okul müdürlerinin etkili lider yöneticiliğine sahip olmaları, özellikle de okul örgütü açısından öğretimsel liderlik rol ve davranışlarını yerine getirmeleri okul örgütünün etkililiği açısından önem taşımaktadır. Etkili okul araştırmalarıyla birlikte eğitim yönetimi alanyazınına yeni bir kavram olarak *öğretim liderliği* kavramı da girmiştir.

2.5 Okul Yönetiminde Öğretim Liderliği

McEvan (1994)'a göre; öğrenme ve öğretmeninin kendine özgü özelliklerini birleştiren eğitim örgütlerinin liderlik ihtiyacı ve beklentilerinin özellikle işletmecilik alanları için geliştirilen liderlik modelleri ile karşılanması olanaklı olmamıştır. Bunun için eğitim örgütleri olan okulların etkililiği ancak kendine özgü bir liderlik modelinin oluşturulması ve uygulanması ile sağlanabilir (Gümüşeli, 1996).

Okul yöneticisinin imajı, 1980'lerden beri "kapı bekçisi" olmaktan öğretim lideri olmaya doğru değişim göstermiştir. Araştırma ve politika literatüründe planlı değişme, okul geliştirme, etkili okul ve personel geliştirme çalışmalarında okul yöneticisi, değişimin lideri ve merkezi desteği olan kimsedir (Fullan, 1992, aktaran, Balcı, 2002).

Okul alt sistemlerden oluşan bir sistemdir. Öğretimsel liderlik rollerinin gerçekleştirilebileceği yerde okullardır. Okul, içerisinde birçok ögeyi barındırmaktadır. Bu ögeleri; amaç, müşteriler, girdi, süreç, çıktı ve kalitenin ölçülmesi oluşturmaktadır. Ögelerden birinin olmaması ya da birbirleriyle uyum içinde çalışmaması durumunda çalışan bir sistemden bahsetmek mümkün olmaz (Jenkins, 1998).

Geçmişten günümüze okul liderlerinin rollerinin incelenmesi sonucunda ilk yıllarda müdürler "bürokratik idareci" olarak ifade edilirken daha sonraları "İnsani duyguları dikkate alan" kolaylaştırıcı bir yönetici olmuşlardır. Bunu "Öğretimsel lider" olma takip etmiştir (Akgün, 2001).

Öğretimsel liderlik kavramı iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilir koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bu tanımlama, öğretimsel liderliğin sadece geliştirme ve düzeltme odaklı olmadığını, aynı zamanda diğer liderlik biçimlerine de karşı olduğunu göstermektedir (Çelik, 2003). Görüldüğü üzere öğretimin niteliğinin geliştirilmesi yeni bir yönetim ve yönetici anlayışı gerektirmektedir. Bu yönetici okulda asıl işinin öğretim olduğunun bilincinde olacak, bürosundan değil, bizzat okul derslik ve koridorlarından okulu yönetecektir (Benjamin, 1981).

Okul yöneticisinin öğretim lideri olmasının yönetici, öğretmen ve okul açısından pek çok yararı vardır. Bu yararlar, Stimson tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Taş, 2000):

Yöneticiye yararları:

- Kendi yönetim becerilerini geliştirebilir,
- Personele görev verirken yerine getireceği konusunda daha emin olur,
- Daha başarılı ve üretken bir okula sahip olur,
- Başkalarının eksiklerini tamamlamaktan kurtulup kendini geliştirmeye vakit ayırabilir.

Öğretmene yararları:

- İşlerinde daha çok bağımsızlık ve sorumluluk kazanırlar,
- Görevlerine daha fazla ilgi gösterirler,
- Becerilerini geliştirir ve arttırırlar,
- Öğretmenler, okul için önemli olduklarını gösterirler,
- Başka işleri ve başarmanın daha büyük değer taşıdığı görevleri üstlenmeye hazır olurlar.

Okula yararları:

- İstekli ve gelişmeye açık elemanlara ve amaçları gerçekleştirmeye istekli ve gelişime açık yöneticilere sahip olurlar.

Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Öğretimsel liderlik diğer liderlik biçimlerinden farklı olarak okul yöneticisine öğretmenin öğretimsel davranışına müdahale etme gücünü de vermektedir (Yılmaz, 2007).

Okulların öğretimsel olarak gelişmesinde yöneticilerin oynadığı rol, 20 yıldan fazla bir süredir araştırmaların odak noktası olmuştur. Okullarda etkili bir öğretimsel liderliğe gerçekten ihtiyaç duyulduğunun ve etkili liderliğin birçok özelliği bulunduğu, yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu yeni anlayışı, okul yöneticilerinin çoğu olumlu karşılamışlardır. Çünkü bu anlayış, okulun temel işi olan akademik çalışmaya yöneticilerin doğrudan katılımını gerektiren bir yaklaşımı içermektedir (Saygımar, 2007).

Bu kapsamda okul yöneticilerinin birer eğitim ve öğretim lideri olarak yetiştirilmeleri gereği, sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır. Hatta okul müdürü ya da okul yöneticisi yerine, daha çok da okul lideri, eğitim lideri, öğretim lideri, program lideri kavramları tercih edilir olmuştur (Şişman, 2004).

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde bir model önerisi sunan Işık (2003) programın içeriği belirlenirken verilen eğitimin yönetim bilimleri ile ilgili olduğu kadar eğitim ve öğretim ile de ilgili olması gerektiğini belirtmiştir. Bir okul yöneticisinin ya da okul müdürünün kendisine en önemli görevi, öğretimsel liderliktir. Ancak müdürler öğretimsel liderliğe hak ettiği önceliği vermede sıkıntı yaşamaktadırlar (Shahid, 2001, aktaran, Saygımar, 2007).

Genel olarak öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Yılmaz, 2007).

Şişman'ın aktardığına göre (2004); De Bevoise (1984), öğretim liderliğini, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlar, Daresh&ChingJenn (1985), okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan yada dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışları, Burnett&Pankake (1990), okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürme, Krug (1992), bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlama olarak tanımlamaktadır.

Tanımlar incelendiğinde öğretim liderliği, okul yönetimi açısından yaklaşıldığında okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2004).

Öğretim liderinin, okul personelini geliştirme rolünü üstlenmesi gerekir. Öğretim liderinin oluşturacağı okul iklimi aynı zamanda öğretim liderliği seviyesinin de bir ölçüsü

olacaktır. Okul iklimi ise çalışan kişilerle doğrudan bağlıdır. Personel gelişimi aynı zamanda okul ikliminin gelişmesini de sağlayacaktır.

Aynı zamanda öğretimsel liderlik okulun amaçlarına ulaşabilmek için okul yöneticisi, öğretmenler ve okulla ilgili kişi ve kuruluşların işbirliği içinde çalışabilecekleri örgüt ikliminin yaratılması demektir. Öğretimsel liderliğin merkezini yedi fonksiyon oluşturur. Bunlar; koordinasyon, problem çözme, öğretmen yönetimi ve öğretmen geliştirilmesi, öğretmen değerlendirme, öğretimsel yönetim ve destek, kaynak yönetimi ve kalitenin kontrol edilmesidir (Jenkins, 1991). Okul müdürünün öğretimsel liderliği öğrenci başarısını ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttıracak ve iş doyumlarını sağlayabilecekleri ortam oluşturmalarına bağlıdır. Bu ortamda çevre ve veliler unutulmamalı ve sürekli bilgilendirilmelidir (Kaya, 2008).

Öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin öğrenme kuramı, etkili öğretim ve eğitim programlarını geliştirme alanlarında uzman olmaları kadar, okuldaki önemli ve değerli şeyleri öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere iletebilme konusunda da yeterli olmaları gerekmektedir. Buna ilâve olarak okulu tüm yönleriyle tanımlayan kültürün oluşumunda ve yorumlanmasında beceri sahibi olmaları gerekir (Sergiovanni, 1984).

Duke'a göre (1987) okul müdürünün asıl görevi; okulun temel işlevleriyle ilgili olmaktır. Okulun temel işlevi ise öğrenmeyi gerçekleştirmek olduğuna göre okul müdürlerinin görevinin de okulun bu işlevlerine bağlı olarak öğretim konusunda liderlik yapmak olduğu söylenebilir (Şişman, 1997). Okul yöneticisi, öğretmenlerin hatalarını kabul eden, kişisel gelişim fırsatları sunan, mesleki gelişim etkinliklerine katılarak sürekli öğrenmenin önemini vurgulayacak model davranışlar sergileyen bir yönetici olmanın yanında, yetenekli ve bilgili bir öğretim lideri de olmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Jhonson ve Snyder (1989), tarafından yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik konusunda yetiştirilmesi gereken yedi konu belirlenmiştir. Bu yetiştirme konuları şunlardır:

- İş birlikçi uzun vadeli plan yapma,
- Okul yöneticiliği,
- Yaratıcı sorun çözme,

- Okulun gelişmesi için plan yapma,
- Bir sistem olarak okul,
- İş görenin davranışlarını kestirebilme,
- Okulun gelişmesi için planlama yapma

Öğretim kurumunun, çevrenin, öğretim süreçlerinin ve bu süreçleri gerçekleştirme düzeylerinin farkında olan bir öğretim lideri; örgüt ve yönetimle ilgili süreçlerden, çağdaş kuram ve gelişmelerden haberdar olup bunları kavramaya ve uygulamaya çalışır, etkili öğretimin temelinde, güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığını bilir ve kurumdaki öğretime önem verirler (Can, 2007).

Okul yöneticilerinin birer öğretim lideri olarak göstermeleri beklenen davranışları sergileyebilmeleri için bir yol haritasına ihtiyaçları vardır. Bu amaçla, çeşitli zamanlarda, öğretim liderliğinin davranış boyutlarıyla ve liderlik özelliklerine ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır.

2.5.1 Öğretimsel Liderlik Özellikleri

Okuldaki öğretimi geliştirmek durumunda olan bir öğretimsel liderin, bu rolü başarıyla yerine getirebilmesi için bazı özelliklere ve becerilere sahip olması gerekir. Bu özellik ve beceriler genellikle; kişisel, yönetsel, meslekî olarak üç grupta toplanmaktadır. Etkili öğretimsel liderlerin bu üç alandaki özellik ve becerilerini belirlemeye yönelik araştırmalarında Danley ve Burch, etkili öğretimsel liderin özelliklerini aşağıdaki gibi belirlemişlerdir (Akt: Tanrıögen, 1988).

Etkili öğretimsel liderin kişisel özellik ve becerileri:

1. Astları ile ilişkilerinde statü farkı gözetmezler, onlara arkadaşça davranırlar.
2. Kendi görüşlerini astlarına iletebilirler.
3. Kendilerine kolayca yaklaşılabilir.
4. Öğretmenlerin fikirlerini dinler ve onlardan yararlanırlar.
5. Öğretmenlere ilişkin beklentilerinde gerçekçi ve esneklerdir.
6. Açık tartışmaları desteklerler ve kabul ederler.
7. İyi bir mizah duygusuna sahiptirler ve arkadaşça davranırlar.
8. Doğruluk, dürüstlük ve güvenilirlik niteliklerine sahiptirler.

9. Öğretmen, öğrenci ve diğer personele gerçek bir ilgi ve anlayış gösterirler.
10. Kabul edilmeyen görüşlere neden gösterirler.

Öğretimsel lidere ait yönetsel özellik ve beceriler;

1. Sorumluluğu eşit dağıtırlar.
2. Öğretmenlerle doğrudan etkileşim için toplantılar düzenlerler.
- 3 Doğru karar verebilmek için sürekli bilgi toplarlar.
4. Öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına özen gösterirler.
5. Öğretmenleri karar alma sürecine katarlar.
6. Politikaları yönetmede tutarlı ve kesindirler.
7. Öğretmenlerin devamını sağlamak için ders programlarını iyi ayarlarlar.
8. Personele taraf tutmadan eşit davranırlar.
9. Sorular, sorunlar ve tartışmalarla derhâl ilgilenirler.

Öğretimsel liderlere ilişkin meslekî özellik ve beceriler;

1. Sınıfları düzenli olarak ziyaret ederler.
2. Öğretmenleri öğretim yöntemleri konusunda özgür bırakırlar.
3. Toplumsal olaylar hakkında bilgi sahibidirler, güncelliklerini korurlar.
4. Öğretmenlere hizmet içi eğitim olanakları sağlarlar.
5. Öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri için güdelerler ve kendi gizil güçlerini anlamalarına yardım ederler.
6. Olumlu pekiştirme verir, yapıcı eleştiriler yaparlar
7. Öğretime ve öğrencilere ilişkin sorunları olan öğretmenlere yardım ederler.
8. Yeni fikirleri denemeye çalışanları desteklerler.
9. Mesleğin ahlâkî kurallarına uyarlar

Chell (1995), öğretim liderinin beş genel özelliği olduğunu belirtmekte ve bu genel özellikleri şöyle sıralamaktadır (Arslan, 2007).

- a) Bir vizyona sahiptir. Hedeflerin herkes tarafından anlaşılmasına çalışır, hedeflerin başarılması için uğraşır, müfredatı, öğretimi ve değerlendirmeyi kontrol eder.
- b) Okulda işlerin nasıl islediğini bilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin neyi, ne derece iyi yaptıklarını görür

- c) Destekleyici bir ortam oluşturur. Akademik becerilerin temel alındığı, düzenli ve amaca uygun bir okul iklimi geliştirir.
- d). Vizyonu davranışa dönüştürür. Takım halinde çalışır, okulun tamamına yayılmış hedefleri ve beklentileri vurgular.
- e) Bilgiyi harekete geçirir. Gerekliğinde farklı öğretmen kişilikleri, stilleri ve öğretim stratejileri sunarak, eğitim-öğretim etkinliklerine katkıda bulunur.

Öğretimsel liderin davranış ve özellikleri aşağıdaki gibidir (Smith ve Andrew,1989):

1. Okul ve okul çevresinin amaçlarına adanmıştır.
- 2 Müfredatta ve eğitim öğretim konularında öncelikleri sıraya koyar.
3. Okul ve çevresinin hedeflerini tamamlamak için değişebilir kaynakları toplayabilir.
4. Okulda yüksek beklentileri olan bir iklim yaratır. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplum için saygılı bir karakterdir.
5. Bir lider olarak öğretimsel yönetime doğrudan katılım görevleri;
 - a. öğretmenlerle iletişim kurmak,
 - b. çevreye uyum sağlamış müfredat materyalleri bilgisi sergilemek.
 - c. yeni öğretimsel stratejilerin kullanımı için öğrenme teşvikleri kurmak,
 - d. kadronun gelişim aktivitelerine katılmak ve desteklemek,
6. Akademik hedefler için okula gelişeceği ve değişeceği gösterilen uzun dönem hedefleri ve öncelikleri ile çevre hedefleriyle tutarlı güçlü başarı hedeflerini kesin olarak gösterir.
7. Öğrencilerin okul başarısındaki gelişmelerini ve bu amaçların karşılanmasında öğretmenin etkililiğini sürekli gözler ve öğretmen gelişimi;
 - a. sık sınıf ziyaretleri, açık gelişim kriterleri ve geribildirimle karakterize olur,
 - b. öğrencilerin ve öğretmenlerin performanslarını geliştirmesine yardım etmek için kullanılır.
8. Okulda karar sürecinde etkili bir biçimde başkalarına danışır.
 - a. öğretmenler bilgi alışverişi için kendilerini gerçekten cesaretlenmiş hisseder,
 - b. etkili bir biçimde işleyen koalisyon okulun işlevini destekler bütünü oluşturan grup okulun akademik misyonu için fikirlerini paylaşırlar,
 - c. yapıcı eleştirel güçler okulda araştırma ve değişimi cesaretlendirir.
9. Zamanın kıt bir kaynak olduğunun farkında olur ve öğrenme gelişimini aksatabilecek faktörleri en aza indirerek disiplin eder ve düzen yaratır.

10. Etkili, hızlı ve verimli değişebilen kaynaklar, materyaller, zaman, okula uygun destek ve akademik hedefleri en etkili bir şekilde karşılar.

2.5.2 Öğretim Liderliğinin Davranış Boyutları

Öğretim liderliğinin tanımı dışında araştırmacılar öğretim liderliğinin boyutları ve davranışları hakkında da çalışmalar yaparak belli başlıklar altında bu davranış ve boyutları belirlemeye çalışmışlardır. De Bevoise (1984), Daresh ve Ching-Jen (1985), Hallinger ve Murphy (1985- 86), Andrews ve Soder (1987), Jackson ve Diğerleri (1987), Peterson (1987), Blank (1987), Reed ve Diğerleri (1988), Jhonson ve Synder (1989), Heck ve Diğerleri (1990), Smith ve Andrews (1990), Krug (1992), Wildly ve Dimmock (1993) gibi yazarlar öğretim liderliği ve öğretim liderliği davranışları ile ilgili çeşitli boyutlardan söz etmişlerdir.

Aşağıda bazı yazar ve araştırmacılar tarafından öğretim liderliğiyle ilgili olarak sıralanan boyutlar verilmiştir (Akt.şişman 2004):

Okul müdürlerinin görev yaptıkları alan ve çevresel faktörler, birbirinden bazen farklılaşsa da öğretim liderliğiyle ilgili boyutlar çeşitli araştırmalarda çok az farklılıkla tanımlanmıştır. Hallinger (1985)bu boyutları üç ana başlık altında toplamıştır.

1. Okul misyonunun tanımlanması

- Okul amaçlarının belirlenmesi
- Okul amaçlarının paylaşılması

2. Öğretim programının yönetimi

- Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi
- Programlar arasında eşgüdümün sağlanması
- Öğrenci gelişimine öncülük etme işlevler

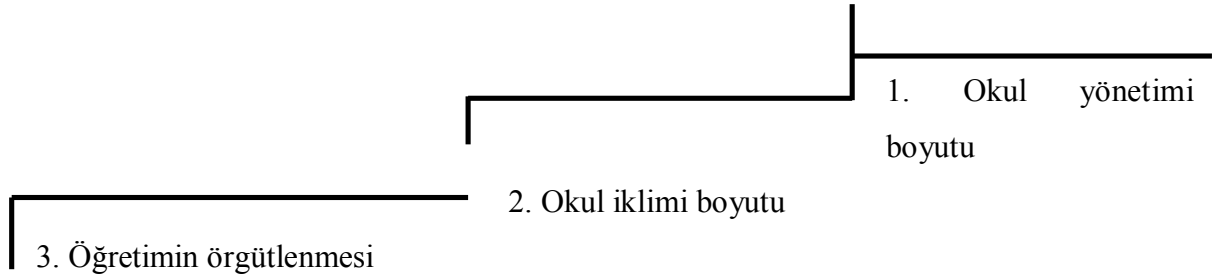
3. Olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi.

- Öğrenme için teşvikler sağlanması
- Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi
- Öğretmenlere özendiriciler saptanması

- Görselliğe önem verilmesi
- Akademik standartların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi
- Öğretim zamanının yerinde kullanılması

Hallinger (1985), tarafından geliştirilen ve öğretim liderliğini üç boyut içerisinde özetleyen model, öğretim liderinin görev ve fonksiyonlarının neler olduğu konusunda değerli bulgular sunmuştur (Çalhan, 1999).

Heck&Others (1990)'ın araştırmasında, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için geliştirilen modelde, okul yöneticilerinin okuldaki öğretimi doğrudan etkilemesiyle ilişkili görülen üç boyut belirlenmiştir. Bunlar:



Krug (1992), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının,

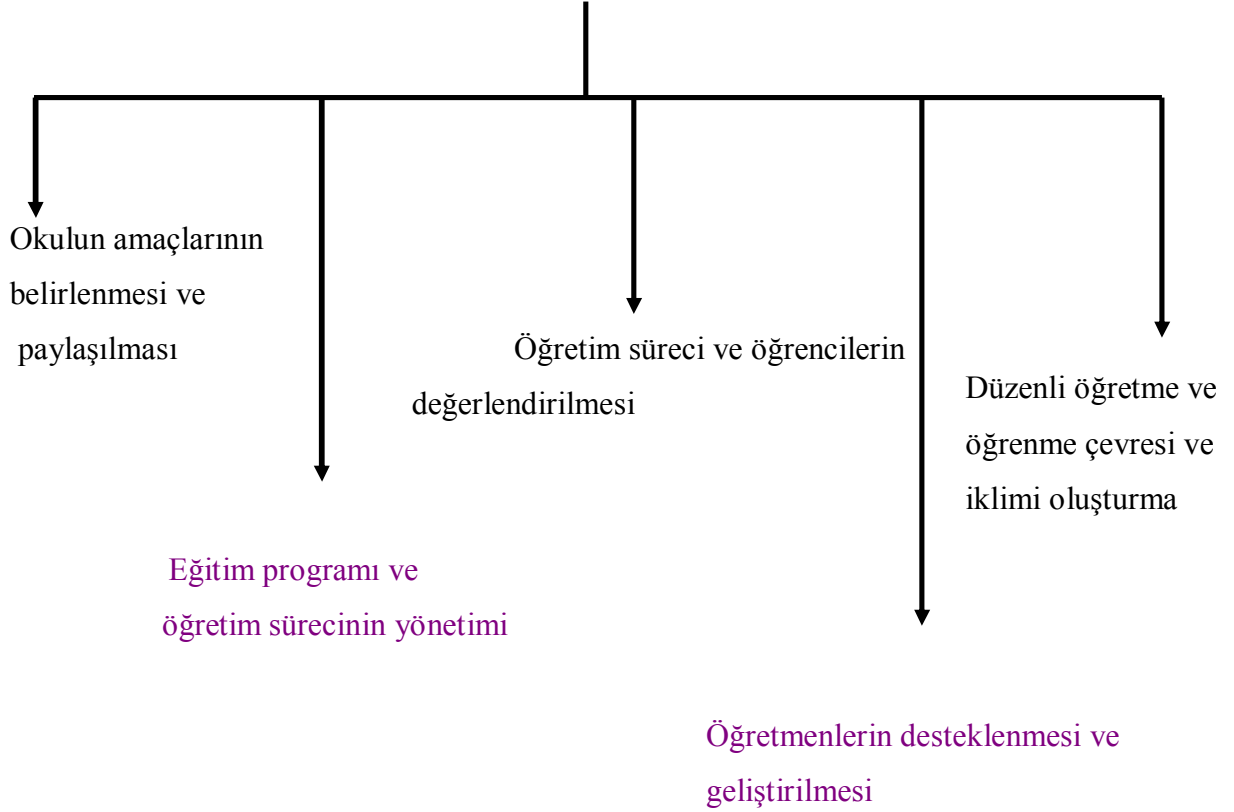
1. Okul misyonunun tanımlanması,
2. Program ve öğretimin yönetimi,
3. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi,
4. Öğrenci gelişiminin izlenmesi,
5. Öğretim ikliminin geliştirilmesi olmak üzere biçimde beş boyuttan oluştuğunu belirtmiştir.

Wildy &Dimmock (1993)'ün araştırmasında öğretim liderliğinin,

1. Okulun amacını tanımlama,
2. Öğrenme için gerekli kaynakları sağlama,
3. Öğretmenleri denetlenme ve değerlendirilme,
4. Programlar arasında eşgüdüm sağlama,
5. Okul kadrosunu geliştirme,
6. Öğretmenler arasında yakın ilişkiler geliştirme işlevlerini içerdiği belirtilmiştir.

Şişman'ın (1997) araştırmasında kullandığı ve bu çalışmada da kullanılan öğretim liderliğinin davranışları beş boyutta toplanmıştır:

Şekil 1: Öğretim Liderliğinin Boyutları



2.5.2.1 Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması:

Okullar belirli amaçları olması gereken bir örgüttür. Amaç belirlemeden yapılacak eylemler karanlıkta yön belirlemeye benzer. Okul yöneticileri amaç belirlemede okulda benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde yer aldığı toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar vb. bazı belirleyicileri dikkate almalıdırlar (Şişman, 2004).

Okulun temel misyonu, öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler arasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir. Öğretimsel

liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonun geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Çelik, 2003).

Etkili okullar açık bir okul misyonu geliştirir ve kullanırlar. Bu yolla öğretmenler ve diğer işgörenler okulun başarmaya çalıştığı amaç konusunda ortak bir anlayışı paylaşır, amaçları geliştirmek için düzenlenen etkinliklerde istekli bir işbirliği ortaya koyarlar. Bu durum okul örgütünün bir parçası gibi görmeleri için onlara güdüleyici ve birleştirici bir değerler çerçevesi sağlar (Kaya, 2008).

Bu işlev okulun önemli amaçlarını öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere anlatmayı gerektirir. Okul yöneticileri okulun amaçları ve bunların önemini öğretim yılı boyunca yapacakları periyodik toplantılarda öğretmenlere aktarabilirler. Ayrıca formal ve informal iletişim ve etkileşim biçimlerinden de yararlanabilirler (Gümüşeli, 1996). Okulun önemli amaçları, öğrenci, öğretmen ve ailelerle görüşmelerde sürekli vurgulanmalı, açıklanmalı, paylaşılmasına öncülük edilmelidir.

Öğretmenlerin paylaşılan amaçlara göre düzenlenen etkinliklerine katılması sağlanarak bu katılımın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı yapacağı vurgulanmalıdır. Okul liderlerinin görevi öğretmenleri mesleki gelişimlerinde karar alma sürecine katılmada öğretmenlerin cesaretlendirilmesinde, belirsizlikleri azaltmaya çalışmasında güdelemektir (Özden,1998).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi okulun, geliştirilen vizyonunun sonucunda ortaya çıkan okul misyonu okulun tüm iş gören ve öğrenciler tarafından paylaşılan amaçlarına dönüşür. Bu amaçlar çalışanları ve öğrencileri güdüler ve ortak bir paydada buluşturur (Kaya, 2008).

2.5.2.2 Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi:

Okul Programı, öğrenci, aile-veli, okul çevresi, değişen ve gelişen dünyanın beklentilerini dikkate almalıdır. Okul programı, öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanma, gelişmiş teknolojileri kullanabilme, karşılaştıkları problemleri çözebilme ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirici olmalıdır (Özdemir, 2000).

Okulun temel girdilerinden biri de programdır. Başarılı okullarda okul müdürü, programın planlanmasında, uygulanmasında, eşgüdümde önemli rol oynamaktadır. Başaran'a (1993) göre mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise eğitim hizmeti veren bir okul içinde eğitim programı odur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında, eğitim programını yönetmek demektir.

Öğretim lideri olarak okul müdürü, okul programı ve öğretimle ilgili her türlü materyalin seçimi, sağlanması ve dağıtılmasına aktif olarak katılmalıdır. Okulda beklenen düzeyde öğrenme ürünleri elde edebilmek için gerekli girdilerin (eğitim programı, basılı materyaller, eğitim teknolojileri, fiziksel ve finansal kaynaklar, öğretim kadrosu ve zaman) etkili bir biçimde bütünleştirilmesi gereklidir (Özdemir, 2000).

Öğretimsel liderliğin bu boyutu özellikle eğitim programı ve öğretimle ilgili alanlarda öğretmenler ile birlikte çalışmayı içerir. Eğitim programı ve öğretimi yönetmede birbirleriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci ilerlemesini izlemedir (Gümüseli, 1996).

Eğitim sürecinin dinamik bir özellik göstermesinin bir sonucu olarak çağımızda program geliştirme önemini gün geçtikçe daha çok hissettirmektedir. Başarılı bir eğitim sistemi; gerçekçi, tabandan gelen verilere dayalı, bilimsel ilkelere uygun ve eğitim bilimlerinin her alt disiplininden uzmana yer veren bir program geliştirme sürecine sahiptir (Yılmaz, 1998).

Program hazırlama ve program geliştirme ardışık devam eden süreçlerdir. Öğrenci gelişim ve öğrenmelerinin temelini oluşturan okul programının sürekli değerlendirilmesi, öğretimin iyileştirilmesini sağlayacak programların geliştirilmesi gereklidir (Şişman, 2004).

2.5.2.3 Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi:

Bu boyut, öğretimin denetimi, programların değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi eylemleri kapsamaktadır.

Öğretimsel denetim; amacı öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak olan sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemler bütünü olarak tanımlanabilir (Aydın, 2000).

Öğretimsel liderlik rolü, okul yöneticisinin öğretim ortamlarını öğretmelerini ve öğrencileri sürekli olarak denetlemelerini gerektirmektedir. Öğretmen olan okul yöneticileri, öğretmenin “öğretme, idare ve yönetim, mesleki konu alanı uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı” görevleri olduğunu unutmamalı ve denetimlerinde bu alanlardaki eksikliklerini gidermeye çalışmalıdır (Özdemir ve Yalın, 1998).

Başarılı bir okul müdürü, okul yaşamı için değerlendirilebilir ve sayısal verilerle açıklanabilir bir model geliştirir. Bu model sayesinde öğrenci başarısı, çalışma gruplarında verimlilik ve öğretmen performansı ve davranışı ölçülebilir. Başarılı okulun müdürü, öğretmenleri denetler. Yüksek öğretmen morali, etkili okullarda ölçülmeye çalışılan önemli bir faktördür (Çelik, 2003). Ayrıca okul müdürü, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları, okul kadrosuyla tartışmalı, gerekli dönütleri sağlamalı; sonuçları okul ve programın amaçlara ulaşma düzeyini saptamada, yeni amaçlar belirlemede kullanmalıdır.

Okul müdürü, sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görünerek, öğretme-öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir. Çalışanlar, yaptıkları işlerin görülmesi, bilinmesi ve takdir edilmesi için denetimi kendileri isteyebilir hale gelmelidir. Bunun için de okulun vizyon ve misyonunun belirlenmesinden başlayarak okul süreçlerinde üst düzeyde bir katılıma yer verilmesi, karşılıklı bir güven ortamının oluşturulması önemlidir (Şişman, 1997).

Öğrencilerle yapılan etkileşimler, yöneticinin bireysel öğrenci yeteneklerini daha iyi görmesini sağlar. Edindiği bu bilgiler yöneticiye, öğrencilerle, aileleri ve öğretmenlerle daha zengin ve daha anlamlı diyaloglarda bulunmasına yardımcı olacaktır (Whitaker, 1997).

Literatüre göz atıldığında denetimin öğretim liderliği ile en sık ilişkilendirilen bir görev fonksiyonu olduğu görülmektedir. Ayrıca etkili okullardaki öğretmenlerin program

ve öğretim alanlarında müdürlerine büyük güven duydukları yine bu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır (Gümüşeli, 1996).

2.5.2.4 Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi:

Öğretmenin gelişimini sağlamanın amacı, verimini, iş doyumunu ve okulun bir bütün olarak performansını arttırarak eğitim amaçlarını gerçekleştirmektir. Bu süreçte önemli olan sadece öğretmenlere bir takım bilgi, beceri ve tutuma yönelik eğitim vermek değil, bu eğitimin sınıflardaki öğrencilere ne derece yansıtıldığı da önemlidir. Öğretmenlerle birlikte öğretmen geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlara yönelik geliştirme etkinlikleri düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmek okul yöneticisinin önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2002).

İnsanlar, başarılarının başkaları tarafından tanınmasından ve takdir edilmesinden mutlu olurlar. Ödüllendirilen başarılar, başarının pekiştirilmesi yanında çalışanların motivasyonu ve morali açısından da önemlidir. Bir okulda öğretmenlerce bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilen başarıların tanınması, bilinmesi, kutlanması, onların okulla bütünleşmelerini sağlayacaktır (Şişman, 2004). Okulda varlığını hissettirmek isteyen öğretimsel liderler kendi yetkisinde olan ödül ve ceza sistemini etkin olarak uygulamalıdır. Görevini aksatan personel cezalandırılacağını; fazla çaba harcayanlar da ödüllendirileceğini bilmelidir (Başar, 1993).

Etkili okul uygulamalarında, okul müdürü tarafından okul temelli düzenleme gruplarının, yönetici ve personel geliştirme programlarının hazırlanması sağlanmıştır. Böylece hizmet içi eğitim yoluyla öğretimsel etkinliğin sağlanması amaçlanmıştır (Çelik, 2003). Etkili bir hizmet içi eğitim, öğretmenlerin değişik ihtiyaçlarını karşılamalarında, yeni bilgileri öğrenmelerinde ve değişim sürecini hızlandırmalarında ivme katıcı roller üstlenmektedir. Her yenilik ve değişim süreci öğretmenlere yeni yöntemleri tanıma, yeni ders notları hazırlama ve yeni kaynakları tarama gibi sorumluluklar getirmektedir (Demirel, 1997). Mesleki gelişmeye yönelik olanakları öğretmenlere duyurma ve gerekli hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesini sağlama okul yöneticilerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985).

Öğretmenlerin, öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için bazı kaynaklara ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Söz konusu kaynakların, öncelikle okul müdürü tarafından sağlanması beklenir. Müdür, kaynakların sağlanması, dağıtımı, kullanılması ve geliştirilmesinden sorumludur. Bir okulun en değerli kaynağı, insan kaynaklarıdır. Ancak gelişen teknolojik araçlara bağlı olarak okulda öğrenme süreçlerinde olduğu kadar okul yönetimi süreçlerinde de teknoloji kullanımı önemli bir yer tutmaktadır (Şişman, 1997).

Okul yöneticileri, geliştirme sürecinde aşağıdaki özellikleri dikkate alabildikleri ölçüde etkililiği sağlayabileceklerdir. Eğitim örgütleri açısından çalışanların geliştirilmesi aşağıdaki noktaların göz önünde bulundurulmasını gerektirir (Can, 2004).

- Öğretmenin istekliliğini, hevesini, merakını birleştirmelidir.
- Geliştirme, inceleme ve uygulama eylemlerinden oluşan öğrenmeyi kapsamalıdır.
- Değişimi ve adaptasyonu sunmalıdır.
- Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık vermelidir.
- Çalışana gelişimsel bir aşama için yardımda bulunmalıdır.
- Geliştirme, öğretmenleri sürekli yeni şeyler üretmeye esinlendirmelidir.
- Çalışanların endişelerini, korkularını ve duygularını göz önünde tutmalıdır.

Özetle, okul müdürünün temel sorumluluklarından biri, okuldaki bütün bireylerin mesleki beceriler yönünden gelişmesine katkıda bulunarak öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve becerileri, okulda uygulamaya yansıtabilmesine de fırsat sağlamaktır. Bu bağlamda okul müdürü çeşitli başarılarından dolayı öğretmenlerin ödüllendirilmesini ve tanınmasını sağlamalıdır.

2.5.2.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimin Oluşturulması:

Okul iklimi okuldaki öğrenmeyi etkileyen öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu normları ve tutumları ifade eder. Okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin bütünleşmesini, istikle çalışmasını, öğretme ve öğrenme süreçlerine coşkuyla katılmasını sağlayacak bir ortam hazırlamalıdır (Şişman, 1997) .Çünkü öğretmen ve öğrencilerin içinde buldukları genel çevre ve koşulların doğası öğrenme öğretme ortamında öğrenci

ve öğretmenlerin eylem ve düşüncelerini etkilemektedir (Kaya, 2008). Örneğin oluşturacağı ödül yapısıyla öğretmen ve öğrencilerin tutumlarını etkileyebilir, akademik başarıyı ve yaratıcı çalışmayı özendirip güçlendirebilir (Şişman, 1997).

Okulun öğrenme iklimi büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumlarından oluşur. Klasik okul yöneticisi olmak yerine öğretimsel lider olmayı tercih eden okul yöneticileri; öğretim zamanını dikkatli kullanarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu belirleyen standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Gümüşeli, 1996). Aynı şartlarda öğretmenler güvenli, özgür, dürüst, takdir edilen ve zaman zaman düşüncelerinin alındığı bir ortamda daha başarılı olurlar. Bu konu, yapılan araştırmalarda da önemle vurgulanmaktadır (Cafıoğlu, 1994).

Eğitim ve yönetim sürecine katılanların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin birbirinden çok farklı olması, eğitim kurumlarının örgüt iklimini oluşturan özelliklerdir (Bilgen, 1990). Etkili okulda bulunan öğretmen ve yöneticiler okulu geliştirme ve okulun amacı olan öğrenci başarısını artırma konusu üzerinde odaklanmışlardır. Oluşturulan çalışma gruplarıyla sağlıklı bir okul iklimi ve ortak bir bilinci geliştirmek amaçlanmaktadır. Böylece eğitim öğretime ilişkin kolektif amaç oluşturulmaya çalışılmaktadır (Çelik, 2003).

Sonuç olarak okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmasını sağlayacak olumlu bir öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek durumundadır. Dolayısıyla okul müdürü eğitim-öğretimle ilgili yeni görüşlerin oluşmasına ve paylaşılmasına öncülük etmelidir.

2.5.3 Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler

Gümüşeli (1996), öğretim liderliğini sınırlayan etkenleri, bürokratik ve yasal engeller, zaman sınırlılığı, müdür rolüne ilişkin farklı beklentiler, öğretim liderliği konusunda eğitim eksikliği, vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği ve kaynak yetersizliği başlıkları altında incelemiş ve okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışlarını göstermesini engellediğini savunmuştur.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenler beş alt başlıkta toplanarak aşağıda verilmiştir.

2.5.3.1.Bürokratik ve Yasal Engeller

Garton ve McIntre (1978) tarafından yapılan bir araştırmada, müdürlerin program geliştirme etkinliğini en önemli sorumluluk alanı olarak kabul ettiklerini, buna karşılık hem öğretmenlerin hem de kendilerinin en çok zamanlarını bürokratik işlerle harcadıklarını algıladıkları ortaya çıkmıştır (Gürsun, 2007). Benzer çalışmaların sonuçların incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen en önemli etkenlerden yasal ve çatışan rol beklentileri olduğu anlaşılmaktadır (Griffin, 1993).

Ayrıca eğitimle ilgili bazı yasa ve yönetmeliklerin okul müdürlerinin liderlik davranışını sergilemelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Yeniden yönetilen sistemlere göre, özellikle katı bir merkeziyetçiliğin olduğu sistemde bu durum daha etkili bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Çünkü merkezden yönetim bir bakıma müdürü daha çok formal bir lider olarak davranmak zorunda bırakmakta, informal liderlik özellikleri göstermesine ortam yaratmaktadır (Bursalıoğlu, 2004).

2.5.3.2.Zaman Sınırlılığı

Yazışmalar ve yazılı belgeleri inceleme işlemi müdürün zamanının büyük bir kısmını almaktadır. Bu olumsuz durum eğitimi planlama ve değerlendirme, dersleri izleme ve öğretmenlerle toplantı yapma gibi etkinliklere düzenli olarak zaman ayırmayı engellemektedir(Hallinger ve Murphy , 1985).

Hallinger ve Murphy (1985)'e göre; okulun temel işlevi, öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin temel ilgisi de bu yönde olması gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, yöneticilerin günlük zamanlarının çoğunu, eğitimle doğrudan ilgili olmayan bazı rutin işlere ayırdıklarını göstermektedir. Bu işlerin basında; okula kaynak sağlama, alt yapı sorunlarıyla ilgilenme, ziyaretçileri kabul etme,

çeşitli toplantılara katılma, telefon görüşmeleri, yazışmalar vb. sayılabilir. Yine Martin ve Willower(1982) tarafından yapılan bir başka araştırmada müdürlerin zamanlarının ancak % 18’ni öğretim ile ilgili konulara ayırdıkları anlaşılmıştır (Gökkyer, 2004).

2.5.3.3. Vizyon, Kararlılık ve Cesaret Eksikliği

Okul müdürleri; okulu yönetmenin aslında eğitim programı ve öğretim yönetme olduğunun bilincinde olarak girişken, cesur ve özverili çalışarak; genel yönetimle birlikte eğitim ve öğretim konusunda sürekli olarak kendini yetiştirip, geliştirerek öğretim liderliği rolünü oynamak için çaba göstermelidir (Gökkyer, 2004). Fakat McEvan’a göre (1994) müdürlerin öğretim liderliğini engelleyen etkenlerden bir diğeri de müdürün kişilik özelliklerinden kaynaklanan vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğidir. Bu nedenle birçok yazar liderlik konusunda insanın en büyük düşmanının kendisi olacağını ileri sürerler.

2.5.3.4. Öğretim Liderliği Konusunda Eğitim Eksikliği

Müdürlerin öğretim liderliklerini sınırlayan bir diğer unsur da müdürlerin eğitim programı ve öğretim bilgilerinin yetersizliğidir (Hallinger ve Murphy, 1985; McEvan, 1994).

Eğitimcilerin çoğu okul müdürlerinin önceden öğretmen olduğundan dolayı, öğretim liderliği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını varsayarlar. Halbuki öğretmenlik ve okul yöneticiliği birbiri ile ilişkili fakat farklı davranışlar gerektirir. Bu nedenle bir kişinin öğretmen olarak yetişmesi ve çalışması onun okuldaki öğretimini analize etme; eğitim programını geliştirme, koordine etme ve uygulamasını kontrol etme gibi davranışları göstermesini garanti etmez (Gürsun, 2007).

Yönetim biliminin eğitime uygulamasından meydana gelen eğitim yönetimi, gelişmiş ülkelerde bir uzmanlık dalı olarak kabul edilirken Türk eğitim sisteminde “Meslekte esas öğretmenliktir” sloganının günümüze kadar yaşatılması; sistem ve kurumlarındaki hiyerarşi, statü, rol kavramlarını zedelemiş, uzmanlık niteliklerine sahip okul yöneticisi yetiştirme çabalarını da olumsuz yönde etkilemiştir (Bursalıoğlu,

2004;220). Bu durum; Türkiye'deki okul müdürlerinin öğretim lideri olarak görev yapmasını sınırlayan unsurlar arasında en önemli rolün yetişme eksikliğinden kaynaklanabileceğini göstermektedir.

2.5.4.4.Kaynak Yetersizliği

Eğitim yönetiminde hemen her işin yapılması paraya dayanır. Bu da eğitimin etkili yapılabilmesi için yeterli miktarda harcama yapmayı gerektirir. Eğitim harcamaları, eğitim kesimine ayrılan tüm parasal kaynaklardır (Adem, 1977).

Okuldaki eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması yeterli araç, malzeme ve eğitim teknolojisi girdisi sağlamakla mümkün olur. Öğretmenlerin maddi açıdan özendirilmesi ve öğrencilere öğrenmeyi güdüleyen bir ortamın yaratılması büyük ölçüde parasal kaynaklarla ilgilidir. Bunun için kaynak yetersizliği eğitime yeterli kaynak ayıramayan ülkelerde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Gökyer, 2004).

2.6 Türkiye'de Öğretim Liderliği

Okul yöneticilerinin yetkileri eğitimle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan mevzuatla sınırlanmaktadır. Merkezi yönü ağır basan eğitim sisteminin bulunduğu ülkelerde işgören alma, yetiştirme, okul programlarını yayınlama gibi yetkilerin merkezde toplanmış olması; müdürün eğitim ve öğretim, yetiştirme, değerlendirme ve ödüllendirme gibi öğretim liderliği etkinlikleri üzerindeki kontrolünü önemli ölçüde sınırlamaktadır (Gökyer, 2004). Günümüzde Türkiye'de eğitim yönetimi ve yönetici yetiştirme alanında herhangi bir eğitim kurumu olmamakla birlikte, genelde öğretmen olarak işe başlayan eğitimciler arasından, okul müdürlerinin göreve getirildiği bilinmektedir.

Bursalıoğlu'na (2000) göre eğitim sistemlerinin çevre ile etkileşmesi kadar çevreden farklılaşması da beklenir. Bu farklılaşma sağlanamadığı sürece, sistemde uzmanlaşma ihtiyacı duyulmayacak, yöneticilik ve uzmanlık görevleri, öğretmenler tarafından yapılmaya devam edecektir. Bu açıdan bakıldığında, okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışı çağın gereklerini karşılamamaktadır. Üstelik Türkiye'deki

okul yöneticilerinin çoğu eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi bir eğitimden geçmemişlerdir. Bu açıdan okul yöneticilerinin rollerini gerektiği gibi oynamaları mümkün değildir (Çelik, 2003).

1990'lı yıllara kadar okul başarısının sorumluluğu okul müdürleri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından paylaşılırken, eğitim yönetimi alanındaki gelişmeler, gittikçe artan sayı ve nitelikteki alan araştırmalarının sonuçları ve ülkemizde eğitim alanına ilişkin politika yapıcılarının çıkardığı yasalar ile yönetmelikler okul başarısı ile tek tek öğrenci başarısının yükünü müdürün omuzlarına yüklemektedir (Korkmaz, 2005).

Bilgi çağının ve gelişimin odağı olan okulları yönetecek liderlerin de, yeni gelişmeler ışığında değişmesi ve gelişmesi gerekmektedir. Öğretim liderliği, öğrenme, öğretme ve yönlendirme alanlarında performans artırıcı bir yönetim için oluşturulmuş bir liderlik biçimidir. Ancak Aytaç'a göre (2001); okul liderinin öğretim, yetkilendirici, dönüşümcü, vizyoner, etik ve içten lider özelliklerini de kendinde toplaması gerekir. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde davranış boyutuna ilişkin bu özellikleri kazandırıcı eğitim programı değişiklikleri (özellikle uygulamada) yapılmalıdır.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin ortak girişimleriyle hazırlanan yönetici yetiştirme programlarına bakıldığında ise daha çok yönetsel konuların yer aldığı görülmektedir. Öğrenci öğrenmesini içine alan müfredat ve öğretimle ilgili konular ikinci planda kalmıştır. Ayrıca ülkemizde okul müdürü yetiştirilmesinde üniversitelerimizce formal bir program takip edilmemektedir (Korkmaz, 2005).

Son yıllarda dünyada gelişen öğretim liderliği kuram ve uygulamaları, Türkiye'yi de etkilemekte, yönetici atamaları belli bazı formatlara oturtulmaya çalışılmaktadır. Çeşitli dönemlerde yapılan hizmet içi eğitim ve seminerleri, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimine yönlendirilmeleri, çeşitli yıllarda çıkarılan kanun ve yönetmeliklerle yöneticiliğe atanma şartlarının belirlenmesi, öğretim liderliğine giden yolda aşamalar olarak görülebilir. Ancak bu çalışmaların yeterliliği konusu hala tartışmalıdır (Arın, 2006).

Eğitim yöneticileri öğrenci başarısını garanti altına almak için özellikle liselere ve üniversitelere girişlerde yüksek standartlar getirilmiştir. Çok sayıda öğrenci sınıf geçme

ya da mezuniyetin gereklerini karşılamada başarısız kalmaktadır. Hatta bazı illerde bu standartların aşağıya doğru indiği görülmektedir. Bu yüzden okullarımızı yeniden yapılandırılmadan önce okul liderlerini hazırlayan programları yeniden düzenlememiz gerekmektedir(Korkmaz, 2005).

Eğitim yöneticiliğinin bir meslek olduğu ve en azından lisans düzeyinde eğitiminin şart olduğu gerçeğinden hareketle, eğitim yöneticisi yetiştirme ve istihdamı politikaları uygulanmalı; eğitim uzmanı, eğitim yöneticisi olabilmek için alanda yeterli (lisans ve lisansüstü) temel ölçüt olmalıdır. Bu yaklaşım Türk Eğitim Sistemi'nin etkililiğini yükseltme ve geliştirme çabalarına hız kazandıracaktır (Aytaç, 2001). Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı ile Üniversiteler arasında işbirliği konusunda bir eksiklik vardır. Müdür hazırlama programları bir okul müdürünün iş yerinde karşılaştığı işle ilgili taleplere cevap verememektedir(Korkmaz, 2005).

Milli Eğitim Şuraları'nda Eğitim Liderliği konusu başlı başına ele alınmış olmasa da, eğitim liderliğine giden yolda bir takım öneriler getirilmesi ve eğitim örgütünü yönetecek kişilerin seçilmesi aşamasının öneminin vurgulanması liderliğe giden yolda önemli bir aşamadır (Arın, 2006).

Sonuç olarak; Öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Okullarda, öğretim liderliği rolüne gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. Bu bilgiler ışığında okulların daha etkili hale gelebilmesi için, öğretim liderliği kavramının iyi anlaşılması gerekmektedir. Daha sonra yapılması gereken öğretimsel liderliğin davranış ve niteliklerinin tüm boyutlarıyla ortaya konulmasıdır (Kaya, 2008).Tüm bunların gerçekleşmesi içinde ülkemizde eğitim yönetimi alanında yukarıda belirtilen bir takım yeniliklerin yapılarak uygulamaya geçilmesi gerekmektedir.

2.7 Örgütsel Bağlılık Kavramı

Örgütsel bağlılık konusunun bu kadar önemli hale gelmesindeki temel neden “*insan*” faktörüdür. Örgütte mal ve hizmet üretimi için gerekli olan diğer üretim faktörlerinin devamlılığını sağlamak, insan faktörüne oranla daha kolaydır. Her insanın

farklı önem derecelerinde çeşitli ihtiyaçlarının olması, işyerinde duygu ve düşüncelerine göre hareket etmesi insan yönetimini zorlaştırmaktadır (Güçlü, 2006).

Bağlılık; sadakat ve sadık olma durumudur. Bağlılık kavramının özünde ait olma duygusu yatmaktadır. Bu duygu örgüt ile birey arasında bir çeşit bağ oluşmasına ve örgütte çalışan bireylerin ortak değer, amaç ve ülkü etrafında toplamalarını sağlamaktadır (Eren, 1991). Bir işgörenin, ihtiyaçlarının karşılandığı ve kendini mutlu hissettiği bir örgütte çalışmaya devam etme olasılığı fazlalaşır ve örgüte olan bağlılığı devam eder. (Güçlü, 2006).

Örgütsel bağlılık, işgörenin örgütüne düşük oranda devamsızlık yapması, iş niteliğinde yüksek kalite ve üretkenliğin artması gibi faktörlerle ilgilidir (Nelson ve Quick, 1997). Örgütsel bağlılık, beş nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu kavram; ilk olarak işi bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile; ikinci olarak iş doyumunu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; üçüncü olarak özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle; dördüncü olarak yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin kişisel özellikleriyle ve son olarak, bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmeye yakından ilişkilidir (Balay, 2000).

İşgörenler örgütlerine bağlanarak gelecekte de örgütte kalmayı arzularlar. Bağlılık, bireyin sadece inanç ve görüşlerinde değil, aynı zamanda eylemlerinde de görülebilir (Mowday ve Diğerleri, 1982). Bireyler örgütlere birçok temel ihtiyaçlarını doyumak, yeteneklerini kullanacak iş ortamı beklentisiyle belirli ihtiyaçlar, istekler ve becerilerle gelirler. Eğer örgüt bireyin bu isteklerini karşılarsa yüksek bağlılık oluşacaktır.

Örgütsel bağlılık kavramı, endüstriyel-örgütsel psikoloji ve örgütsel davranış literatüründe popüleritesi artan bir konudur. Bu ilgi örgütsel bağlılığın sonuçları ve öncüllerini belirlemede deneysel çabalar ve yapıyı açıklamada ise teorik çabaların her ikisiyle ifade edilmeye çalışılmıştır. Örgütsel bağlılıkla ilgili süreç, işgörenler için saklı olan anlamları anlamak için fayda sağlamaktadır (Mathieu ve Zajac, 1990). İşgören bağlılığı, örgütün etkililiği için faydalı bir gösterge olduğu için önemlidir (Steers, 1977).

2.7.1.Örgütsel Bağlılığın Tanımı

Örgütsel bağlılık kavramı, modern yönetim kavramları arasında en fazla ilgi toplayan kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İşgörenlerin işle ilgili tutumlarından biri olan örgütsel bağlılık, özellikle son 50 yılda üzerinde fazlaca durulan bir konu olmasına rağmen, henüz bu kavramın tanımı üzerinde fikir birliğine varılamamıştır (İnce ve Gül, 2005). Bunun en önemli nedeni, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış gibi farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların konuyu kendi uzmanlık alanları temelinde ele almalarıdır (Çöl, 2004). Bu nedenle örgütsel bağlılık literatürü incelendiğinde, birbirinden farklı birçok bağlılık tanımına rastlamak mümkündür.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılık terimini “organizational commitment” kavramının karşılığı olarak başlıca iki anlamda kullanıldığı gözlenmektedir. Buna göre 1993’te Varoğlu, 1995’te Tuncer bu kavramı, “örgütsel bağlılık”; 1996’da Celep ve 2000 yılında Balcı ise, “örgütsel adanmışlık” şeklinde adlandırmışlardır (Tirkayi, 2005) .Bu çalışmada bu kavramın karşılığı olarak “Örgütsel bağlılık” terimi kullanılmıştır.

Literatürdeki örgütsel bağlılık tanımlarından bazıları aşağıda verilmiştir:

Balay’ın aktarımına göre örgütsel bağlılık (2000);

Kişinin belli bir hareket tarzına bağlılığı; açık bir ödül ya da ceza olmasa bile yapılanı sevme ve ona devam etme isteği (Schwenk, 1986),

Örgütün amaç ve değerlerine taraflı, duygusal bağlılığı, amaç ve değerler kapsamında bireyin rolünü örgütün iyiliği için yapmasıdır (DeCotiis ve Summers, 1987).

Örgütte kalma isteği duyarak, örgütün amaç ve değerleriyle, birincil hedef olarak maddî kaygılar gütmeksizin özdeşleşmedir (Gaertner ve Nollen, 1989).

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütteki araçsal birlikteliğini anlatan bireysel çıkar ve kazanımlara ulaşmayı amaçlayan uyum boyutu, örgütteki diğer bireylerle yakın olma duygusuyla kendini ifade ettiği özdeşleşme boyutu, bireysel ve örgütsel amaç ve

değerlerin uygunluğu olan içselleştirme boyutunu içeren ve bireyin örgütle bütünleşme derecesini ifade eden bir kavramdır (O'Reilly ve Chatman, 1986).

Mowday Porter ve Steers'a (1982) göre; bireyin belirli bir örgütle ilgisi ve örgütle özdeşleşme derecesidir. Bu tanımda bağlılığın üç faktörü üzerinde durulmaktadır (Celep, 2000) :

- 1) Örgütün amaç ve değerlerini kabullenme ve bunlara duyulan güçlü inanç.
- 2) Örgüte olan üyeliğini devam ettirme konusunda güçlü isteklilik.
- 3) Örgütün yararına dikkate değer daha fazla çaba gösterme isteği

Örgütün değer ve amaçlarına, kişinin bunlarla ilgili rolüne ve örgütün kendi çıkarlarına ateşli bir şekilde bağlanmasıdır(O'Reilly,1986;Buchanan, 1974; Akt:Tekin, 2002).

Örgütsel bağlılık, örgütün amaç ve değerlerine duygusal bağlılığı, bireyin sadece kendi yararından başka, örgütün yararı için bu amaç ve değerler hakkında rollerini yerine getirmesidir (DeCotiis ve Summers, 1987).

Wiener (1982) bağlılığı, içselleştirilmiş normatif baskıların toplamı olarak tanımlamıştır.

Mowday ve diğerlerine (1982) göre örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgütün değer ve amaçlarını benimsemeleri, beklenilenin ötesinde büyük çaba göstermeleri, örgütteki üyeliğini devam ettirme arzusuna sahip olmalarıdır.

Reichers'a göre (1985), örgütsel bağlılık, bireyin örgütle değişik yönlerden bütünleşmesi olup üç önemli ögesi vardır. Bunlar; bireyin örgüt amaçlarını kabul ederek duyduğu güçlü inanç, örgüt için beklenenden daha fazla çaba göstermesi, örgütteki üyeliğini devam ettirme arzusudur .

Örgütsel bağlılıkla ilgili tanımlar genelde, tutumsal bağlılık ve davranışsal bağlılık üzerine yapılmıştır. Bir tutum olarak, bağlılık örgüt ile özdeşleşmedir. Davranış olarak

ise, bağıllık emeklilik maaşı ya da ücret gibi örgütten faydalanmak için örgüte katılma yönünde değişimdir (Shaw ve Reyes, 1992:297).

İş görenin iş yerine psikolojik açıdan bağlanmasıdır (Becker, 1996).

Balay'a göre (2000), örgütsel bağıllık, bireyin örgütteki yatırımları, tutumsal nitelikteki bir bağıllıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesidir.

Yüksel'e (2000) göre örgütsel bağıllık sadece işverene sadakat demek değil, örgütün iyiliği ve başarısının sürmesi için örgüte dahil olanların düşüncelerini açıklayıp, çaba gösterdikleri bir süreçtir.

Celep'e(2000), göre bireyin örgütteki rolünün merkezini oluşturan boyutlardan birinin örgütsel amaç ve değerlere ulaşmayı sağlayan kişisel araçlar, ikincisinin de örgütsel amaç ve değerlere katkısını görme derecesi olarak tanımlar.

Yapılan tanımlar ışığında örgütsel bağıllık kavramının tanımını; işgörenlerin örgütte kalmak istemeleri, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile kimliklenme, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumu ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi şeklinde özetlememiz mümkün olabilecektir (Balay, 2000).

2.7.2.Örgütsel Bağlılığın Gelişim Süreci ve Önemi

Örgütsel bağıllık, insan kaynakları yönetiminin en önemli konularından biridir ve insanların içselleştirdikleri bir inanç olarak kabul edilmektedir (Mathews ve Shepherd, 2002). Yapılan bir çok bilimsel araştırma, örgütsel bağıllığın iş tatminine katkı sağladığını göstermiştir (Kaçmar, Carlson ve Brymer, 1999; Chen, Tsui ve Farh, 2002).

Örgütsel bağıllığın tarihsel gelişimine baktığımızda; Grusky (1966), bağıllık araştırması ödüllendirme sistemine dayanmıştır. İşgörenlerin ödüllendirilmek için daha fazla performans göstereceğini, ayrıca gösterilecek performansın ve bağıllığın, ödülün büyüklüğü ile doğru orantılı olarak artacağını savunmuştur.

Rosabeth Moss Kanter ise bağlılığı örgüt içinde sosyal ilişkinin parçası olarak kabul ettiği saygı ve bağlılık kavramları ile ele almış ve bağlılığın, örgüt tarafından çalışanlara kabul ettirilen farklı davranışsal taleplerden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Kanter'e(1968) göre bağlılığın devam (sürekli bağlılık), uyum ve kontrol olmak üzere üç şekli vardır. Sürekli bağlılık, örgütten ayrılma ile ilgili bir avantajın işgören tarafından farkında olunmasını temsil etmektedir. Uyum bağlılığı ise bir gruba sadakatle bağlılığı ya da sosyal ilişkilerin oluşumunu ve son olarak kontrol bağlılığı da grubun otoritesine bağlılığı ve grubun normlarının kabul edilmesini temsil etmektedir (Yağcı, 2003).

Gerald R. Salancik ve Barry M. Staw (1977) örgütsel bağlılık hakkındaki literatürü düzenlemeye çalışmışlardır ve çalışmalarını iki kısma ayırmışlardır;

- a) Davranışsal bağlılık
- b) Tutumsal bağlılık

Davranışsal bağlılık, çalışanların geçmiş davranışlarının onları örgüte bağladığı fikrine dayanmaktadır (Salancik ve Staw,1977). Davranışsal bağlılık, bireylerin geçmiş deneyimleri ve örgüte uyum sağlama durumlarına göre örgütlerine bağlı hale gelme süreci ile ilgilidir.

Tutumsal bağlılık bireyin çalışma ortamını değerlendirmesi sonucu oluşan ve bireyi örgüte bağlayan duygusal bir tepkidir. Diğer bir ifadeyle bağlılık, bireyin örgüte bütünleşmesi ve örgüte katılımının nispi gücüdür (Çöl, 2004).

1990 yılında (Allen, Meyer, 1990) örgütsel bağlılık kavramına farklı açılardan yaklaşarak bileşenleri duygusal, devam ve zorunlu (normatif) bağlılık olarak nitelendirdikleri üç bileşenli bir model geliştirdiler. Bunların tutumsal bağlılık türleri olarak değil birbirinden ayrı bileşenler olarak incelenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu modele göre işgörenler üç durumu yada her birini farklı seviyelerde tecrübe edebilirler. Örneğin, işgörenler örgütte sürekli çalışmak isterler (duygusal), işe örgütle devam etmek isterler (devam), işgörenler kendilerini çeşitli nedenlerden dolayı örgütte işe devam etmek zorunda hissederler (zorunlu).

Güçlü (2006) konuyu farklı açıdan ele almış ve zaman içerisinde yaşanan politik, ekonomik ve sosyal değişimlerden örgütlerin de etkilendiğini ve bunun sonucu olarak örgütsel bağlılık kavramında farklılaşmaların ortaya çıktığını savunmuştur. 1960'lı yıllarda yapılan tanımlarda işgörenlerin maddi nedenlerle örgüte bağlılık duydukları fikri hâkimken, 1970'lerde örgütsel bağlılık kavramının duygusal yönü ön plana çıkmaya başlamıştır.

Örgütsel bağlılık, örgüt için büyük önem taşıyan bir konudur. Örgüte bağlı çalışanlar verilen görevleri tamamlamada diğer çalışanlardan daha çok çaba gösterirler ve örgütte daha uzun süreli kalırlar. Böylece örgütsel bağlılığa ek olarak örgütün verimliliği ve çalışanın performansı artar (Ceylan, 2002). Örgütsel bağlılık arttıkça çalışan devir hızı azalmaktadır. Örgüte bağlılığı güçlü olan kimseler işlerinden ayrılmak istemeyecekler ve böylece işe devamsızlık oranı azalarak çalışanlar işlerine daha çok sahip çıkacaklardır.

Birey ve örgüt bir bütünün iki vazgeçilmez parçasını oluşturur. Her ikisi arasında denge sağlanarak karşılıklı bağlılığın güçlendirilmesi gerekir. Birey birtakım amaçlarını örgütte gerçekleştirebilmekte, örgüt de amaçlarına bireyler sayesinde ulaşmaktadır ve eğer bu bütünlük bozulursa her ikisi de anlamını yitirecektir .

Örgütsel bağlılığın örgüte ve çalışanlara sağladığı yararlar ise şu şekilde özetlenebilir (Mathieu ve Zajac, 1990):

- Çalışanların, ücret, çalışma şartları, iş tatmini, örgüt iklimi ve örgüt içi ilişkiler konusunda daha uzlaşmacı olmalarını sağlar.
- Çalışanların işe geç gelmelerini önler/azaltır.
- İşten ayrılmaları ve böylece personel devir hızını azaltır.
- Örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine katkı sağlar.
- Yüksek performans göstermelerine katkı sağlar (Mathews ve Shepherd, 2002).

Buna bağlı olarak yüksek performanslı, eğitilmiş bir iş görenin uzun süre örgüte katkısının devam etmesi verimlilik artışı sağlar, çünkü örgütsel bağlılığı yüksek çalışan örgütte kalır, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için çaba harcar ve ayrılmayı düşünmez (Keleş ve Çelik, 2006).

Yapılan çalışmalar sonucunda, örgütlerine bağlı olan işgörenlerin morallerinin ve performanslarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılıkları az olan işgörenlerin daha fazla devamsızlık yaptıkları ve bunun devam etmesinin sonucu olarak da işgücü devir oranının yükseldiği tespit edilmiştir. Fortune dergisinde 1981 yılında yayınlanan bir araştırmaya göre, yeni mezun işgörenlerinin yüzde ellisinin ilk beş yıl içerisinde çalıştıkları şirketten ayrıldıkları belirlenmiştir. Örgütsel bağlılığın, üzerinde bu denli araştırma yapılan bir konu olmasının sebebi, çalışanlar, örgüt ve toplumsal açıdan sonuçlarının dikkate değer olmasıdır (Mowday, Porter ve Steers, 1982).

Örgüte bağlılık, örgütsel psikolojide önemli bir yer tutmaktadır. Örgütsel bağlılık öncelikle işgören devri ve iş tatmini üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Örgütsel bağlılık davranışında gönüllülük unsuru esas olduğundan bunu emretmek yanlış bir davranıştır. Örgüte bağlılık, insanlar bunu isteyerek gösterdiğinde önemlidir. Her örgüt, üyelerinin örgütsel bağlılığını artırmak ister, dolayısıyla örgütler varlıklarını devam ettirebilmek, sürekli değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilmek istiyorlarsa işgörenlerinin, örgüte bağlılığını sağlamalıdır. Özellikle eğitimin sunulduğu ve geliştirildiği yerler olan okullarda çalışan öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeylerinin yüksek olması büyük önem taşımaktadır (Ceylan, 2002).

2.7.3. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin değişik sınıflamalara tabi tutulduğu görülmektedir.

Mowday ve arkadaşları (1982) ise kişisel özellikler, iş özellikleri, çalışma deneyimleri ve yapısal özellikler olarak farklı bir sınıflandırma yoluna gitmişlerdir. Mathieu ve Zajac (1990) ise örgütsel bağlılıkla 48 değişken arasında ilişki bulunduğunu söylemişler ancak bunlardan ancak bir kaçını test edebilmişlerdir (Özcan, 2008).

Luthans (1995), kişisel faktörler (yatırım, kıdem), iş faktörleri (rol içeriği, açıklığı veya çatışması), örgütsel ve örgüt dışı faktörlerin örgütsel bağlılığı etkilediğini söylerken; buna ek olarak, kişisel faktörlerde yapının (negatif-pozitif duygusallık; içsel dışsal denetim noktası), örgütsel faktörlerde liderlik tipinin ve örgüt dışı faktörlerde de alternatif iş

imkanları üzerinde durmuştur. Celep ise bu faktörleri; kişisel özellikler, örgütsel yapı, işin özellikleri, örgütsel iklim, örgütsel süreçler olarak beş grupta toplamıştır (Celep, 2000).

Charles Schwenk bu faktörleri; geçmişteki iş yaşantıları, kişisel- demografik özellikler, örgütsel- görevsel faktörler ve durumsal faktörler olarak gruplamıştır (Balay, 2000). Bu çalışmada da dörtlü ayrıma gidilerek örgütsel bağlılığı etkileyen unsurlar incelenmiştir.

2.7.3.1 Kişisel-Demografik Faktörler

İşgörenin, çalıştığı örgüt yararına çaba harcama istekliliğini ifade eden örgütsel bağlılık ile çok sayıda faktör arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışmada örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel faktörler üzerinde durulmaktadır.

2.7.3.1.1 Yaş

Yaş ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmacıların çalışmaları incelendiğinde bazı sonuçlar güçlü bir ilişkiye işaret ederken, bazı bulgularda da herhangi bir ilişkiden söz etmek anlamlı görünmemektedir.

Mathieu ve Zajac (1990) yaş ve örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki saptamışlardır. Sommer ve diğerleri (1992) Koreli işçilerin örgütsel bağlılıklarının yaş ile artış gösterdiğini belirlemiştir (Colbert ve Kwon, 2000). Meyer ve arkadaşları da (2002) yaptıkları çalışmada yaşın örgütsel bağlılıkla pozitif korelasyon gösterdiğini saptamışlardır. Ayrıca Cohen (2007) de çalışma grubunu iki alt gruba ayırmış ve genç grupta yaş ile örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Yapılan araştırmalarda mesleklerine yatırım yapmamış daha genç işgörenlerin, meslekî başarıları gelişmiş olan daha yaşlı işgörenler kadar örgütlerine bağlılık duymadıkları; meslekleri ne olursa olsun daha genç ve daha az doyumlu işgörenlerin, daha yüksek düzeyde iş bırakma eğilimi taşıdıkları anlaşılmıştır (Blau ve Lunz,1998, aktaran:Balay 2000) James Morris ve John Daniel Sherman da (1981) daha ileri yaşta,

daha az eğitim almış ve daha yüksek düzeyde yeterlik duygusu içinde olan işgörenlerin daha üst düzeyde örgütsel bağlılık gösterdiklerini saptamışlardır (Glisson ve Durick,1988: aktaran: Balay, 2000).

Yaşın örgütsel bağlılıkla olumlu ilişkisinin olduğunu savunan araştırmalarda buna gerekçe olarak yaş arttıkça işgörenlerin seçeneklerinin azaldığı düşüncesinden hareketle bağlılıklarının arttığını göstermektedir (Tekin, 2002). İşgörenin örgütte görev süresi arttıkça daha iyi mevkilerde bulunma olasılığı da artmakta, ayrıca işgören zaman içinde neden bu kadar uzun süre kaldığı konusunda kendini zihinsel olarak ikna etmektedir. Bunun sonucu olarak da çalışılan örgütün çekiciliği artmakta ve duygusal bağlılık düzeyi yükselmektedir (Çırpan, 1999).

Buna ek olarak Gözen (2007) çalışmasında, kariyer imkânlarının hizmet süresi ile doğru orantılı olduğu, yaşlıların gençlere oranla iş değiştirmeyi riskli buldukları ve yaşlıların iş görürken tecrübelerine dayanarak kendilerine daha fazla güvenmelerinin iş tatminini arttırdığı yönünde açıklamalara yer vermiştir.

Buna karşı Stevens, Beyer ve Trice (1978); Morris ve Sherman (1981); Hartman ve Bambacas (2000); Gümüş, Hamarat ve Erdem(2003) ; Wahn(1998) yaptıkları araştırmalarda yaş ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkiye rastlayamamışlardır.

Aynı örgütteki işgörenlerin aralarındaki büyük yaş farkları olması, işgörenlerin örgüte olan bağlılığını azaltır. Çünkü örgüt içinde oluşan sosyal bir ortamda insancıl ilişkilerin gelişebilmesi, yaşları birbirine yakın olan işgörenler arasında daha iyi oluşabilecektir. Yaş farkının büyük olması sosyal ortamın oluşabilmesi için negatif etki yaratacaktır.

Tablo 2
Yaş İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkileri İnceleyen Araştırma Bilgileri

YIL	ARAŞTIRMACI	SONUÇ
1978	Stevens, Beyer ve Trice	Yaş ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
1981	Morris ve Sherman	Yaş ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
1984	Meyer ve Allen	Yaş ile duygusal bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1985	Hunt, Chonko ve Wood	Yaş ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1990	Loscocco	Yaş ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1998	Buchko, Weinzimmer ve Sergejev	Yaş ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1998	Mayer ve Schoorman	Yaş ile devam bağlılığı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1998	Wahn	Yaş ile devam bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
1999	Abdulla ve Shaw	Yaş ile duygusal bağlılık arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiş, ancak yaş ile devam bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
2000	Hartman ve Bambacas	Yaş ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
2001	Cengiz	Yaş ile örgütsel bağlılık arasında birinci örneklem grubunda negatif yönlü bir ilişki, ikinci örneklem grubunda pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.
2001	Gautam, Dick ve Wagner	Yaş ile duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında pozitif yönlü bir ilişki, yaş ile normatif bağlılık arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
2003	Gümüş, Hamarat ve Erdem	Yaş ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, yaş arttıkça bağlılığın arttığı tespit edilmiştir.
2004	Esatoğlu, Sarp ve Karagöz	Yaş ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
2005	Yalçın ve İplik	Yaş ile örgütsel bağlılık bileşenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

(Hunt, Chonko ve Wood, 1985, aktaran, Güçlü, 2006).

Yapılan araştırmalarda yaş ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin genellikle pozitif yönlü olduğu Tablo 2'den de görülmektedir. Yaş ile örgütsel bağlılık arasındaki pozitif ilişki, yaş arttıkça örgütteki yatırımlar arttığından işgörenlerin örgütten ayrılmasının daha avantajlı olmaması ile açıklanmaktadır

2.7.3.1.2 Cinsiyet

Günümüz modern iş yaşamının getirdiği toplumsal ve kültürel yapıdaki yeni anlayış biçimleri, kadınların iş yaşamındaki etkinliklerini ve girişimciliklerini önemli boyutta etkilemiş olup cinsiyet faktörünün örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini tartışmalı bir noktaya getirmiştir. Örgüte bağlılık ile cinsiyet üzerine yapılan araştırmalarda araştırmacılar farklı sonuçlara ulaşmışlardır.

Cinsiyet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sayısı, kadınların çalışma yaşamında aktif olarak yer almaya başladığı yıllardan itibaren artış göstermeye başlamıştır (Hartman ve Bambacas, 2000). Ancak, bu araştırmalarda cinsiyet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin niteliği kesin olarak açıklanamamıştır.

Tüm bunlarla bağlantılı olarak, kadınların erkeklerle karşılaştırıldıklarında işlerinden daha az tatmin olduklarını, işlerine ve örgütlerine daha az bağlı olduklarını, içsel motivasyonlarının daha düşük olduğunu ileri süren araştırmalar olmasına rağmen 1997'de Clark, British Household Panel Survey (BHPS)'deki verileri kullanarak yaptığı çalışmalarda iş tatmini ve örgütsel bağlılığın kadınlarda erkeklere nazaran önemli ölçüde yüksek olduğunu ileri sürmüştür (Poza, 2003).

Bazı araştırmacılar ise kadınların çok fazla ayrımcılık ve baskı yaşamalarından dolayı işlerine daha bağlı olduğu sonuçlarını ortaya koymaktadır (Kamer, 2001).

Çalışan kadın sayısının artmasıyla örgütsel bağlılıkla cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sayısı da artmıştır. Genel olarak araştırmalarda erkeklerin kadınlardan daha iyi pozisyonlarda ve daha yüksek ücretle çalıştıkları için örgüte daha fazla bağlandıkları bulguları elde edilmiştir (Aven, Parker ve McEnvoy, 1993).

Mowday; kadınların örgüte bağlılıklarını, erkeklere göre daha fazla olduğuna değinmiş ve bunun nedenini de, kadınların örgütte buldukları pozisyonları elde etmede erkeklerden daha çok engel aştıkları ve bunun örgüte üyeliği onlar açısından daha önemli kılması olarak açıklamıştır (Mowday ve diğerleri, 1982).

Erkek ve kadınlar arasında cinsiyet farkından kaynaklı bağlılık derecelerini baz alan araştırmalarda iki tür yaklaşım vardır ve mevcut araştırmalarda çıkan farklı sonuçların sebeplerinden olarak bu yaklaşım farkı gösterilebilir. Bu yaklaşımların ilki olan “iş modeline” göre kadın ve erkek arasında örgütsel bağlılık açısından cinsiyet kaynaklı bir fark olmamakla beraber esas fark değişik işler yapılması ve değişik pozisyonlarda çalışılmasıdır. Erkekler genellikle kadınlardan daha iyi pozisyonlarda ve daha yüksek ücretle çalıştıkları için örgüte daha fazla bağlanırlar (Tekin, 2002). İkinci yaklaşım ise “cinsiyet modelidir”. Bu model kadınların ev ve aile ile ilgili sorumluluklarını kariyerleri ile çalıştıkları örgütün değer ve amaçlarından daha üstün gördükleri bu sebeple örgütsel bağlılık derecelerinin erkekler kadar yüksek olmadığını ifade etmektedir (Tekin, 2002).

2.7.3.1.3 Eğitim Düzeyi

Örgütsel bağlılığın kişisel değişkenlerinden bir diğeri işgörenin eğitim düzeyidir. Bazı araştırmalara göre, eğitim ve bilgi düzeyi yükseldikçe kişisel inisiyatif kullanma, sorumluluk alma, daha bağımsız karar verme ve uygulama olanağı artmaktadır. Bu durum, işgörenlerin monotonluk ve bıkkınlık durumlarını ortadan kaldırarak işi benimsemelerine yardım etmekte, ortaya çıkan rahatsızlık ve devamsızlıkları azaltmaktadır (Eren, 1991).

Bunun yanında Buchko ve diğerleri (1998) de örgütsel bağlılık ile eğitim düzeyi arasında olumlu ilişki bulmuşlar ve olaya farklı açıdan yaklaşarak çalışmalarında buldukları olumlu ilişkiyi “ekonomik koşulların ve iş imkanlarının sınırlı olduğu ülkelerde eğitilmiş işgörenlerin örgütsel bağlılık derecelerinin yüksek olabilir” şeklinde değerlendirmişlerdir.

Örgütsel bağlılıkla eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi destekleyici yönde sonuçların elde edildiği araştırmaların yanı sıra, bazı araştırmacıları, söz konusu ilişkinin yeterince güçlü olmadığına ilişkin bulgular elde etmişlerdir.

Eğitim d¼zeyi ile örg¼tsel bağlılık arasında ters y¼nde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İřg¼renin eğitim d¼zeyi artıkça örg¼te olan bağlılığı azalmaktadır (Steers, 1977).

Eğitim d¼zeyi y¼ksek olan iřg¼renlerin örg¼tten beklentileri de daha y¼ksek olmaktadır. Buna paralel olarak y¼ksek d¼zeyde eğitim almış olan iřg¼renlerin sahip olduğu bilgi ve beceri d¼zeyi artıkça, iş g¼renlerin daha fazla iş se¼eneđine sahip olması, onların örg¼te bağlılığını d¼ř¼rmektedir (Yalçın ve İplik, 2005).

2.7.3.1.4 Kıdem

Cohen (2007) kişilerin ¼alıřma s¼resi artıkça örg¼tten elde ettikleri kazançların da arttığını belirtmektedir. ¼¼nk¼ hizmet s¼resi de örg¼te yapılan bir yatırımdır. Buna paralel olarak kişi kazançlarını kaybetmemek i¼in örg¼t¼ne daha ¼ok bağlanmaktadır.

İstihdam ¼ncesi yapılan fedak¼rlıklar, emeklilik maaşı alma pl¼nları, stat¼, artan yaş, kıdem, alınan hizmet ve benzeri örg¼tsel yatırımlar, ge¼irilen zamanın fazlalığı ile birlikte örg¼tten ayrılma maliyetini arttırırken, örg¼te sadakati kuvvetlendirmeye hizmet etmektedir(Paula Morrow, 1983). Buradan hareketle, birey ve örg¼t arasındaki değişim uygunluğunun, zaman i¼inde örg¼tsel bağlılığı arttırdığını s¼ylemektedirler (Balay, 2000).

Ayrıca Mathieu ve Zajac (1990) örg¼tte ¼alıřılan s¼renin artması ile örg¼tsel normların daha fazla i¼selleřtirildiđini, örg¼te psikolojik yakınlığın daha da arttığın ifade etmişlerdir. Örg¼tteki ikinci ve d¼rd¼nc¼ yıllar arasında birey stat¼s¼n¼ geliştirmeye ¼aba g¼stermekte ve başarısızlık korkusu duymaktadır. Beşinci yıldan sonra olgunluk aşaması gelmekte ve bu d¼nemde bağlılık y¼ksek olmaktadır (şimşek, 1995).

İřg¼renin örg¼tteki toplam ¼alıřma s¼resi ile işe benliğinden bağlı olma derecesini her biri bağlılıkla olumlu ilişkili iken; iřg¼renin aynı pozisyonda ge¼irdiđi yıl sayısı ve daha ¼ok değişme eğilimi y¼n¼nde tavır alması bağlılık ile ters ilişkili bulunmuştur (Balay, 2000).

2.7.3.1.5 Medeni Durum

Örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel faktörlerden bir diğeri, işgörenlerin medeni durumlarıdır. Ancak, bu iki değişken arasındaki ilişki az sayıda kuramsal çalışmada incelenmiştir.

Medeni durum, çoğunlukla örgütsel bağlılık çalışmalarında bir kontrol değişkeni olarak ele alınmıştır (Mathieu ve Zajac, 1990). Medeni durum ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki ile ilgili olarak evli işgörenlerin genellikle aile sorumlulukları nedeni ile maddi yükümlülüklerinin daha fazla olmasından dolayı bekâr işgörelere göre daha yüksek seviyede devam bağlılığına sahip olabilecekleri iddia edilmektedir (Mohamed ve Shaw, 1999).

İşgörenlerin aile ve akrabalık sorumluluğu ya da bireyin aile ve yakınlarına olan yükümlülükleri de bağlılıkta önemli bir faktördür. Aile ve akraba sorumluluğu olan işgörenlerin iş ve aile yükümlülüklerine ilişkin istemleri çatıştığında, örgüte ve uygulamalarına daha az bağlılık duydukları ileri sürülmektedir (Balay, 2000).

2.7.3.2 Örgütsel-Görevsel Faktörler

Bağlılığı etkileyen örgütsel ve görevsel faktörler kapsamında rol çatışması, görev kimliği, işgören beklentilerinin çalıştığı görevde karşılanma derecesi, sosyal etkileşim tercihlerinin olması, astların beceri düzeyi, işe odaklanma, iş güçlüğü, rol belirsizliği, üst-ast ilişkileri, ilerleme olanakları, araçsal iletişim, karar almaya katılım, bireyin gereksinmelerine önem vermeden söz edilebilir (Balay, 2000).

Örgütsel bağlılığı etkileyen örgütten kaynaklanan diğeri bir faktör de işin içeriği ve yapısıdır. İşin çalışan için anlamı ve toplumca işe yüklenen değer yüksekse çalışanın örgüte bağlılığı da yüksek olacaktır. Örgütsel açıdan bir başka faktör yönetim tarzıdır. Yönetim tarzı, örgütsel değer ve hedeflere bağlılığı artırmaktadır. Eğer üst yönetim örgütsel kültüre ve değerlere önem verirse, verimlilik ve yenilikçilik artmaktadır. Esnek ve katılımcı yönetim tarzı örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir (Meyer ve Allen, 1990).

Baskıcı yönetim tarzı izleyen, astların kararlara katılmasını teşvik etmeyen ve sıkı bir denetim uygulamayan yöneticiler çalışanlarda örgütsel bağlılık derecesi üzerinde olumsuz etki yaparken, arkadaşça ve katılımcı bir tarz izleyenler olumlu etki yapmaktadırlar (İnce ve Gül, 2005).

Role ilişkin değişkenler meslek işgörenleri arasında örgütsel bağlılığı belirlemede önemli olabilir. Bunlardan biri mesleki rol çatışmasıdır. Rol çatışmasının örgüt ortamında bağlılık üzerindeki olumsuz etkileri, davranışsal olmasa bile çoğunlukla psikolojik olarak kendi kabuğuna çekilme ve ilgisizlik şeklinde olmaktadır. Böyle zamanlarda rol çatışması deneyimi yoğundur ve iş doyumunu aynı derecede düşüktür. Bu deneyimi, yaşayan işgörenler duygusal olarak boşluk duygusu yaşarlar ve iş arkadaşlarından umutsuz bir uzaklaşma girişiminde bulunur (Katz ve Kahn, 1966).

Örgütsel bağlılığı belirleyen örgütsel faktörlerden bir diğeri de, örgütün teknik düzeyi ve çevresiyle ilişkilidir. Birincisi iş tutumlarını, iş özelliklerini ve iş deneyimlerini, dolayısıyla nihai üretimi olumsuz yönde etkileyebilecek teknik düzenlemelerdir. İşgörenin işin niceliği ve niteliği üzerindeki daha büyük kontrolü ve bireyselden çok, gruplar içinde daha çok iş yapma, işe ilişkin dönüt alma, sosyal etkileşimler için fırsatların olması, görev kimliğinin açıklığı ve örgütsel güvenilirlik daha yüksek derecede örgütsel bağlılık sonucunu doğurmaktadır (Balay, 2000).

Örgütsel görevsel faktörler bağlamında özellikle işe sarılma, örgütsel bağlılığı güçlü şekilde etkilemektedir. Bu konudaki bulgular işe sarılmanın, örgütsel bağlılığı olumlu yönde ve güçlü bir şekilde belirlediğini ortaya koyarken, örgütün bağlanılabilir görülme derecesi, yapı kurucu liderlik, örgütsel anlayış ve cezalandırma davranışı, örgütsel bağlılığın önemli belirleyicileri olarak bulunmuştur (Glisson ve Durick, 1988).

Yönetici – çalışan arasındaki ilişki, algılanan ödeme eşitliği, işin içeriği, işgörene performansı ile ilgili yapılan geri bildirim, sorumluluk, pozisyon gibi değişkenler de örgütsel bağlılığı etkileyen diğer örgütsel faktörlerdir (Yağcı, 2003).

İş arkadaşlarına bağlılığın, örgütsel bağlılığı doğrudan etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel bağlılık üzerindeki iş arkadaşlarına bağlılık etkisinin, ise

bağlılık kadar güçlü olmamasına karşın, sosyal katılımın kuramsal olarak örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Örgütten ayrılma, bir şekilde değerli olan iş arkadaşlarından ayrılma anlamına geldiğinden bireyler, sosyal bağları kesmeyerek örgütte kalmayı yeğlerler (Balay, 2000).

Örgütsel grupların homojenlik düzeyi örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerdendir. Homojenlik grup üyelerinin amaçlarının, kişilik özelliklerinin birbirine benzemesi anlamına gelmektedir. Birlikte çalışan grubun homojenlik düzeyi azaldıkça üyelerin tatminsizliği arttığı ancak yaptıkları iş kalitesinin ve üyelerin öğrenme düzeylerinin arttığı tespit ve grup tutumlarının örgütsel bağlılığı etkilediği edilmiştir (Eren, 1991).

2.7.3.3 Durumsal Faktörler

Bulgular, örgütsel bağlılık düzeyinde durumsal değişimler yaşanabileceğini göstermiştir. İnsanların örgütsel bağlılığa ilişkin durumsal tepkilerini kestirmeyi öneren başlıca üç yaklaşımdan söz edilebilir (Brockner ve Diğerleri, 1992).

2.7.3.3.1-Araçsal Kestirimi:

Buna göre insanlar, örgütle karşılaşmalarında/tanışmalarında temelde, arzulanan sonuçları (ödeme, ilerleme, adaletli yönetim, insanca davranış gibi karşılıkları) almayla ilgilendirirler. Kişilerin bağlılık düzeyindeki değişimleri öncelikle karşılamanın uygunluğuna bağlıdır. Böylece, bireysel bağlılıktaki değişim, büyük oranda ön karşılaşmanın doğrudan ve açık oluşuna dayanmaktadır.

2.7.3.3.2- Benzeyiş Kestirimi:

Burada bireylerin önceki tutumları, onları, önceki tutumlarına uygun tepki verecek şekilde yönlendirmektedir. Eğer insanlar karşılaşma algılarını, önceki bakış açılarına uydurmaya çalışırlarsa, önceki bağlılık düzeyleri ile, karşılaşmaya verdikleri tepkilerin uygunluğu arasında olumlu bir ilişki olmalıdır. Örneğin önceden daha az bağlılık

gösterenler, kurumla olan adaletsiz /uygunsuz karşılaşmalarda daha olumsuz tepkide bulunurken, önceden daha çok bağlılık duyanlar, söz konusu durumlarda aynı tepkiyi gösterememektedirler.

2.7.3.3.3- Adaletin Grup-Değer Kestirimi:

Bu yaklaşıma göre yüksek ön bağlılığı olan insanlar, örgütle olan karşılaşmaları boyunca kendilerine adaletsiz davranıldığını hissettikleri zaman buna tepki gösteriler. Karşı taraftan uygun davranışlar görmek, kişilerle onurlu ve saygın şekilde ilgilendiğini anlatır. Bu ise kişilerin kendi kimliklerini ve değerlerini kuvvetlendirir (Balay, 2000).

Örgütsel bağlılığı etkileyen bir diğer örgütsel unsur örgütsel adalettir. İşgörenlerin örgüt hakkındaki düşünceleri, örgütü güvenilir bulup bulmamaları onların bağlılıklarını etkilemektedir. İşgörenlerin işyerinde beklentilerinin karşılandığı bir ortam algılamaları bağlılıklarını arttırmaktadır. Ayrıca ücret eşitliği, grup normları ve işgörenlerin örgütle ilgili olumlu tutumları ile bağlılık arasında olumlu bir ilişki vardır (Çırpan, 1999).

2.7.3.4 Diğer Faktörler

Bağlılık literatüründe örgütsel bağlılığı belirleyen başka faktörlerin varlığını da ortaya koymaktadır. İş pazarı koşulları öncelikle önemlidir. Çünkü iş pazarındaki daha sınırlı iş fırsatları algısı, örgüte daha yüksek düzeyde bir bağlılıkla sonuçlanmaktadır (Wallace, 1995). Daha az iş seçenekleri olduğunu algılayan ve başka bir işe girmede daha az seçeneği olan işgörenlerin örgütlerine olan bağlılığı daha da artmaktadır (Glisson ve Durick, 1988).

Özellikle işsizlik oranının yüksek olduğu ülkelerde bu etken daha fazla önem kazanmaktadır. Örgütsel bağlılık yazınında, yeni iş bulma olanaklarının az olmasının örgütsel bağlılığı artırdığı konusunda görüş birliği bulunmaktadır (İnce ve Gül, 2005).

Kişisel ve örgütsel özelliklere karşın iş deneyimleri ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar önemli miktardadır. İşgörenlerin bir işte sahip

oldukları olumlu deneyimler yoluyla örgüte bağlılık duyduklarında bu, onların örgütte kalma arzularına, diğer yandan onları kalmaya dönük yükümlülük hislerine katkı yapabilir (Meyer ve Allen, 1990).

İş örgütünün büyüklüğü, işgörenlere sunulacak iş koşulları, olanakları ve ödülleriyle yakından ilişkilidir. Bütün bunlarda bir iyileşme, işgörenin örgüte bağlılığını artırır. Buna karşın örgütsel büyüklük, örgüt içi bürokratikleşmeyi arttırıcı bir faktördür. Küçük örgütlerde ise işgörenlerin örgütlerine bağlılığı daha fazladır (Balay, 2000).

2.7.4 Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

Literatürde örgütsel bağlılıkla ilgili sınıflandırmalar şu şekildedir

2.7.4.1. Etzioni'nin Sınıflandırması

Örgütsel davranış literatürü incelendiği zaman örgütsel bağlılık ile ilgili ilk çalışmaların Etzioni tarafından gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Etzioni, örgütsel bağlılık kavramı yerine “*örgütsel katılım*” kavramını kullanmış ve işgörenlerin örgüte katılım oranlarına göre bir sınıflandırmada bulunmuştur (Etzioni, 1961). Model, makro örgütsel bir teori olmasına rağmen, işgörenlerin örgüt içerisindeki bağlılıklarını kavramsallaştırmada modelin uygun bir yöntemle sahip olduğu iddia edilmektedir

(Etzioni; yabancılaştırıcı katılım, hesapçı katılım ve ahlâkî katılım şeklinde üç örgütsel katılım türü belirlemiştir (Penley ve Gould, 1988).

Yabancılaştırıcı katılım, bireyin örgüte karşı kuvvetli olumsuz bir yönelimi olarak belirtilir (Etzioni, 1961). Birey davranışlarının şiddetli bir biçimde kısıtlandığı yerlerde (örneğin hapishaneler veya askeri temel eğitim kampları gibi) daha çok yabancılaştırıcı katılım görülmektedir. Bu katılım türü, alternatiflerin olmamasından ortaya çıkmaktadır. Bu tür katılım duyan işgörenler, işten ayrılmaları durumunda finansal kayıplarının olması, alternatif iş seçeneklerinin olmaması veya ailelerinin başka bir yere taşınma imkânının olmaması gibi farklı nedenlerden dolayı işlerinden ayrılamamaktadırlar (Penley ve Gould, 1988).

Hesapçı katılım, bireyin örgüte karşı olumlu veya olumsuz yöneliminin düşük şiddette olması durumudur (Etzioni, 1961). İşgörenler, örgüte katkıları ile örgütten yaptıkları iş karşılığında aldıkları ödüller arasında olan ilişkiyi faydalı ve tarafsız bir değişim ilişkisi olarak gördükleri durumda örgüte hesapçı bir bağlılık duyarlar (Mowday, Porter ve Steers, 1982).

Ahlâkî katılım, bireyin örgüte karşı yüksek yoğunlukta olumlu bir yöneliminin olduğunu ifade eder (Etzioni, 1961). Ahlâkî bağlılık; bireyin örgütün amaçlarını, değerlerini ve normlarını kabul ederek içselleştirdiği zaman oluşur.

Ahlaki açıdan yaklaşma, örgütün amaçları, değerleri ve normlarının içselleştirilmesi ile örgüte pozitif ve yoğun bir yöneliştir. Hesapçı bağlılıkta ise, örgüte daha az yoğun bir ilişki olup, örgütle alışveriş ilişkisine dayalıdır. İşgörenlerin katkıları ve örgütlerin sunduğu “katkı-karşılık” teorisine benzemektedir. Yabancılaştırıcı bağlılıkta ise, bireysel davranışın sınırlandırıldığı durumlarda bulunan, örgüte olumsuz bir yönelişi temsil eder (Varoğlu, 1992).

2.7.4.2. Kanter’in Sınıflandırması

Kanter (1968), örgütsel bağlılığın bireylerin farklı davranışsal ihtiyaçlarından etkilenmesi sonucunda farklı türlere ayrılabilceğini ifade etmiştir. Kanter; devam bağlılığı, birlik bağlılığı ve kontrol bağlılığı biçiminde üç farklı örgütsel bağlılık türü olduğunu belirtmiştir .

Devam bağlılığı, işgörenin kendini örgütün yaşamını devam ettirmesine adanmasını ifade etmektedir. İşgörenlerin işten ayrılmalarının maliyetinin fazla olması ve birtakım zorluklar yaratacak olması işgörenin kişisel fedakârlıklarda bulunacağı ve bunun sonucunda da örgütten ayrılmayarak örgütte çalışacağı görüşü kabul edilir.

Birlik Bağlılığı: Örgütteki üyelerin örgüt içindeki sosyal ilişkilere bağlanmalarıdır. Grup üyeleri arasındaki dayanışma geliştirerek bir kenetlenme bağlılığı oluşturulur.

Kontrol bağıllığı, işgörenlerin davranışlarının arzu edilen biçimde şekillendirilerek işgörenin örgüt normlarına bağlanmasıdır. İşgörenlerin örgütteki faaliyetlerinde örgüt normlarına ve değerlerine uygun davranışlarda bulunmaları ile örgüt normlarını ve değerlerini temsil ettiklerine inandıkları zaman kontrol bağıllığı oluşur (Kanter, 1968).

2.7.4.3. Staw ve Salancik'in Sınıflandırması

Örgütsel bağlılık literatüründeki en önemli gelişmelerden birisi de, Staw ve Salancik tarafından ortaya konulmuştur. Staw ve Salancik'in örgütsel bağlılık sınıflandırılması şu şekildedir (Mowday ve Diğerleri, 1982).

Tutumsal Bağlılık: Staw, tutumsal bağlılığı örgüt üyelerinin örgütün değer ve amaçlarıyla özdeşleşmesi ve örgütteki üyeliklerini devam ettirme arzusu olarak ifade etmektedir (Mowday ve Diğerleri, 1982). İşgören örgütüyle özdeşleşerek örgütün değerlerini içselleştirir ve örgütün taleplerine uyum sağlar (Schultz ve Schultz, 2001).

Davranışsal Bağlılık: Üyelerin örgütteki geçmişteki davranışları bağıllığı etkilemektedir (Mowday ve Diğerleri, 1982). Birey ayrılmak istediğinde geçmişteki yatırımlarının ona pahalıya mal olacağını bildiği için örgütten ayrılmayıp bağıllık duyacaktır (Balay, 2000).

2.7.4.4. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması

O'Reilly ve Chatman, örgütsel bağlılığı bireyin örgütü için hissettiği psikolojik bağ olarak tanımlamaktadır. Bireyin örgüt özelliklerini içselleştirmesini yansıtmaktadır. O'Reilly ve Chatman bağıllığı üçe ayırmaktadır (O'Reilly ve Chatman, 1986).

Uyum Bağlılığı: Bağlılık, paylaşılmış değerler için değil, belirli ödülleri kazanmak için oluşmaktadır. Bu bağıllıkta ödülün çekiciliği ve cezanın iticiliği söz konusudur. İş görenin elde edeceği bir ödül (ücret, terfi vb.) karşılığında başkaları tarafından etkilenmeyi kabul etmesi olasıdır

Özdeşleşme Bağlılığı: Bağlılık, diğerleriyle doyum sağlayıcı bir ilişki kurmak veya ilişkiyi devam ettirmek için meydana gelir. Böylece birey, bir grubun üyesi olmaktan dolayı gurur duyar. Bireylerin başkalarının etkisini kabul ederek doyum sağlayıcı ilişkiler kurması söz konudur.

İçselleştirme Bağlılığı: İş görenin, kendi bireysel değerleriyle örgütün değerlerini uyumlaştırması ve örgütün değerlerini kendisine içsel ödül sağladığını algılamasıdır (Güney, 2000).

Özdeşleşme ve içselleştirme boyutundaki bağlılıkta bireyler, örgüt yararına fazladan zaman ve çaba harcayan davranışlar sergilerler. Bireylerin örgütte kalma istekleri yüksektir. Uyum boyutundaki bağlılıkta ise, bireyler belirli ödülleri alabilmek için örgütte kalmaktalar ve işin gerektirdiğinden daha fazlasını yapmamaktadırlar. Örgütte kalma istekleri daha düşüktür (O'Reilly ve Chatman, 1986).

2.7.4.5. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması

Allen ve Meyer'e (1990) göre, tutumsal bağlılık insanların örgütle ilişkilerini düşünme ile kendilerine gelme süreci üzerine odaklanmıştır. Çalışanların örgütle aralarındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik bir durumdur. Allen ve Meyer'e (1990), örgütsel bağlılığı üç grupta ele almaktadırlar. Bunlar duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıktır.

Duygusal bağlılık; işgörenin örgüte duygusal olarak bağlanması, örgüt ile özdeşleşmesi ve örgüte katılımıdır (Meyer ve Allen, 1990). Güçlü duygusal bağlılık hisseden işgörenler kendileri istedikleri için örgütte kalmaya devam ederler (Allen ve Meyer, 1990).

Devam bağlılığı, işgörenin mevcut işyerindeki maaş, emeklilik hakları ve kârdan pay alma gibi olanaklardan vazgeçme maliyetinin farkına varması ve alternatif iş imkânlarının olmaması nedenleri ile örgütte çalışmaya devam etmesi durumudur (Gautam, Dick ve Wagner, 2001). Devam bağlılığı güçlü olan işgörenler, maddi

ihtiyaçları yanında, yeni işe uyum sağlama, ailelerinin hareket etme zorlukları gibi nedenlerle örgütlerinde çalışmaya devam ederler (Allen ve Meyer, 1990).

Normatif bağlılık; işgörenin çalışma kültürü ve diğer sosyal bazı normlar nedeni ile örgüt üyeliğinin devam etmesi için baskı ve zorunluluk duygusu ile hareket ederek örgütte çalışmaya devam etme durumudur (Gautam, Dick ve Wagner, 2001). İşgörenler güçlü normatif bağlılığa sahip iseler yaptıklarının iyi olacağını hissettikleri için mevcut örgütlerinde çalışmalarını sürdürürler (Allen ve Meyer, 1990).

2.7.4.6 Mowday, Porter ve Steers'in Sınıflandırması

Mowday, Porter ve Steers, örgütsel bağlılık kavramını tanımlarken literatürde konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacıların tanımlarına yer vermişlerdir. Örgütsel bağlılık kavramını, tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki farklı açıdan tanımlanmaya çalışıldığını ifade etmişlerdir. Örgütsel bağlılık, “bireyin örgütle özdeşleşmesi” veya “örgütün amaçları ile bireyin amaçlarının bütünleşmesi” ni ifade eder (Mowday, Porter ve Steers, 1982).

Mowday, Porter ve Steers örgütsel bağlılık kavramını ele alırken bireyin örgüte karşı olan tutumları üzerine odaklandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle, örgütsel bağlılığı tutumsal bağlılık ile eş anlamlı bir biçimde ele alarak kullanmışlardır Bu nedenle, örgütsel bağlılığın sınıflandırılmasında tutum ve davranış arasındaki bu doğal karşılıklı ilişkiden dolayı bir ayırmda bulunulmamış, sadece tutum bağlılığını temel aldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmacılara göre, örgütsel bağlılık; bireyin örgütün amaçlarına ve değerlerine kuvvetle inanması ve bunları kabul etmesi, örgüt yararına fazladan çaba harcamaya istekliliği ve örgütte çalışmaya devam etmesi için güçlü bir istek duyması olarak ifade edilmektedir (Mowday, Porter ve Steers, 1982).

2.7.5 Örgütsel Bağlılığın Boyutları

Araştırmacılar arasında bireyi örgüte bağlayan psikolojik ifadelerin niteliği hakkında farklı görüşler vardır. Bu farklılık ise, örgütsel bağlılığın çoklu boyutlarla ifade edilmesine yol açmış ve araştırmacılar kavramı değer ve devamlılık bağlılığı; uyum, kimlik ve bütünleşme bağlılığı; değer, devamlılık ve ahlâki bağlılık gibi çoklu boyutlarla açıklamaya çalışmışlardır. Balay'ın (2000) O'Reilly ve Chatman'dan aktardığına göre, örgütsel bağlılık, örgüte psikolojik olarak kendini adamadır ve uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyutta ele alınabilir .

2.7.5.1.Uyum

Uyum, inançların paylaşıldığı için değil, tutum ve davranışlar edinildiği zaman meydana gelir. Belirli ödülleri kazanmak veya cezalardan kaçınmak amacıyla kişinin o grubun etkisi altında kalmasıdır. Bu taktirde, açık ve kişisel tutumlar ayrı olabilir (Q'Reilly ve Chatman, 1986).

Uyum bağlılıkta ilk aşamadır. Bu aşamada birey, diğerlerinin etkilerini, sadece onlardan bir şey elde etmek için kabullenirler. Uyumda ödeme, ilerleme gibi belli dış ödülleri elde etmek için çalışılır (Brockner ve Diğerleri, 1992).

Charles Handy (1985)' e göre, yetki, kural ve prosedür eylemleri genellikle uyum ile sonuçlanır. Tercihlerini astlarına pozisyonunu kullanarak kabul ettirmeye çalışan bir yöneticiye uyulur, fakat bu uyma gönülsüzdür. Bu yüzden uyum güvene değil kontrole dayanır ve kişiye seçme olanağı vermez (aktaran: Balay, 2000).

Uyum, bağlılığın araçsal bir nitelik taşıması nedeniyle, örgütün giderek daha fazla maddi kontrol uygulamaya koyması ile sonuçlanmaktadır. Yani dışsal destekleme ve cezalandırma, davranışı belirleme ve kontrol etmede tamamen araçsal olan güdülemeye konu edilebilir (Wiener, 1982).

2.7.5.2 Özdeşleşme

Örgütle özdeşleşen işgören örgütün adamı olur, örgütsel ödüller ve yükselme için olağan üstü bir çalışma sürecine girer. İşgören, örgütün başarısını kendi başarısı; başarısızlığını da kendi başarısızlığı olarak görür (Başaran, 1993).

İşgörenlerin önemsedikleri tutumlar, davranışlarla uygunluk gösterecek kadar daha ileri bir bağlılık düzeyi yaratmaktadır. Bu bağlılık, bireylerin amaca inanmalarından veya amacı ortaya çıkaran bireyleri destekleme isteğinden kaynaklanabilir (Brockner ve Diğerleri, 1992).

Özdeşleşme, bir çekicilik durumu yarattığından, bireye yüksek derecede hoşnutluk verir. Fakat bu çekicilik, kolayca kaybolabileceğinden korunması gerekir. Bağlılık, hoş gelmesine karşın sahibine sorumluluk ve maliyet yükler. Çekicilik kaynağı vazgeçilemez olduğunda da esneklik azalır. Bu ise bazı örgütlerin istemediği bir sonuçtur (Balay, 2000).

2.7.5.3 İçselleştirme

Özendirici tutum ve davranışlar bireyinki ile uyumlu olduğunda içselleştirme gerçekleşir. İçselleştirme, örgütsel bağlılıkta son aşamadır. Bir başka ifade ile içselleştirmede, bireyin değerleri ile grup ya da örgütün değerleri aynıdır (Balay, 2000:100) .

İçselleştirme, etki kabul edildiği zaman meydana gelir. Çünkü, tutumlar ve davranışların bireyin kendi değerleri ile uygun olduğu durumu kapsar. Yani, bireylerin değerleri ve grubun ya da örgütünkiler aynıdır (Q'Reilly ve Chatman, 1986).

Balay (2000), örgütlerin en çok arzuladığı bağlılık formunun içselleştirme olduğunu belirtmektedir. Çünkü içselleştirmenin, kendi kendini devam ettirici olarak başlangıçtaki etki kaynağından bağımsız olma sebebindendir. Fakat başarılması hem daha zor hem de daha uzun zaman alıcıdır .

2.7.6 Örgütsel Bağlılığın Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Örgütsel bağlılığın sonuçlarını konu alan araştırmalar konuyu farklı ölçütlere göre sınıflandırarak ele almaktadırlar. Randall (1987) düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel bağlılık ayrımı yapmış ve örgütsel bağlılığın bu seviyelere göre sonuçlarını incelemiştir (Balay, 2000).

2.7.6.1 Düşük Örgütsel Bağlılık

Balay'a (2000) göre düşük bağlılık düzeyinin birey açısından olumlu sonuçları bireysel yaratıcılık ve özgünlük; olumsuz sonucu ise düşük performans olabilmektedir. Örgüt açısından olumsuz sonuçları ise yüksek iş devri, devamsızlık, örgütte kalma isteksizliği, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik, örgüte karşı yasal olmayan faaliyetler, sınırlı rol üstü davranış, rol modeline zarar verme, zarara yol açıcı dedikodu, işgören üzerinde sınırlı örgütsel kontrol olarak sıralanmıştır Örgütsel düzeyde düşük bağlılık olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Çünkü daha yüksek işgören devri ve devamsızlık, yıkıcı ve düşük performans gösteren işgörenlerin potansiyel zararlarını sınırlandırabilir. Bu tür işgörenlerin örgütü bırakması demek, diğer işgörenlerin tutumlarının iyileşmesi ve bunlar yerine alınacak işgörenlerin örgüte yeni beceriler getirmesi demektir (Balay, 2000).

2.7.6.2 İlimli Örgütsel Bağlılık

İlimli bağlılık düzeyinin birey açısından olumsuz sonucu mesleki gelişme ve ilerleme fırsatlarının sınırlı olması olabilir. Olumlu sonucu ise bireyin örgütüne sınırsız sadakat duymadığı bağlılık düzeyidir. İşgörenler bu düzeyde örgütün beklentilerini karşılarken, hem örgütle bütünleşmeyi hem de kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler Örgüt açısından olumlu sonuçlarının çalışanların sınırlı işten ayrılma isteği, sınırlı iş devri, yüksek iş doyumunu olabilir. Olumsuz sonucu ise Üstlerine ya da yöneticilerine öncelik vermeyen işgörenler, örgütün üst noktalarına belirsiz ya da yavaş bir biçimde yükselebilir (Celep, 2000).

2.7.6.3 Yüksek Örgütsel Bağlılık

Yüksek bağlılık düzeyinin birey açısından olumlu sonuçları davranışın örgütçe ödüllendirilmesi, bireyin iş yapma tutkusu; olumsuz sonuçları ise bireysel gelişme, yaratıcılık, yenileşme ve hareketlilik fırsatlarının boğulması; değişmeye karşı direnç, sosyal ilişkilerde gerilim, arkadaş dayanışması yoksunluğu, iş dışı örgütler için sınırlı zaman ve enerji olabilir. Örgüt için ise olumlu sonuçlar güvenli ve dengeli işgücü, yüksek düzeyde görev yarışı ve performans, örgütsel amaçların karşılanabilmesi şeklinde ifade edilirken; olumsuz sonuçlar insan kaynaklarının yerinde kullanılmaması, örgütsel esneklik, yenileşme ve uyum yoksunluğu olabilir (Balay, 2000).

Tablo 3
Bağlılık Düzeylerinin Olası Sonuçları

	BİREYSEL		ÖRGÜTSEL	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Düşük Bağlılık Düzeyi	*Bireysel yaratıcılık *Yenileşme ve özgünlük *İnsan kaynaklarının daha etkin kullanımı.	*Yavaş mesleki gelişme ve ilerleme *Kişisel maliyetler *Olası ihraç, ayrılma veya örgütsel amaçları bozma.	*Düşük performansın engellenmesi *İşgörenin zararını Sınırlama	*Yüksek iş devri ,gecikme,devamsızlık , kalma isteksizliği , düşük iş kalitesi . *Örgüte sadakatsizlik *Sınırlı rol üstü davranış,rol modeline zarar verme
İlmlı Bağlılık Düzeyi	* İleri bağlılık duygusu, güvenlik, yeterlik,sadakat ve görev. *Yaratıcı bireycilik *Kimliğin korunması.	*Mesleki gelişme ve ilerleme fırsatları sınırlı olabilir. *Parçalı bağlılıklar arasında kolay olmayan uzlaşma.	*Artan işgören kıdemi *Sınırlı ayrılma isteği *Sınırlı iş devri *Yüksek iş doyumu.	*İşgörenin rol üstü ve üyelik davranışlarının sınırlandırılması *Örgütsel istemlerle iş dışı istemlerin dengelenmesi *Örgütsel etkililikte düşüş.
Yüksek Bağlılık Düzeyi	*Bireysel mesleki gelişme ve beklentileri karşılama. *Davranışın Örgütçe ödüllendirilmesi. *Bireyin iş yapma tutkusu.	*Bireysel gelişme, yaratıcılık,yenileşme ve hareketlilik fırsatlarının boğulması. *Değişmeye karşı direnç. *Sosyal ilişkilerde gerilim. *İş dışı örgütler için sınırlı zaman ve enerji.	*Güvenli ve dengeli işgücü. *Yüksek düzeyde görev yarısı ve performans. *Örgütsel amaçların karşılanabilmesi.	*İnsan kaynaklarının Yerde kullanılmaması. *Örgütsel esneklik , yenileşme ve uyum yoksunluğu. *Geçmişteki politika ve süreçlere tam güven. *Gayretli işgörenlerden öfke ve düşmanlık. *Örgüt adına yasadışı ve etik olmayan eylemlere girişme.

2.8 Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin okula ilişkin üç bağlılığını öne çıkarmıştır. Bunlar; okul için çaba gösterme isteği, okulda çalışmaya devam etme isteği ve okulun

eğitimsel amaç ve değerlerini kabuldür. Bir diğer bağlılık olarak öğretime bağlılıktan söz edilebilir (Mercan, 2006).

Öğretime bağlılık ise üç koşulu gerektirir:

- 1.Öğretmenin öğretimde farklılık yaratma konusunda inançlı olması,
- 2.Öğrencilerin öğreneceği konusundaki beklentisi
- 3.Öğretimin gerçekleşmesinde gerekli çabayı ortaya koymadaki istekliliğidir.

Kushman (1992), öğrenciye bağlılığın neden ve sonuçlarını incelediği araştırmasında, bu bağlılığın, öğretmenlerin yeterliliği, yüksek beklentileri ve örgütsel bağlılıklarına karşılık geldiğini görmüştür. Öğretmenler, doğrudan çabaları ile elde ettikleri başarı sonrasında işlerine, işyerlerine ve öğrencilerine daha çok bağlılık göstermektedirler.

Öğretmen bağlılığının öğrenci başarısı ile ilişkisini bulgulamaya yönelik olarak yapılan bir araştırmada böyle bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Öğretmenin öğretime bağlılığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi gözlemiştir. Öğretmenler, öğrencilerin okula bağlılıklarını artıran etkili öğretilsel davranışları sınıfta kullanmakta, bu da öğrenci başarısının artmasına yol açmaktadır (Balay, 2000).

Eğitim iş görenlerinin okula bağlılığı ve işten doyumunu, okul etkililiğinde önemli bir öğedir. Shann'ın (1998) araştırma bulguları, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerinin iş doyumunu ve önemi bakımından büyük değer taşıdığını göstermiştir. Araştırma bu çerçevede, düşük düzeyde başarı gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenler arası ilişkisi ve okulun eğitim programı bakımından yüksek düzeyde başarı gösteren okullardaki öğretmenlerden daha doyumsuz olduklarını ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca yöneticilerin, öğretmenleri karar alma sürecine katarak ve aynı zamanda eğitimsel reformlar üzerinde odaklanarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve doyumunu azaltan konular üzerinde durmalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir. İşlerinde yüksek düzeyde doyum sağlayan ve örgütlerine güçlü bir biçimde bağlılık duyan iş görenlerin, geri çekilme davranışlarından sakındıkları ve işlerine bağlılıkta devam ettikleri görülmüştür.

Kişileri sadece fiziksel anlamda sistemde görmek yeterli değildir. İş görenler, fiziksel olarak iş ortamında bulunsa bile, psikolojik olarak sistemle bütünleşemeyebilirler. Eğitim iş görenleri de, işlerinde devamlılık göstermelerine karşın, iş ortamıyla duygusal yönden bütünleşmede zayıf kalabilirler (Balay, 2000).

Cevat Celep (2000) eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilgili araştırmasında, kendisini okula adayan öğretmenlerin okul için, beklenilenin ötesinde çaba gösterdiğini, çalıştıkları okulun üyesi olmaktan gurur duyduklarını ve başka okulda çalışma isteğinde olmadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde öğretim işlerine adadıklarını; adanmanın okuldan çok, öğretmenlik mesleğine dönük olduğunu göstermiştir (Balay, 2000).

Çalıştıkları örgüte bağlılık duyan öğretmenler, okullarına, öğrencilerine ve çalışma alanlarına güçlü şekilde yönelim gösterirler. Sadece yasal uyum (sopa gibi) veya araçsal ödüllerle (şeker gibi) kişileri sisteme bağlamak her zaman mümkün değildir. Pehlivan'a (2000) göre bu türden bir bağlılığın, bireyin öz soğuma biçimindeki yabancılaşmasından öte bir şey olmadığını ileri sürmüşlerdir. Kendinden soğumuş bireyler, yaptıkları işlerden veya oynadıkları rollerden hemen hemen hiçbir kişisel doyum alamazlar.

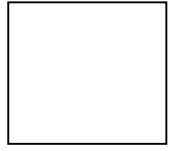
Eğitim sistemimizin kalitesi ile ilgili tartışmalar yoğunlaşarak devam etmektedir. Eğitimcilerden velisine kadar hemen herkes, eğitim sistemimizin beklenen amaçları gerçekleştiremediğinden yakınmaktadır. Burada açıkça vurgulanması gereken konu eğitimimizin kalitesi ile sistemde görev yapan yönetici ve öğretmenlerimizin donanımları arasında yakın bir ilişkinin bulunduğudır (Mercan, 2006).

Lorne Everett (1992) tarafından yapılan okul, öğretmen ve yönetici liderin bir işlevi olarak öğretmenlerin tutumsal bağlılığı konusundaki araştırma, öğretmenlerin, okullarına ve öğretime olan tutumsal bağlılıklarını ölçmeyi amaçlamıştır. Sonuçlar yöneticilerin, öğretmenin okula ve öğretime bağlılığını sağlamada önemli bir faktör olarak algılandığını, örgütsel bağlılık çalışmasında liderliğin etkili bir değişken olduğunu göstermiştir (Eren, 1991).

Özden (1997), yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okul ile

bütünleşmemelerindeki (örgütsel bağlılık) farklılaşmanın %40 kadar yönetici davranışlarından duyulan memnuniyet ile %20 oranında da öğretmenlerin okul yönetimine katılımları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Ülkemizde, öteden beri büyük ölçüde yasal uyum ve en alt düzeydeki araçsal bağlılık öğeleriyle yetinmek zorunda bırakılan okul yöneticileri ve öğretmenlerimizin görevlerinde başarılı olmaları neredeyse tamamen onların özverilerine terk edilmiştir. Oysa eğitim, topluma ve bireylere yön veren bir faaliyet olarak hiçbir şekilde rastlantılara bırakılamaz. Bunun için öncelikle okul çalışanlarının sistemle iç içe tutacak çalışma koşullarının yanı sıra, zaman geçirilmeden onları psikolojik olarak sisteme bağlayacak moral faktörlerin de devreye konması gerekmektedir (Balay, 2000).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, tabakalı örneklem yöntemiyle örneklem seçilmiştir. Balcı'ya (2004) göre, tabakalı örneklem yöntemiyle, evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmeleri garanti altına alınmaktadır.

Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek örneklem büyüklükleri verilmektedir. Örnek olarak; evrenin çok büyük olduğu durumlarda %95 güven düzeyinde 384 kişinin, evreni temsil edebileceği düşünülmektedir (Balcı, 2004). Bu bilgiler doğrultusunda 500 kişilik örneklem seçiminde öncelikle, Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü'nden Ankara'daki resmi ilköğretim okullarının öğretmen sayılarını gösteren "2009 Öğretim Yılı Resmi İlköğretim Okulu İstatistik Bilgileri" alınmıştır (MEB, 2009). İlgili istatistik bilgilerine göre, Ankara'nın sekiz merkez ilçesindeki resmi ilköğretim okullarının sayısı 547, bu okullarda görevli öğretmen sayısı ise 19.704 olarak tespit edilmiştir (Erkek: 5246; Kadın: 14458).

Araştırmada her bir merkezi ilçede yer alan ilköğretim okulu sayısının toplam okul sayısı içindeki oranı bulunmuş ve bu oran, araştırma kapsamında uygulama yapılacak okulların belirlenmesinde dikkate alınmıştır. Örneğin, MEB'in 2008-2009 öğretim yılı verilerine göre Ankara'nın merkez ilçelerinde 547 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu

öğretim yılında Altındağ İlçesi'ndeki okul sayısının 66 olduğu dikkate alındığında, bu ilçedeki okul sayısının toplam içindeki oranı yaklaşık olarak %12 ($66 / 547 \cong 0.12$). Buna göre, araştırma kapsamında uygulama yapılacak 20 okulun %12'si ($20 \times 0.12 \cong 3$), Altındağ İlçesi'ndeki okullar arasından yansız (random) olarak belirlenmiştir. Bu hesaplamalara göre, Ankara İli Altındağ İlçesi'nde 3 ilköğretim okulu ve 52 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Bu hesaplamalar, araştırmaya dâhil edilen diğer merkez ilçeler içinde yapılmıştır. İlgili ilçelerden seçilecek okul ve öğretmenlerin belirlenmesinde ise yansız seçme yoluna gidilmiştir.

Araştırmada, Ankara'ya bağlı sekiz merkez ilçenin (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) her biri, ilçe ölçüt alınarak bir tabaka olarak düşünülmüştür. Böylece, her bir ilçede yer alan öğretmen sayısının, toplam içindeki oranına göre araştırma örnekleminde temsil edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, her ilçedeki öğretmenlerin cinsiyeti dikkate alınarak alt tabakalar oluşturulmuştur. Örneğin, araştırma evreni dâhilinde Ankara'nın Altındağ İlçesi'nde, resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmen sayısı 2063'tür (Erkek: 580; Kadın: 1483). Altındağ İlçesi'nde görevli öğretmenlerin toplam içindeki oranı, yaklaşık olarak %10 olarak hesaplanmıştır ($2063 / 19704 \cong 0.10$). Buna göre araştırma kapsamında anket uygulanacak toplam öğretmenlerin %10'unun, Altındağ İlçesi'nden alınması gerektiğine karar verilmiştir. Bu hesaplama yapıldığında, araştırma örneklemine alınacak öğretmenlerin 52'i Altındağ İlçesi'nden seçilmiştir. Bununla birlikte, bu ilçeden seçilecek öğretmenlerin evrende uygun şekilde temsil edilmeleri için, cinsiyet değişkeni de dikkate alınmıştır.

Araştırma kapsamında örneklem seçilen merkez ilçelerin okul ve öğretmen sayıları ve araştırma evreni Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Araştırmanın Evren ve Örneklemi

İLÇE	OKUL SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI			Okul (N=20)	Öğretmen (N=500)
		Erkek	Kadın	Toplam		
Altındağ	66	580	1483	2063	2	52
Çankaya	106	731	2924	3655	4	93
Etimesgut	39	413	1349	1762	1	45
Gölbaşı	32	116	388	504	1	13
Keçiören	72	1126	2645	3771	4	96
Mamak	95	749	1844	2593	3	66
Sincan	55	754	1607	2361	2	60
Yenimahalle	82	777	2218	2995	3	76
<i>Toplam</i>	547	5246	14458	19704	20	500

Bu çalışmada, toplam 500 öğretmen araştırmanın örnekleminde yer almıştır. Ancak, uygulama sırasında karşılaşılan çeşitli güçlükler nedeniyle örneklem kapsamındaki kişilerin tamamına ulaşılamamış ve 450 anketten geçerli veriler elde edilmiştir. Anketlerin geri dönüşünde yüksek bir oranın sağlanabilmesi için, uygulama yapılan okullara tekrar tekrar gidilmiş ve süreç yakından takip edilmiştir. Anketlerin dönüş oranının yeterli olduğu kabul edilmiş ve araştırma için gerekli veriler, 450 öğretmenden elde edilen anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin dağılımı Tablo – 5te verilmiştir.

Tablo 5
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	298	66.2
	Erkek	152	33.8
Branş	Sınıf Öğretmeni	222	49.3
	Branş Öğretmeni	228	50.7
Buldukları Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	245	54.4
	6-10 yıl	120	26.7
	11 ve daha fazla	85	18.9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	25	5.6
	6-10 yıl	63	14.0
	11-15 yıl	113	25.1
	16-20 yıl	91	20.2
	21 ve daha fazla	158	35.1
Öğrenim Durumu	İki-üç yıllık ön lisans	88	19.5
	Fakülte (lisans)	323	71.8
	Lisansüstü (y.lisans, doktora)	39	8.7

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %66.2'si kadın, %35.8'i erkektir. Branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin oranı %49.3, branş öğretmeni olanların oranı ise %50.7'dir. Buldukları okuldaki hizmet süreleri incelendiğinde en yüksek yoğunluk %54.4 ile 1-5 yıl arası hizmet süresi bulunan öğretmenlere aittir. Mesleki kıdem dağılımları incelendiğinde en yüksek yoğunluğun %25.1 ile 11-15 yıl olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemde en az yoğunluk %5.6 ile 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerdedir. Öğretmenlerin %71.8'i fakülte (lisans) mezunudur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin “Kişisel Bilgi Formu”; ilköğretim öğretmenlerinin örgüte bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”(ÖBÖ); okul yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye yönelik ise Şişman (1997) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kişisel bilgiler kısmında, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, buldukları okuldaki hizmet süresi ve mesleki kıdem gibi demografik özellikleri belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ölçmek amacıyla Balay (2000) tarafından geliştirilen *Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)* kullanılmıştır. Söz konusu ölçek örgütsel bağlılığı üç boyutta incelemektedir. Bu boyutlar, O'Reilly ve Chatman'ın sınıflandırmasındaki (1986) uyum, özdeşleşme ve içselleştirme (Balay, 2000).

- *Uyum Boyutu:* Bağlılığın ilk aşaması olan uyum sürecinde bireyler bazı cezalardan kaçınmak ya da bazı ödülleri almak için örgütte bağlanırlar. Bu yüzeysel bağlılık uyum olarak adlandırılır. Bu aşamada birey, ödeme, ilerleme gibi dış ödülleri kazanma amacı güder (Brockner ve Diğerleri, 1992).
- *Özdeşleşme Boyutu:* Çalışanların, örgüte ait olmaktan gurur duyması ve başkalarının etkisini kabul ederek doyum sağlayıcı ilişkiler kurmasıdır (Güney, 2000).
- *İçselleştirme Boyutu:* Örgütlerin en çok tercih ettiği bağlılık biçimidir. Bireysel ve örgütsel değerler arasında tam bir uyum söz konusudur (Güney, 2000; Balay, 2000).

Örgütsel Bağlılık Ölçeği 25 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde beşli likert tipi değerlendirme sistemine sahiptir. Araştırmaya katılan bireylerden her bir ifadeyle ilgili olarak (1) hiç katılmıyorum, (2) az katılıyorum, (3) orta düzeyde katılıyorum, (4) çok katılıyorum ve (5) tamamen katılıyorum seçeneklerinden kendileri için uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Uyum boyutunda yer alan sorular: 1-7, özdeşleşme 8-14, içselleştirme boyutunda ise 15-25 arasında yer almaktadır. Düşük örgütsel bağlılık puanı, düşük örgütsel bağlılığa; yüksek örgütsel bağlılık puanı, yüksek örgütsel bağlılığa işaret etmektedir.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışının belirlemek amacıyla Şişman (1997) tarafından geliştirilen *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi* kullanılmıştır.

Ölçme aracı beş boyutta 50 sorudan oluşmuştur. Her biri 10 sorudan oluşan bu boyutlar şöyle sıralanmaktadır: (1)Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması; (2)Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; (3)Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; (4)Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi; (5)Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma. Her maddenin karşısına davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli bir seçenek yer almaktadır. Bu seçenekler; “(1)Hiç bir zaman, (2)Çok seyrek, (3) Ara sıra,(4) Çoğu zaman, (4)Her zaman” şeklindedir.

3.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özelliklerle karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesidir (Tekin, 1977). Bir ölçeğin kapsam geçerliği mantıki yoldan ve istatistikî yoldan olmak üzere iki türlü incelenebilir (Ercan ve Kan, 2004).

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “*Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi*” daha önceden geliştiren kişiler tarafından geçerliliği ve güvenirliliği sağlanmış ölçeklerdir.

Örgütsel bağlılık ölçeğinin yapı geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili çalışmalar Balay (2000) tarafından yapılmıştır. Aracın yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız üç faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yüklerinin 0.49 ile 0.85 arasında değiştiği belirtilmektedir. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin her bir alt faktörü için güvenilirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları birinci faktör için 0.38 ile 0.68; ikinci faktör için 0.33 ile 0.75 ve üçüncü faktör için 0.53 arasında değiştiği, birinci faktör için alfa katsayısı 0.79 iken, aynı katsayı ikinci faktör için 0.89 ve üçüncü faktör için 0.93 olarak bildirilmiştir.

Yine de bu ölçeklerin bu çalışmaya göre uyarlanmasından dolayı alan uzmanlarının görüşleri alınarak mantıki yoldan ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmış ve güvenilirlik çalışmaları için öncelikle bir pilot çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Faktör analizinde temel bileşenler analizi (principal component analysis) ve dikköndürme yöntemlerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığının test edilmesi için *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) testi ve *Bartlett* testleri yapılmıştır. Her iki alan için yapılan test sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 6

“Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nin Güvenirlik Katsayıları ve Faktör Yükleri

		Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.93	0.98
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare	6124	20516
	df	300	1225
	p	0.00	0.00

Tablodan görüldüğü gibi her iki ölçek için *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) değeri 0.5'in üstündedir ve ayrıca Bartlett testi sonucu da verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$).

Bu çalışmada “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” için elde edilen güvenilirlik değerleri (hesaplanan alfa katsayıları) ve faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri için aralıklar aşağıdaki tabloda verilmiştir;

Tablo 7
Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin Güvenirlik Katsayıları ve Faktör Yükleri

	Madde Sayısı	Güvenirlik (Cronbach α)	Faktör yük değerleri için aralıklar
Uyum	7	0.79	0.47-0.77
Özdeşleşme	7	0.85	0.58-0.78
İçselleştirme	11	0.93	0.64-0.82
Genel	25	0.87	0.47-0.82

Görüldüğü gibi her bir faktör için elde edilen güvenilirlik katsayıları 0.79 ve üstündedir. Bu ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0.47 ile 0.82 arasında değişmektedir. Üç faktörlü bir yapı gösteren bu ölçekte açıklanan toplam varyans %56’dır.

Şişman(2004) tarafından yapılan araştırmada ise *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketinin* iç geçerliliği Cronbach Alfa ile bulunmuş ve 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Gümüşeli’nin (1996) “İstanbul İlinin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışı” adlı araştırmasında kullandığı aynı anketin güvenilirliğinin 0.99 bulunduğu belirtilmektedir.

Bu çalışmada “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” için elde edilen güvenilirlik değerleri ve faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri için aralıklar aşağıdaki tabloda verilmiştir;

Tablo 8
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi'nin Güvenirlik Katsayıları ve Faktör Yükleri

	Madde Sayısı	Güvenirlik (Cronbach α)	Faktör yük değerleri için aralıklar
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	10	0.95	0.63-0.80
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	10	0.92	0.56-0.81
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	10	0.94	0.52-0.65
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10	0.94	0.53-0.68
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	10	0.95	0.49-0.65
Genel	50	0.98	0.49-0.81

Görüldüğü gibi her bir faktör için elde edilen güvenirlilik katsayıları 0.92 ve üstündedir. Bu ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0.49 ile 0.81 arasında değişmektedir. Beş faktörlü bir yapı gösteren bu ölçekte açıklanan toplam varyans %67'dir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada alt problemler ve alt problemlerin test edilmesine ilişkin istatistiksel analizler yer almaktadır. Alt problemlerin incelenmesi faktörler düzeyinde yapılan karşılaştırmaları içermektedir. Bu karşılaştırmalara ilişkin tablolarda faktörlere ilişkin tanımlayıcı istatistiklere de yer verilmiştir.

Bu çalışmada ilk olarak *Kolmogorov-Smirnov testi* ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin normal dağılıma sahip olduğu görüldüğünden iki grubun karşılaştırılmasında *Independent Sample t testi*, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* kullanılmıştır. Eğer varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşsa hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için *çoklu karşılaştırma (multiple comparisons)* testlerinden *Tukey testi* uygulanmıştır. Grupların

karşılaştırılmasına ilişkin testlerde varyans homojenliği varsayımı *Levene testi* ile incelenmiş ve hangi test istatistiğinin dikkate alınacağına karar verilmiştir. Faktörler arasındaki ilişkilerin araştırılmasında *Pearson korelasyon* katsayısı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki yordamaları tespit etmek için ise *doğrusal regresyon analizi* kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen regresyon modellerini bir bütün olarak görebilmek için path diyagramı elde edilmiştir.

Çalışmada analizler için elde sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Yapılan istatistiksel testlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak için istatistiksel testlere ilişkin tabloların her birinde ayrıca ortalama, standart sapma değerleri verilmiştir. Çalışmada yer alan analizler SPSS 18.0 (PASW 18.0) ve LISREL 8.80 paket programı kullanılarak elde edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

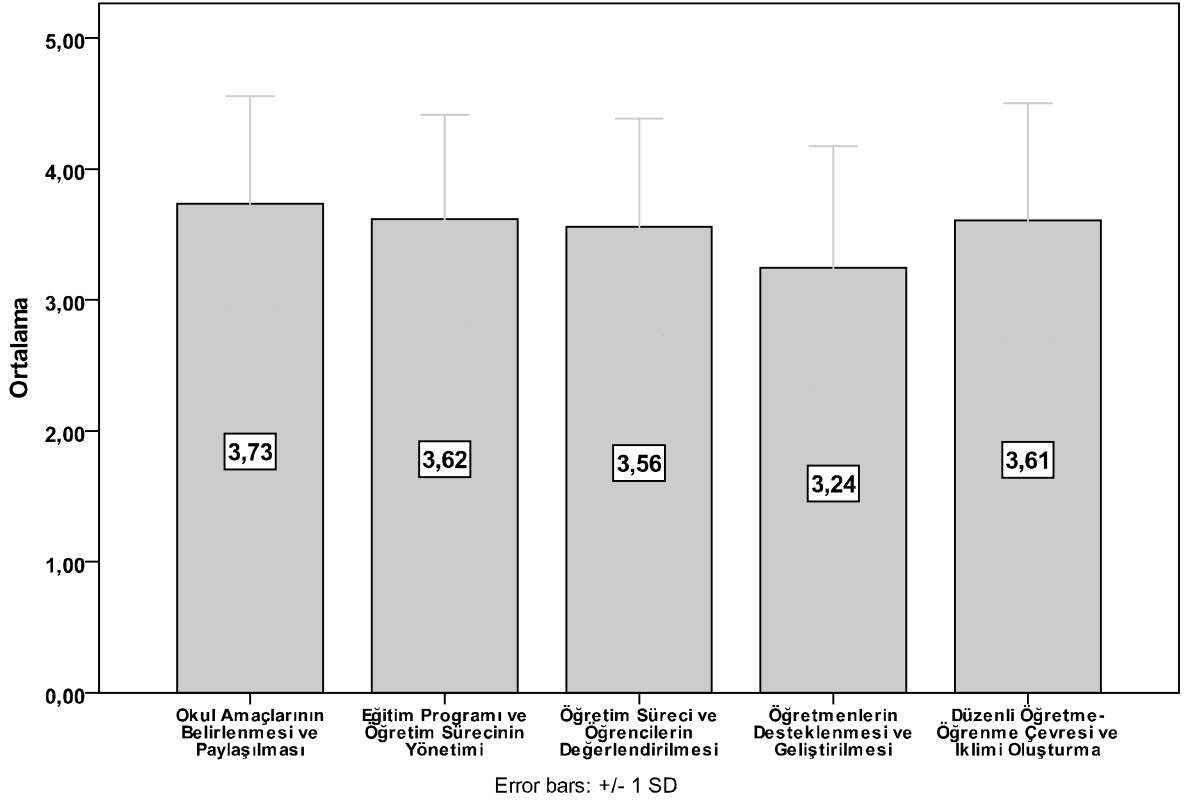
Araştırmanın bu bölümünde, her bir alt probleme ilişkin yapılan analiz, bir alt başlık altında ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek yorumlanmış ve tartışılmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Araştırmanın birinci alt problemi, “Resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derecede öğretim liderliği davranışları göstermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 9
Öğretim Liderliği Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S	Düzey
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	450	3.73	0.82	Çoğu Zaman
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	450	3.62	0.79	Çoğu Zaman
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	450	3.56	0.83	Çoğu Zaman
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	450	3.24	0.93	Ara Sıra
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	450	3.61	0.89	Çoğu Zaman



Şekil 2: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Düzeylerine İlişkin Ortalama Grafiği

Öğretim liderliği ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde genel olarak tüm alt boyutların ortalama değerinin 3'ün üstünde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutuna ait ortalama diğer alt boyutlara göre daha düşüktür. Bu boyuta ait ortalama değer 3.24 olarak elde edilmiştir. Düzey olarak bu boyutun “Ara Sıra” düzeyinde olduğu söylenebilir. Diğer boyutlar 3.5 değerinin üstünde bir değer almaktadır. Bu boyutların ise “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu söylenebilir. En yüksek ortalama 3.73 ile Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması düzeyine aittir.

4.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet, Branş, Mezun Olunan Okul Türü, Mesleki Kıdem ve Okuldaki Hizmet Kıdemi Değişkenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumları

Araştırmanın ikinci problemi, “Resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında:

- a- Cinsiyetine,
- b- Branşlarına,
- c- Mezun oldukları okul türüne,
- d- Mesleki kıdemlerine,
- e- Okuldaki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır

Tablo 10
Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	KADIN(n=298)		ERKEK(n=152)		t	p
	X	S	X	S		
1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,74	0,82	3,71	0,83	0,43	0,66
2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,61	0,81	3,63	0,77	- 0,22	0,83
3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,55	0,85	3,58	0,80	- 0,36	0,72
4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	3,22	0,94	3,29	0,90	- 0,84	0,40
5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,58	0,91	3,66	0,86	- 0,97	0,34

Tablo 10'daki değerler incelendiğinde, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenbilir [$t_{(448)}=0.43$, $p>0.05$]. Tablodan da grldği gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça kktr ($3.74-3.71=0.03$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması düzeyine verilen cevapların ortalamaları cinsiyete göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Eğitim programı ve ğretim sürecinin yönetimi düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenbilir [$t_{(448)}=-0.22$, $p>0.05$]. Tablodan da grldği gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça kktr ($3.61-3.63=-0.02$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani Eğitim Programı ve ğretim Sürecinin Yönetimi düzeyine verilen cevapların ortalamaları cinsiyete göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenbilir [$t_{(448)}=-0.36$, $p>0.05$]. Tablodan da grldği gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça kktr ($3.55-3.58=-0.03$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani ğretim Süreci ve ğrencilerin Değerlendirilmesi düzeyine verilen cevapların ortalamaları cinsiyete göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenbilir [$t_{(448)}=-0.84$, $p>0.05$]. Tablodan da grldği gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça kktr ($3.22-3.29=-0.07$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani ğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi düzeyine verilen cevapların ortalamaları cinsiyete göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Düzenli ğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenbilir [$t_{(448)}=-0.97$, $p>0.05$]. Tablodan da grldği gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça kktr ($3.58-3.66=-0.08$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani Düzenli ğretme-öğrenme çevresi ve İklimi Oluşturma düzeyine verilen cevapların ortalamaları cinsiyete göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Tablo 11:
Öğretmenlerin ,Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması

	SINIF(n=222)		BRANŞ(n=228)		t	p
	X	S	X	S		
1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,78	0,85	3,69	0,78	,09	0,27
2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,65	0,80	3,58	0,79	,91	0,36
3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,54	0,84	3,58	0,82	,51	0,61
4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	3,25	0,94	3,24	0,92	,04	0,97
5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,61	0,91	3,60	0,87	,97	0,99

Tablo 11'deki değerler incelendiğinde, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması düzeyinin branşa göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(448)}=1.09$, $p>0.05$]. Tablodan da görüldüğü gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça küçüktür ($3.78-3.69=0.09$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması düzeyine verilen cevapların ortalamaları branşa göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi düzeyinin branşa göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(448)}=0.91$, $p>0.05$]. Tablodan da görüldüğü gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça küçüktür ($3.65-3.58=0.07$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi düzeyine verilen cevapların ortalamaları branşa göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi düzeyinin branşa göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(448)} = 0.61$, $p > 0.05$]. Tablodan da görüldüğü gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça küçüktür ($3.54 - 3.58 = -0.04$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi düzeyine verilen cevapların ortalamaları branşa göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi düzeyinin branşa göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(448)} = 0.04$, $p > 0.05$]. Tablodan da görüldüğü gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça küçüktür ($3.25 - 3.24 = 0.01$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi düzeyine verilen cevapların ortalamaları branşa göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma düzeyinin branşa göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(448)} = 0.02$, $p > 0.05$]. Tablodan da görüldüğü gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça küçüktür ($3.61 - 3.60 = 0.01$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani Düzenli Öğretim-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma düzeyine verilen cevapların ortalamaları branşa göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Tablo 12
Öğretmenlerin ,Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Alt Boyutlarına İlişkin Algılarını Hizmet Yılına Göre Karşılaştırılması

	1-5 yıl(n=245)		6-10 yıl(n=120)		11 ve üstü (n=85)		t	p
	X	S	X	S	X	S		
1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,67	0,86	3,80	0,73	3,80	0,80	1,34	0,26
2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,57	0,83	3,64	0,71	3,70	0,80	0,88	0,41
3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,52	0,86	3,59	0,77	3,62	0,81	0,65	0,52
4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	3,21	0,92	3,25	0,92	3,32	0,97	0,50	0,61
5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,60	0,86	3,57	0,94	3,65	0,92	0,14	0,87

Tablo 12'deki değerler incelendiğinde, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması düzeyinin hizmet yılına göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=1.34$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması düzeyine verilen cevapların ortalamaları hizmet yılına göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi düzeyinin hizmet yılına göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=0.88$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi düzeyine verilen cevapların ortalamaları hizmet yılına göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi düzeyinin hizmet yılına göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=0.65$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi düzeyine verilen cevapların ortalamaları hizmet yılına göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi düzeyinin hizmet yılına göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=0.50$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi düzeyine verilen cevapların ortalamaları hizmet yılına göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma düzeyinin hizmet yılına göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=0.14$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma düzeyine verilen cevapların ortalamaları hizmet yılına göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Tablo 13

Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

	1-5 YIL(n=25)		6-10 YIL(n=63)		11-15 YIL(n=113)		16-20 YIL(n=91)		21-25 YIL(n=158)		t	p
	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S		
ÖDL 1	3.81	0.71	3.63	0.79	3.71	0.87	3.69	0.83	3.8	0.8	0.63	0.64
ÖDL 2	3.66	0.62	3.41	0.8	3.57	0.86	3.63	0.79	3.71	0.76	1.62	0.17
ÖDL 3	3.45	0.8	3.45	0.89	3.54	0.85	3.57	0.81	3.61	0.81	0.55	0.7
ÖDL 4	3.15	0.88	3.09	0.93	3.22	0.94	3.28	0.92	3.31	0.93	0.74	0.56
ÖDL 5	3.56	0.72	3.5	0.85	3.63	0.88	3.58	0.9	3.64	0.94	0.32	0.86

Tablo 13'deki değerler incelendiğinde, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması düzeyinin hizmet yılına göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(4,445)}=0.63$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması düzeyine verilen cevapların ortalamaları mesleki kıdeme göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi düzeyinin hizmet yılına göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(4,445)}=1.62$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi düzeyine verilen cevapların ortalamaları mesleki kıdeme göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi düzeyinin hizmet yılına göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(4,445)}=0.55$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi düzeyine verilen cevapların ortalamaları mesleki kıdeme göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi düzeyinin hizmet yılına göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(4,445)}=0.74$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi düzeyine verilen cevapların ortalamaları mesleki kıdeme göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma düzeyinin hizmet yılına göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(4,445)}=0.32$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma düzeyine verilen cevapların ortalamaları mesleki kıdeme göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Tablo 14

Öğretmenlerin ,Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Önlisans (n=88)		Lisans(n=323)		Lisans Üstü(n=39)		t	p
	X	S	X	S	X	S		
ÖDL 1	3.77	0.81	3.72	0.84	3.7	0.71	0.16	0.85
ÖDL 2	3.72	0.72	3.59	0.82	3.57	0.7	1.02	0.36
ÖDL 3	3.65	0.8	3.52	0.85	3.63	0.71	0.95	0.39
ÖDL 4	3.32	0.94	3.22	0.92	3.28	0.95	0.45	0.64
ÖDL 5	3.64	0.92	3.6	0.89	3.6	0.86	0.08	0.92

Tablo 14'deki değerler incelendiğinde, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması düzeyinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=0.16$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Dolayısıyla Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması düzeyine verilen cevapların ortalamaları öğrenim durumuna göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi düzeyinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=1.02$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi düzeyine verilen cevapların ortalamaları öğrenim durumuna göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi düzeyinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=0.95$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi düzeyine verilen cevapların ortalamaları öğrenim durumuna göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi düzeyinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=0.45$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi düzeyine verilen cevapların ortalamaları öğrenim durumuna göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma düzeyinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=0.08$, $p>0.05$]. Tablodan görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma düzeyine verilen cevapların ortalamaları öğrenim durumuna göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Büyükdoğan (2003)'ın, lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla, Şisman (1997) tarafından geliştirilen veri toplama aracını kullanarak; Konya il merkezinde bulunan devlet ve özel olmak üzere 27 lisenin 62 müdür

ve müdür yardımcısı ve 201 öğretmenini incelemiştir. Araştırma sonucunda; bu çalışmada elde edilen bulgulara paralel bilgiler elde edilmiştir.

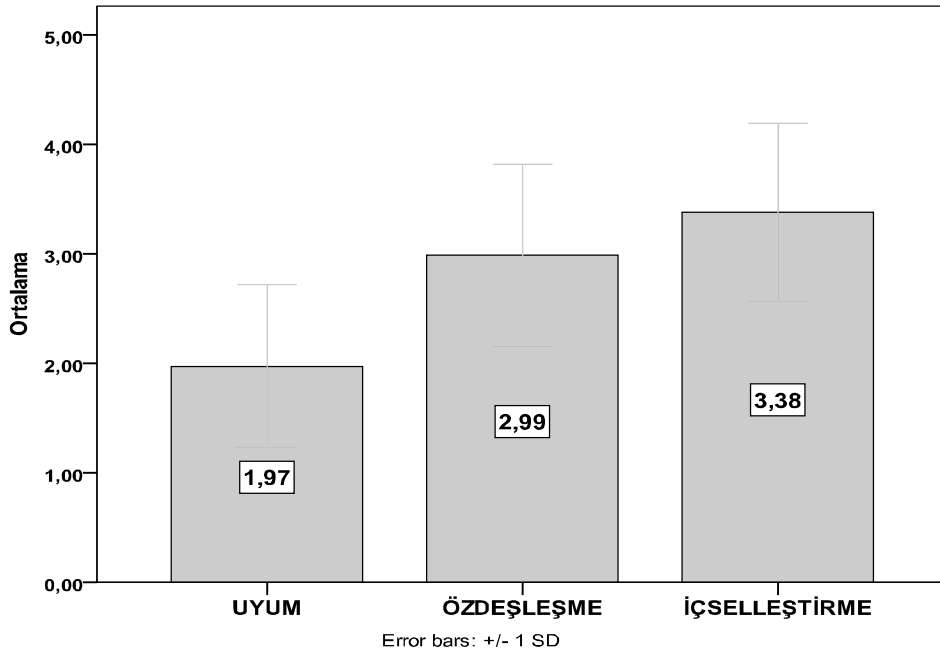
Okul müdürleri “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” davranışını ara sıra, diğer boyutları ise çoğu zaman sergilemektedirler. Okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının bütünde değerlendirilmesi ve kıdem, branş ve cinsiyet kriterine göre karşılaştırılması sonucu, söz konusu davranışların gösterilmesi yönünden anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu bakımdan iki araştırma bulguları birbiriyle örtüşmektedir

4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır:

Tablo 15
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S	Düzye
Uyum	450	1.97	0.74	Az Katılıyorum
Özdeşleşme	450	2.99	0.83	Orta Düzeyde Katılıyorum
İçselleştirme	450	3.38	0.82	Orta Düzeyde Katılıyorum



Şekil 3:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Ait Ortalama Grafiği

Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde en düşük ortalama değerin uyum alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bu değer yaklaşık olarak “Az Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Özdeşleşme boyutuna ait ortalama 2.99 olarak elde edilmiştir. Bu değer ise yaklaşık olarak “Orta Düzeyde Katılıyorum” düzeyine karşılık gelir. İçselleştirme boyutuna ait ortalama diğer ortalama değerlerden daha yüksektir. Bu değer 3.38 olarak elde edilmesine rağmen düzey olarak “Orta Düzeyde Katılıyorum” a yakındır.

Örgütsel bağlılığın uyum boyutunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak bu boyutta yer alan maddelere düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir. Ölçekte uyum boyutunda yer alan soruların (Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum, Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum vb.) olumsuz yapıda olması ve diğer boyutlarda yer alan olumlu önermeler içeren sorulara orta düzeyde katılmaları bulguların kendi içinde tutarlı bir yapıda olduğunu göstermektedir.

4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet, Branş, Mezun Olunan Okul Türü, Mesleki ve Okul Kıdemi Değişkenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumları

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri:

a- Cinsiyetlerine,

b- Branşlarına,

c- Mezun oldukları okul türüne,

d- Mesleki kıdemlerine,

e- Okuldaki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır:

Tablo 16
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	KADIN(n=298)		ERKEK(n=152)		t
	X	S	X	S	
1.Uyum	1,96	0,75	2,00	0,74	-0,52 ,60
2.Özdeşleşme	2,33	0,81	2,20	0,87	0,40 ,69
3.İçselleştirme	3,40	0,82	3,33	0,81	0,88 ,42

Tablo 16'daki değerler incelendiğinde, örgütsel bağlılık uyum düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(448)} = -0.52, p > 0.05$]. Tablodan da görüldüğü gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça küçüktür ($1.96 - 2.00 = -0.04$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani örgütsel bağlılığın uyum düzeyine verilen cevapların ortalamaları cinsiyete göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Örgütsel bağlılık özdeşleşme düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(448)}=0.40$, $p>0.05$]. Tablodan da görüldüğü gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça küçüktür ($3.00-2.97=0.03$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani örgütsel bağlılığın özdeşleşme düzeyine verilen cevapların ortalamaları cinsiyete göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Örgütsel bağlılık içselleştirme düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(448)}=0.88$, $p>0.05$]. Tablodan da görüldüğü gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça küçüktür ($3.40-2.33=0.07$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani örgütsel bağlılığın içselleştirme düzeyine verilen cevapların ortalamaları cinsiyete göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Bu çalışmada örgütsel bağlılık ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmamasına rağmen genel olarak araştırmalarda erkeklerin kadınlardan daha iyi pozisyonlarda ve daha yüksek ücretle çalıştıkları için örgüte daha fazla bağlandıkları bulguları elde edilmiştir (Aven, Parker ve McEnvoy, 1993).

Tablo 17
Öğretmenlerin ,Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması

	SINIF(n=222)		BRANŞ(n=228)		T	p
	X	S	X	S		
1.Uyum	1,93	0,71	2,01	0,77	- 1,23	0,22
2.Özdeşleşme	3,06	0,9	2,92	0,76	1,71	0,009
3.İçselleştirme	3,43	0,84	3,33	0,79	1,23	0,22

Tablo 17'deki değerler incelendiğinde, örgütsel bağlılık uyum düzeyinin branşa göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(448)}= -1.23$, $p>0.05$]. Tablodan da görüldüğü

gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça küçüktür ($1.93-2.01=0.08$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani örgütsel bağlılığın uyum düzeyine verilen cevapların ortalamaları branşa göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Örgütsel bağlılık özdeşleşme düzeyinin branşa göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(448)}=1.71$, $p>0.05$]. Yani ortalama değerler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın özdeşleşme düzeyine verilen cevapların ortalamaları branşa göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Örgütsel bağlılık içselleştirme düzeyinin branşa göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(448)}=1.23$, $p>0.05$]. Yani ortalama değerler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın içselleştirme düzeyine verilen cevapların ortalamaları branşa göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Tablo 18
Öğretmenlerin ,Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	1-5 yıl(n=245)		6-10 yıl(n=120)		11 ve üstü(n=85)		t	p
	X	S	X	S	X	S		
1.Uyum	1,9	0,76	1,92	0,73	2,16	0,67	5,56	0,00*
2.Özdeşleşme	2,9	0,8	3,03	0,85	3,16	0,88	3,27	0,04*
3.İçselleştirme	3,34	0,79	3,38	0,86	3,47	0,81	0,75	0,48

Tablo 18’de görüldüğü gibi ANOVA testinin sonucuna göre örgütsel bağlılık uyum düzeyinin hizmet yılına göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,447)} =.56$, $p<0.05$]. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler ile 11 ve üstü hizmet yılına ait öğretmenler arasında önemli bir farklılık bulunmuştur. Benzer bir

farklılık 6-10 yıl ve 11 ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenler arasında da vardır. Ortalama değerler incelendiğinde 10 yıl ve altında hizmet yılına sahip öğretmenlerin daha düşük uyum düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Örgütsel bağlılık uyum düzeyinin branşa göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=5.56, p<0.05$]. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler ile 11 ve üstü hizmet yılına ait öğretmenler arasında önemli bir farklılık bulunmuştur. Benzer bir farklılık 6-10 yıl ve 11 ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenler arasında da vardır. Ortalama değerler incelendiğinde 10 yıl ve altında hizmet yılına sahip öğretmenlerin daha düşük özdeşleştirme düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Örgütsel bağlılık içselleştirme düzeyinin hizmet yılına göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=0.75, p>0.05$]. Ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın içselleştirme düzeyine verilen cevapların ortalamaları hizmet yılına göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Bu çalışmada, örgütsel bağlılığın uyum ve özdeşleştirme boyutu ile hizmet yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Hizmet süresi arttıkça bireylerin örgüte bağlılık oranların artması bireylerin örgüt yapısını içselleştirerek örgütün değerlerini benimseyip çalıştığı kuruma psikolojik yakınlık ve sadakat duymasının bir göstergesi olabilir.

Cohen (2007) kişilerin çalışma süresi arttıkça örgütten elde ettikleri kazançların da arttığını belirtmektedir. Çünkü hizmet süresi de örgüte yapılan bir yatırımdır. Buna paralel olarak kişi kazançlarını kaybetmemek için örgütüne daha çok bağlanmaktadır.

Başka bir araştırmada işgörenin örgütteki toplam çalışma süresi ile işe benliğinden bağlı olma derecesini her biri bağlılıkla olumlu ilişkili iken; işgörenin aynı pozisyonda geçirdiği yıl sayısı ve daha çok değişme eğilimi yönünde tavır alması bağlılık ile ters ilişkili bulunmuştur (Balay, 2000).

Tablo 19
Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

	1-5 YIL(n=25)		6-10 YIL(n=63)		11-15 YIL(n=113)		16-20 YIL(n=91)		21-25 YIL(n=158)		t	p
	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S		
1.Uyum	1,98	0,68	1,9	0,71	1,97	0,81	1,97	0,71	2	0,74	0,2	0,94
2.Özdeşleşme	2,98	0,67	2,83	0,71	2,91	0,81	3	0,7	3,09	0,74	1,51	0,2
3.İçselleştirme	3,58	0,81	3,33	0,75	3,29	0,83	3,33	0,76	3,45	0,86	1,10	0,37

Tablo 19'daki değerler incelendiğinde, örgütsel bağlılık uyum düzeyinin mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(4,445)}= 0.20, p>0.05$]. Tablodan da görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın uyum düzeyine verilen cevapların ortalamaları mesleki kıdeme göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Örgütsel bağlılık özdeşleşme düzeyinin mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(4,445)}=1.51, p>0.05$]. Tablodan da görüldüğü gibi ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın özdeşleşme düzeyine verilen cevapların ortalamaları mesleki kıdeme göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Örgütsel bağlılık içselleştirme düzeyinin mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(4,445)}=1.10, p>0.05$]. Tablodan ortalama değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın içselleştirme düzeyine verilen cevapların ortalamaları mesleki kıdeme göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Tablo 20
Öğretmenlerin ,Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Önlisans (n=88)		Lisans(n=323)		Lisans Üstü(n=39)		t	p
	X	S	X	S	X	S		
1.Uyum	2	0,75	1,97	0,76	1,89	0,56	0,28	0,75
2.Özdeşleşme	3,14	1	2,95	0,79	2,98	0,76	1,97	0,14
3.İçselleştirme	3,52	0,85	3,32	0,8	3,5	0,81	2,53	0,08

Tablo 20'deki değerler incelendiğinde, örgütsel bağlılık uyum düzeyinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=0.28$, $p>0.05$]. Tablodan ortalama değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın uyum düzeyine verilen cevapların ortalamaları öğrenim durumuna göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Örgütsel bağlılık özdeşleşme düzeyinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=1.97$, $p>0.05$]. Tablodan ortalama değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın özdeşleşme düzeyine verilen cevapların ortalamaları öğrenim durumuna göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Örgütsel bağlılık içselleştirme düzeyinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,447)}=2.53$, $p>0.05$]. Tablodan ortalama değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın içselleştirme düzeyine verilen cevapların ortalamaları öğrenim durumuna göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Örgütsel bağlılıkla eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi destekleyici yönde sonuçların elde edildiği araştırmaların yanı sıra, bazı araştırmacıları, söz konusu ilişkinin yeterince

Yukarıdaki tabloda Pearson ilişki (korelasyon) katsayıları yer almaktadır. Boyutlar arasındaki ilişki katsayılarının hepsi 0.05 anlamlılık düzeyinde önemli bulunmuştur ($p < 0.05$). Tablodan görüldüğü gibi en yüksek ilişki düzeyi Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi (ÖLD 4) ile Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma (ÖLD 5) arasında 0.85 olarak elde edilmiştir. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi (ÖLD 2) ile Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi (ÖLD 3) arasında 0.83'lük güçlü bir ilişki katsayısı vardır. Benzer şekilde Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması (ÖLD 1) ile Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi (ÖLD 2) arasındaki ilişki katsayısıyla Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi (ÖLD 3) ile Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma (ÖLD 5) arasındaki ilişki katsayısı 0.82 gibi yüksek bir değere sahiptir.

Genel olarak bakıldığında öğretim liderliği alt boyutlarının kendi aralarında oldukça güçlü ilişkilere sahip olduğu görülürken örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki katsayılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile diğer boyutlar arasındaki ilişki katsayıları negatif değere sahiptir. Yani örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu diğer bütün boyutlar ile ters ilişkilidir. Bu durumda örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ait düzey arttıkça diğer boyutlardaki düzeylerin azalması beklenir. Bunun tersi de doğrudur.

Örgütsel bağlılık ölçeğinin uyum boyutuna da yer alan sorular incelendiğinde olumsuz ifadelerin (Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum, Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum vb.) yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan uyum boyutu ile diğer boyut düzeyleri arasındaki ilişki katsayılarının negatif değere sahip olması beklenir düzeydedir. Örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ile diğer boyutlar arasında ise pozitif bir ilişki görülmektedir. Bu iki boyutta yer alan sorularının yapısı incelendiğinde olumlu önermelerin olduğu görülmekte ve bu da sonuçta pozitif yönde bir ilişki kurulduğunu destekler niteliktedir.

4.6. Öğretim Liderliği Alt Boyutlarının Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarını Yordama Durumu

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordamakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Yordamada kullanılacak modeli daha kısa bir şekilde ifade edebilmek için daha önce verilmiş olan kısaltmalar kullanılmıştır.

Öğretim Liderliği Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Uyum Boyutunu Yordama Durumu

Buna göre yordamada kullanılacak regresyon modeli aşağıdaki gibi yazılabilir.

$$UYUM = \alpha + \beta_1\text{ÖLD1} + \beta_2\text{ÖLD2} + \beta_3\text{ÖLD3} + \beta_4\text{ÖLD4} + \beta_5\text{ÖLD5} + \varepsilon$$

Bu modelin anlamlı olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22
Öğretimsel Liderliğinin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutunu Yordamasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama kare	F	p
Regresyon	25.02	5	5.00	10.00*	0.00
Artıklar	222.90	444	0.50		
Toplam	247.93	449			

* p<0.05, R=0.32, R²=0.10

Tablo 22’de de görüldüğü gibi yordamada kullanılacak regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani öğretim liderliği alt boyutları örgütsel bağlılık uyum boyutunu yordamaktadır [$F_{(5,444)}=10.00$, $p<0.05$]. Öğretim liderliğine ait hangi boyutların örgütsel bağlılık uyum boyutunu yordadığını bulmak için elde edilen regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin çıktılar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 23
Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutunu
Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		
	Katsayılar		katsayılar		
	B	St.Hata	Beta	t	p
Sabit	3.00	0.16		18.23*	0.00
ÖLD1	-0.10	0.07	-0.12	-1.424	0.15
ÖLD2	-0.01	0.09	-0.01	-0.13	0.89
ÖLD3	-0.03	0.09	-0.04	-0.37	0.71
ÖLD4	0.17	0.07	0.21	2.33*	0.02
ÖLD5	-0.29	0.08	-0.34	-3.52*	0.00

Bağımlı Değişken: Örgütsel bağlılık uyum boyutu
* p<0.05

Tablo 23' de görüldüğü gibi sadece Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi (ÖLD 4) [$t_{(449)}=2.33$; $p<0.05$] ile Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma (ÖLD 5) [$t_{(449)} = -3.52$; $p<0.05$] boyutları öğretmenlerin örgütsel bağlılık uyum boyutunu yordamaktadır.

Buna göre bu iki boyut için model katsayıları aşağıdaki gibi yeniden tahmin edilir.

Tablo 24
Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutunu
Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		
	Katsayılar		katsayılar		
	B	St.Hata	Beta	t	p
Sabit	2.82	0.14		20.25*	0.00
ÖLD4	0.15	0.07	0.18	2.13*	0.03
ÖLD5	-0.37	0.07	-0.44	-5.18*	0.00

Bağımlı Değişken: Örgütsel bağlılık uyum boyutu
* p<0.05

Bu durumda doğrusal regresyon modeli aşağıdaki gibi yazılır.

$$UYUM = 2.82 + 0.15(\text{ÖLD4}) - 0.37(\text{ÖLD5})$$

Katsayılardan da görüldüğü gibi örgütsel bağlılık uyum boyutunu en iyi yordayan faktör Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma (ÖLD 5)'dir. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturmadaki 1 puanlık artış örgütsel bağlılık uyum puanında ortalama 0.37 puanlık bir azalma meydana getirmektedir.

Öğretim Liderliği Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Özdeşleşme Boyutunu Yordama Durumu

Buna göre yordamada kullanılacak regresyon modeli aşağıdaki gibi yazılabilir.

$$\text{ÖZDEŞLEŞME} = \alpha + \beta_1\text{ÖLD1} + \beta_2\text{ÖLD2} + \beta_3\text{ÖLD3} + \beta_4\text{ÖLD4} + \beta_5\text{ÖLD5} + \varepsilon$$

Bu modelin anlamlı olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutunu Yordamasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama kare	F	p
Regresyon	72.46	5	14.49	26.98*	0.00
Artıklar	238.47	444	0.54		
Toplam	310.93	449			

* $p < 0.05$, $R = 0.48$, $R^2 = 0.23$

Tablo 25'den de görüldüğü gibi yordamada kullanılacak regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani öğretim liderliği alt boyutları örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutunu yordamaktadır [$F_{(5,444)} = 26.98$, $p < 0.05$]. Öğretim liderliğine ait hangi boyutların örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutunu yordadığını bulmak için elde edilen regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin çıktılar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 26
Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		
	Katsayılar		katsayılar		
	B	St.Hata	Beta	t	p
Sabit	1.21	0.17		7.07*	0.00
ÖLD1	0.32	0.08	0.31	4.14*	0.00
ÖLD2	-0.12	0.09	-0.11	-1.25	0.21
ÖLD3	0.01	0.09	0.01	0.14	0.89
ÖLD4	0.14	0.08	0.16	1.91	0.06
ÖLD5	0.14	0.08	0.15	1.67	0.10

Bağımlı Değişken: Örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutu
* p<0.05

Tablodan da görüldüğü gibi sadece Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması (ÖLD 1) [$t_{(449)}= 4.14$; $p<0.05$] boyutu öğretmenlerin örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutunu yordamaktadır.

Buna göre bu boyut için model katsayıları aşağıdaki gibi yeniden tahmin edilir.

Tablo 27
Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		
	Katsayılar		katsayılar		
	B	St.Hata	Beta	t	p
Sabit	1.32	0.16		8.02*	0.00
ÖLD1	0.45	0.04	0.44	10.37*	0.00

Bağımlı Değişken: Örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutu
* p<0.05

Buna göre tahmin edilen model aşağıdaki gibi yazılabilir.

$$\text{ÖZDEŞLEŞME} = 1.32 + 0.45(\text{ÖLD1})$$

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılmasındaki 1 puanlık artış örgütsel bağlılık özdeşleşme puanında ortalama 0.45 puanlık bir artma meydana getirmektedir.

Öğretim Liderliği Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılık İçselleştirme Boyutunu Yordama Durumu

Buna göre yordamada kullanılacak regresyon modeli aşağıdaki gibi yazılabilir.

$$\text{İÇSELLEŞTİRME} = \alpha + \beta_1\text{ÖLD1} + \beta_2\text{ÖLD2} + \beta_3\text{ÖLD3} + \beta_4\text{ÖLD4} + \beta_5\text{ÖLD5} + \varepsilon$$

Bu modelin anlamlı olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutunu Yordamasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama kare	F	p
Regresyon	85.21	5	17.04	35.51	0.00
Artıklar	213.10	444	0.48		
Toplam	298.31	449			

* $p < 0.05$, $R = 0.53$, $R^2 = 0.29$

Tablo 28’den de görüldüğü gibi yordamada kullanılacak regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani öğretim liderliği alt boyutları örgütsel bağlılık içselleştirme boyutunu yordamaktadır [$F_{(5,444)} = 35.51$, $p < 0.05$]. Öğretim liderliğine ait hangi boyutların örgütsel bağlılık içselleştirme boyutunu yordadığını bulmak için elde edilen regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin çıktılar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 29
Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		
	Katsayılar		katsayılar		
	B	St.Hata	Beta	t	p
Sabit	1.36	0.16		8.40	0.00
ÖLD1	0.34	0.07	0.34	4.70	0.00
ÖLD2	-0.11	0.09	-0.11	-1.26	0.21
ÖLD3	0.17	0.09	0.18	1.95	0.05
ÖLD4	0.02	0.07	0.03	0.33	0.75
ÖLD5	0.13	0.08	0.14	1.63	0.10

Bağımlı Değişken: Örgütsel bağlılık içselleştirme boyutu
* p<0.05

Tablodan da görüldüğü gibi sadece Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması (ÖLD 1) [t(449)=4.70; p<0.05] boyutu öğretmenlerin örgütsel bağlılık içselleştirme boyutunu yordamaktadır. Buna göre bu boyut için model katsayıları aşağıdaki gibi yeniden tahmin edilir.

Tablo 30
Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		
	Katsayılar		katsayılar		
	B	St.Hata	Beta	t	p
Sabit	1.51	0.16		9.74*	0.00
ÖLD1	0.50	0.04	0.50	12.32*	0.00

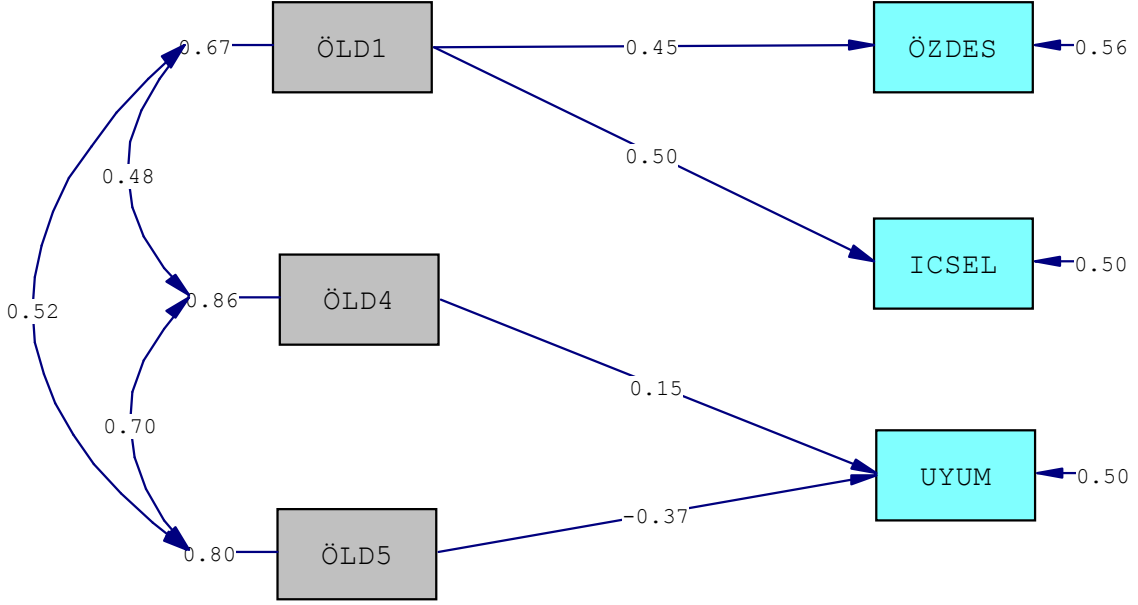
Bağımlı Değişken: Örgütsel bağlılık içselleştirme boyutu
* p<0.05

Buna göre tahmin edilen model aşağıdaki gibi yazılabilir.

$$İÇSELLEŞTİRME = 1.51 + 0.50(ÖLD1)$$

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılmasındaki 1 puanlık artış örgütsel bağlılık içselleştirme puanında ortalama 0.50 puanlık bir artma meydana getirmektedir.

Öğretim Liderliği Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Alt Boyutlarını Yordama Durumu için elde edilen bu üç farklı regresyon modeli aşağıdaki gibi bir path diyagramı aracılığıyla özetlenebilir.



Şekil 4:Öğretim Liderliği Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Alt Boyutlarını Yordama Durumlarını gösteren path diyagramı

Şekilde yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasındaki regresyon katsayıları ve yordayıcı değişkenler arasındaki ortak varyanslar görülmektedir.

ÖLD 4 ile örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunun düşük düzeyde olumlu ilişkili olduğu görülmektedir. Buna karşılık ÖLD 5 ile uyum arasında orta düzeyde negatif bir ilişki vardır. Bu bulgu ile Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin sağlandığı bir okul ortamında öğretmenlerin uyum düzeyinde bağlılığının düşeceği, dolayısıyla özdeşleşme ve içselleşme boyutlarında bağlılıklarının yükseleceği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları algılarının *Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi* boyutunda *Ara Sıra* düzeyinde oldukları; diğer boyutlarda ise *Çoğu Zaman* düzeyinde oldukları saptanmıştır. Bu sonuca göre ilköğretim okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışlarını **çoğunlukla** yerine getirmektedirler.
- Aksoy'un (2006) yaptığı çalışmada “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmen algılamaları ara sıra olarak bulunmuştur. Şişman'ın (2004) yaptığı çalışmada “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmen algılamaları ara sıra olarak bulunmuştur. Araştırmanın “**öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi**” boyutundaki bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla benzer özellikler taşıdığından **literatürle tutarlılık göstermektedir**.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kuruma olan bağlılıkları genel olarak **orta** düzeydedir.
- Bu çalışmada, örgütsel bağlılığın uyum ve özdeşleştirme boyutu ile hizmet yılı arasında **anlamlı** bir ilişki bulunmuştur. Hizmet yılı 10 yıl ve altında olan öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri hizmet yılı fazla olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Yapılan bir çalışmada çalışanların aynı pozisyonda geçirdiği yıl

sayısı ve daha çok değişme eğilimi yönünde tavır alması bağlılık ile ters ilişkili bulunmuştur (Balay, 2000).

- İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyi algılarının uyum boyutunda *Az Katılıyorum* düzeyinde oldukları, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise *Orta Düzeyde Katılıyorum* düzeyinde oldukları saptanmıştır.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin cinsiyeti, branş, hizmet süresi, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.
- Taş'ın (2000) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ve bazı felsefi ilkeleri gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde, cinsiyetlerine göre bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumda araştırmanın bulgularının literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile cinsiyet, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.
- Genel olarak bakıldığında öğretim liderliği alt boyutlarının kendi aralarında oldukça güçlü ilişkilere sahip olduğu görülürken örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki katsayılarının daha düşük olduğu görülmektedir.
- Örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile diğer boyutlar arasındaki ilişki katsayıları negatif değere sahiptir. Yani örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu diğer bütün boyutlar ile ters ilişkilidir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin uyum boyutun da yer alan sorular incelendiğinde olumsuz ifadelerin (Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum, Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum vb.) yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan uyum boyutu ile diğer boyut düzeyleri arasındaki ilişki katsayılarının negatif değere sahip olması beklenir düzeydedir. ÖDL 1, ÖDL 2, ÖDL 3, ÖDL 4, ÖDL 5 ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları arasında pozitif ve orta

düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Özellikle ÖDL 1'in örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunu diğer boyutlara göre daha fazla açıkladığı görülmüştür.

- Path diyagramında ÖLD 4 ile örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunun düşük düzeyde olumlu ilişkili olduğu görülmektedir. Buna karşılık ÖLD 5 ile uyum arasında orta düzeyde negatif bir ilişki vardır. Bu bulgu ile Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin sağlandığı bir okul ortamında öğretmenlerin uyum düzeyinde bağlılığının düşeceği, dolayısıyla özdeşleşme ve içselleşme boyutlarında bağlılıklarının yükseleceği söylenebilir.
- Öğretim Liderliğinin “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutu örgütsel bağlılığın içselleştirme ve özdeşleşme boyutlarını yordamaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve diğer araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

Çözüm Önerileri:

- Öğretmenlerin okula bağlılıkları ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarla daha derinlemesine analiz edilebilir. Böylece sadece ilişkilerin olup olmadığı değil bu ilişkilerin nereden kaynaklandığı sorularına da yanıt bulunabilir
- Araştırmada İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları algılarının *Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi* boyutunda *Ara Sıra* düzeyinde oldukları sonucuna varılmıştır. Genel olarak öğretim liderliği davranışlarını yerine getiren ilköğretim okulu müdürlerinin “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda hizmet içi eğitim, kurs ve seminerler ile geliştirilmeleri, yüksek öğretim programlarında öğretmenlik mesleği üzerine eğitim gören öğrencilere, daha sonra yönetici olabilecekleri göz önünde

bulundurularak grup liderliği, iletişim, motivasyon, insan ilişkileri gibi konularda daha fazla eğitim imkanı sağlanması önerilebilir.

- Ayrıca öğretmenlerin desteklenmesi konusunda okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama konularına gereken önemi vermelerini sağlayacak yasal ve örgütsel düzenlemeler öncelikle yapılmalıdır.
- Öğrenci ve öğretmen sayıları çok fazla olan merkezlerdeki okullarda okul yöneticilerinin yönetim işleri yanında öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme fırsatlarının daha az olması nedeniyle bu okullarda okul yöneticisi yanında bir eğitim uzmanının da görev alması düşünülebilir.
- Araştırmada ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını genel olarak orta düzeyde sergiledikleri görülmektedir. Okul müdürlerini normal öğretmen yetiştirme yöntemleriyle değil birer öğretim lideri olarak yetiştirilmeli ve okul müdürlüğünün öğretmenlikten farklı bir meslek olduğu bilinci yerleştirilmelidir. Bu açıdan üniversitelerde öğretim lideri yetiştirecek alanlar oluşturulmalı ya da en azından öğretim liderliği ile ilgili dersler verilmelidir.

Araştırmacılara Öneriler;

- Bu çalışma sadece resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkilerinin farklı okul türlerine göre karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalar yapılabilir. Örneğin genel liseler, Anadolu liseleri, özel liseler, yatılı okullar arasında karşılaştırmalı olarak benzer bir araştırma yapılabilir.
- Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerden görüş alınmıştır. Benzer bir araştırma ile öğrencilerin, velilerin görüşleri alınabilir.
- Öğretmenlerin 10 yıl ve daha altı sürede görev yaptıkları okuldaki örgütsel bağlılık düzeylerinin daha uzun yıllar aynı okulda çalışan öğretmenlere göre daha

düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleğinin belirli dönemlerinde örgüte bağlılıklarını olumsuz etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla öğretmenlerin örgüte bağlılıkları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Liderlik dışında diğer okul bağlamı faktörlerinin de öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkisine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkalm, A. (1998). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem.
- Adem, M. (1977). *Türk eğitiminin ekonomik politikası*. Ankara: Bilim Matbaası.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Allen, N. J. and Meyer J. P. (1990, Marc). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1), 1-18.
- Anderson, M. E. (1991). *Principals : How to train, recruit, select, induct and evaluate leaders for America's schools*. Eric Clearing House On Educational Management. College Of Education. University Of Oregon
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Arseven, A. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arslan, G (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması: çaycuma alan araştırması örneği*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Aydemir, Ö. (2009). *Meslek lisesi müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğdu, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları okul müdürü yeterlilikleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmalar- Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aytaç, T. (2001). Okul liderliği yaklaşımları. *Milli Eğitim*. 152, 54-57.
- Azmi Y. ve Fatma, N. İ. (2005). Bes yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 221, 14 (1), 400.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara .
- Balay, R. (2006). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi: Türkiye’de ilk ve orta dereceli okul yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1-2), 435-448.
- Balcı, A. (1992). İlköğretimde öğretim niteliğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuramı, uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: PegemA
- Başar, H., (1993). *Eğitim denetçisi: Roller, yeterlilikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi*.(2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1993). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi
- Başaran, İ. E.(1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik metotlar ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bennis, W. (1999), *Bir lider olabilmek*, (Çev: U. Teksöz). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Bilgen, N. (1990). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİE
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Okullarda öğretim sorunları*. Ankara: Eğit-Der Yayınları.
- Bird T. and Little J.W. (1985). *Instructional leadership in eight secondary schools boulder, Colorado: Center For Action Research*.
- Buchko, A.A., Weinzimmer, L. G and Sergeyev, A.V. (1998). Effects of cultural context on the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment: A study of Russian workers. *Journal of Business Research*, 43, 109–116.
- Burnett, I. E. and Pankeke A. M. (1990). The effective elementary school principal theoretical bases. Research findings and practical implications. Paper Presented at The Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association (New Orleans, LA, November 14-16, ERIC NO: ED 333591).

- Bursalioğlu; Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlemek*. Ankara: PegemA
- Bursalioğlu, Z.(2004). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Broker, J., Tom R. Tyler and Schneider, R. C. (1992). *The influence of prior commitment to an institution on reactions to perceived unfairness: the higher they are, the harder they fall. Administrative Science Quarterly*. 37, 241-261.
- Cafoğlu, Z. (1994). Başarılı okul yönetiminde liderlik. *Eğitim Dergisi*, 7.
- Can, H., Doğan, T., Yaşar, A. (1985). *İşletme ve yönetim*. Ankara: Aslımlar Matbaası.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. Kayseri: *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 103–119.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde kuram ve uygulama. Journal of Theory and Practice in Education* . 3(2), 228-244
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının arttırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*. 153-154
- Ceylan, Ö. (2002). *Ödül yönetiminin çalışanlarda iş tatmini ve örgütsel bağlılık yaratmadaki rolü ve bir uygulama*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Cohen, A. (2007). Commitment before and after: an evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 17, 336–354.

- Cinel, M. (2008). *Karizmatik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık unsurları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çalhan, G. (1999). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, B. (2006), *Özel ve resmi ilköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin algılanan liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Çelik, V. (2003); *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çetin, C. , Akın, B., ve Erol V. (1998). *Toplam kalite yönetimi ve iso 9000 kalite güvence sistemi uygulamadan örnekler*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi. Bir alan araştırması* . İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme ve Personel Yönetim Organizasyon Programı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6, 2.
- Demirel, Ö. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Usem Yayınları
- Demirtaş, H. (2005). Etkili sınıf yönetimi. Kıran, H. (Ed.), *Sınıf yönetiminin temelleri*. Ankara: Anı Yayınevi, ss. 1-34 arasındaki makale.
- Dilek, H (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının ;örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze

- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3) 211-216.
- Erdogan, İ. (2002). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. (7. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. (2. baskı) Ankara: Nobel Yayınları
- Forrest A. F., Parker B. and Mcevoy, G. M. (1993). *Gender and attitudinal commitment to organizations: A meta-analysis*. *Journal of business research*, 26, 63-73.
- Gökyer, N. (2004). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Gözen, D. E. (2007). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık: Sigorta şirketleri üzerinde bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Güçlü, H. (2006). *Turizm Sektöründe Durumsal Faktörlerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güçlü, N. ve Özden, S. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (1).
- Gül, H. (2003). *Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

- Gümüş, M., Hamarat B. ve Erdem, H. (2003). *Örgütsel bağlılığın iş mükemmelliği ile ilişkinin otel işletmelerinde belirlenmesine yönelik bir araştırma*. 11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul'daki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlar. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Doğentlik Tezi, İstanbul.
- Gümüşeli, A. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Güney, S. (2000). Yönetim ve organizasyon el kitabı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hallinger, P and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary Schooll Journal*, 86 (2), 217-247
- Hallinger, P. (1998). Educational change in Southeast Asia: The challenge of creating learning systems. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 492-509.
- Hanson, E. M. (1985). *Educational administration and organizational behavior*. California: Allyn and Bacon Law, S. and Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning*. Buckingham: Open Uni. Press.
- Hartman, L. C. and Bambacas, M. (2000). Organizational commitment: A multi method scale analysis and test of effects. *The International Journal of Organizational Analysis*, 8 (1), 89-108.
- Hatipoğlu, Z. (1993). *Temel yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.

- Hellriegel, D., Slocum, J. W. and Woodman R. W. (1998). *Organizational Behavior* (Eighth Edition). South-Western College Publishing.
- Ilgar, L. (2005). Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi.(3. Baskı). İstanbul: BetaYayım Dağıtım.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 123–149.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005), *Yönetimde yeni bir paradigma örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- İrban, H. (2004). *Jandarma okullar komutanlığı öğretim başkanlığı personelinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, Ö. F. ve Naktiyok, A. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşmalarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları. *SBF Dergisi*, 59 (1).
- Kamer, M. (2001). Örgüte güven, örgüte bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaptan, S. (1999). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi Büro Yayınları.
- Karaca, S.(2001). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve bir uygulama*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. Kuram ve uygulamada. *Eğitim yönetimi*, 4 (16), 443-465.
- Karşlı, M. D. (1998). *Yönetimsel etkililik*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.

- Karslı, M. D. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keles, H. ve Çelik, N. (2006). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma*. Konya
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. (8. Baskı). İstanbul: Beta Basım A.S.
- Korkmaz, A. (1996). Eğitim yönetiminde liderlik ve lider tipleri. Ankara: Tekışık Yayıncılık. *Çağdas Eğitim Dergisi*, 225.
- Krug, S. E. (1992) Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28 (3), 430 - 443.
- Law, S. and Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning*. Buckingham: Open Uni. Press.
- Lok, Peter and John Crawford (1999), The relationship between commitment and organizational culture, subculture, leadership style and job satisfaction in organizational change and development. *The Leadership and Organization Development Journal*, 20 (7), 365-374.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2003). *İlköğretim kanunları yönetmeliği* . Web http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.htm adresinden 27 Aralık 2009'da alınmıştır.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Merywether, C. and Duyar, İ. (1997) *Okul yönetimi*, Dünya bankası milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi. Ankara. www.yok.gov.tr adresinden 22 Eylül 2009 tarihinde alınmıştır.
- Mohamed H. A. and Shaw J. D. (1999, Spring). Personal factors and organizational commitment: Main and interactive effects in the united arab emirates. *Journal of Managerial Issues*, 11 (1), 77- 93.
- Mowday, R.T., Porter, L.W. and Steers, R.M. (1982). *Employee-organization linkages, the psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Pres.
- Nelson, D. L. and Quick, J. C. (1997). *Organizational behavior:foundations, realities and challenges*. New York: West Publishing Company.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1-2), 12-18.
- Özalp, İ., Koparal, C. ve Berberoğlu, G. (1996). *Yönetim ve organizasyon*. Ö. İnan (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. AÖF. Yayını, 951, 122–126.
- Özcan, B. (2008). *Örgütsel bağlılık ve iş değerleri arasındaki ilişki*.Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, S. (2000).*Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Yalın, İ. (1998). *Her yönüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 267–282.

- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık: Yönetici davranışları ile ilişkili mi? *Millî Eğitim Dergisi*, 135.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkan, Y. (2005). *Örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özmen, F. (2003, Sonbahar). Liderlik tarzları ve okul yöneticilerinin liderlik eğitimi. Anı Yayıncılık. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13.
- Öznel, D. (1998). *Liderlikle ilgili başlıca yaklaşımlar; yönetim işlevleri ve basın işletmelerinde yöneticilerin özellikleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Öztürk, S. (2002). Eğitim Üzerine. E. Toprakçı (Ed.). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Pehlivan , İ. (2000). İş yaşamında stres . Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Poza A. S. (2003). Gender differences in job satisfaction in Great-Britain, 1991-2000 permanent or transitory? *Applied Economics Letters*, 10, 691-694.
- Randall, M. and Cote, J. A. (1991). *İnterrelationship of work commitment constructs. work and occupations*. 18(2), 194-211.
- Sabuncuoglu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Saygınar, M. S. (2007, Temmuz). *Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları*. *Havacılık Ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3 (2), 67-78.

- Schultz, D.. Schultz, S. E. (2001). *Modern psikoloji tarihi*. (1. Basım). (Çev. Y. Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Şahin, S. (2003). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültür arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, B. (2007). *Okul yöneticilerinin günlük mesailerinde yaptıkları işlere genel bir bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar
- Şimşek, L. (1995). İş tatmini. Ankara: *MPM Yayını Verimlilik Dergisi*, 2.
- Şişman, M. (1997). *Geleceğin liderlerinin yetiştirilmesi ve eğitimde liderlik*. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. İstanbul: D.H.O. Komutanlığı Basımevi
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. (2. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Selahattin, T. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*, (1.Baskı). Ankara PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M, ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. (Ed. Y. Özden). Ankara. PegemA
- O'Reilly C. and Chatman, J. (1986). Organizational Commitment and Psychological Attachment, The Effects of Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behaviour, *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.
- Tanrıoğen, A. (1988). Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerini öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara. Pegem
- Tekin, A. (2002). *İşletmelerde örgütsel bağlılık ve bir karşılaştırma (Türkiye-Pakistan) örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Temen, B. (2002). *Liderlik geliştirme. örgütte kişisel gelişim*, E. Aslan (Ed.). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi*. *Milli Eğitim Dergisi*. (166), 98-111.
- Tiryaki, T. (2005). *Örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya
- Uğurlu, C. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Malatya.
- Varoğlu, K. (1992). *Türk bilgisayar sektöründe örgütlenme yapıları ve etkililik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yıldırım, A. (2002). *İnsan kaynakları yönetimi, eğitim kurumları yönetici adaylarının "eğitim yönetimi" ders notları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Konya: Mikro Basım- Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, M. (2007). *Eğitimde orta kademe yöneticilerinin öğretim liderliğini yerine getirme dereceleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul

Yüksel, Ö. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Weber, J. (1997). *Leading the instructional program. School leadership handbook for excellence*. (Tird edition). (Ed.) S. C:Smith and P. K. Piele. University of Oregon.

Whitaker, B. (1997). *Instructional leadership and principal visibility*. The Clearing House, ISSN:0009-8655 V 70.

Zel, U (2001). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools. *Journal of Educational Research*, 90 (2).

EKLER

EK -1: VERİ TOPLAMA ARACI

Sayın Katılımcı,

Bu araç, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışı İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı, üç bölümden oluşmaktadır; Birinci bölümde, **Kişisel Bilgiler**; ikinci bölümde, ilköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışını belirlemek amacıyla **Öğretim Liderliği Davranışları Anketi**; üçüncü bölümde ise, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik olan **Örgütsel Bağlılık Ölçeği** yer almaktadır.

Araçta yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra, sizin için uygun olan seçeneği, ilgili yerlere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. **Lütfen hiç bir maddeyi atlamayınız.** Vereceğiniz cevaplar, sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için, ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Seda YÜCE
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri
Enstitüsü
Yüksek Lisans
Öğrencisi
e-mail:seda1102@gmail.com

BÖLÜM I- KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

1.Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2. Branşınız: Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni ()

3. Görev yaptığınız (bu) okuldaki hizmet süreniz:.....yıl

4. Mesleki kıdeminiz:.....yıl

5. Öğrenim durumunuz:

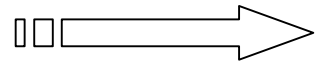
- () İki-üç yıllık ön lisans
() Fakülte (lisans)
() Lisansüstü(yüksek lisans, doktora)

BÖLÜM II- ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda kurumunuza ilişkin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen size en uygun cevabı ilgili kutucuğu çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz

	HİÇ katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Bu okula uyum sağlamakta güçlük çekiyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.Bu okulun bir üyesi olmaktan gururluyum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığını düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.Bu okul beni işimde en yüksek performansı göstermeye özendiriyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanmıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.Bu okulun problemini kendi problemim olarak algılıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.Okulum karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayılıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissedirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lütfen bir sonraki sayfaya geçiniz.

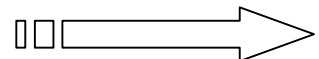


BÖLÜM III- OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ANKETİ

Açıklama: Aşağıda, okul yöneticilerinin görev alanları içinde düşünülen bazı davranışlar sıralanmıştır. Her davranışın karşısında da beşli bir seçenek verilmiştir. Sizden istenen her bir davranışı dikkatli okuyarak kendi okulunuzdaki okul müdürünün bu davranışı ne ölçüde gösterdiğini bugüne kadarki gözlemlerinize göre cevaplamanızdır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve uygun gördüğünüz seçeneklerden birini “Her zaman”, “Çoğu zaman”, “Ara sıra”, “Çok seyrek”, “Hiçbir zaman” (X) şeklinde kutucuğa işaretleyiniz.

Görev Yaptığınız Okulda Okul Müdürüm;	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara Sıra	Çoğu zaman	Her Zaman
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük eder .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Okulun eğitim öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Okulun öğretim programları arasında koordinasyon sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.)inceleme seçimine aktif olarak katılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve eğitime katılarak geçirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Öğrencilerin başarı durumunu tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklik yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lütfen bir sonraki sayfaya geçiniz.



Görev Yaptığınız Okulda Okul Müdürüm;

	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara Sıra	Çoğu zaman	Her Zaman
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.Okul ve öğrencilerin başarı durumu hakkında öğrencileri bilgilendirir.	[]	[]	[]	[]	[]
26.Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirir.	[]	[]	[]	[]	[]
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir.	[]	[]	[]	[]	[]
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenleri öğretim ile ilgili önemli konuları açıklar.	[]	[]	[]	[]	[]
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken, öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir.	[]	[]	[]	[]	[]
30. Okul ile ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.	[]	[]	[]	[]	[]
31. Öğretmenlerin üst düzey performans geliştirmelerini teşvik eder.	[]	[]	[]	[]	[]
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatta bulunur.	[]	[]	[]	[]	[]
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder.	[]	[]	[]	[]	[]
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenler.	[]	[]	[]	[]	[]
35.Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan, öğretmenleri haberdar eder.	[]	[]	[]	[]	[]
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan(Hizmet içi eğitim, lisans üstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekler.	[]	[]	[]	[]	[]
37. Gazete ve dergilerde, eğitim ile ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır.	[]	[]	[]	[]	[]
38. Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırır.	[]	[]	[]	[]	[]
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar.	[]	[]	[]	[]	[]
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılmasını destekler.	[]	[]	[]	[]	[]
41.Yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük eder.	[]	[]	[]	[]	[]
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekler.	[]	[]	[]	[]	[]
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar.	[]	[]	[]	[]	[]
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.	[]	[]	[]	[]	[]
45. Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar.	[]	[]	[]	[]	[]
46. Öğretmenler ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.	[]	[]	[]	[]	[]
47. Eğitim-öğretim ile ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler.	[]	[]	[]	[]	[]
48. Birey ve gruplar arası çatışmalarda okulun zarar görmesini engeller.	[]	[]	[]	[]	[]
49. Yapılacak işleri ile ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretim ile ilgili konulara öncelik verir.	[]	[]	[]	[]	[]
50. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlar.	[]	[]	[]	[]	[]

**Veri toplama aracı sona ermiştir.
Yardımlarınız için teşekkürler.**

EK - : 2 Uygulama İzin Yazıları**GAZİ ÜNİVERSİTESİ****EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Enstitünüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yrd. Doç. Dr. Asım Özdemir'in danışmanlığında gerçekleştirmekte olduğum "**İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" adlı Yüksek Lisans tez çalışmasının uygulama aşamasında; Ek: 1'de verilen veri toplama aracı, Ek:2'de sıralanan Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanacaktır. Okul ve öğretmen sayısı araştırmanın amacına ulaşmasına yeterli olacak en düşük sayıda belirlemiş ve uygulamalar okulların normal çalışma sürecine hiçbir müdahale yapılmadan gerçekleştirilecektir.

Araştırma uygulaması için gerekli iznin verilmesini saygılarımla arz ederim.

23.10.2009

Seda YÜCE

Adres : Erciyes Cad. Mimarlar Sitesi
Yenibatu Mah. 1.Blok No: 2 Batıkent/ Ankara
Tel : (312) 256 84 84
Gsm : 0 506 543 32 65
e-mail: seda1102@gmail.com

Ekler:

1. Veri Toplama Aracı (4 sayfa)
2. Okul Listesi (1 sayfa)



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

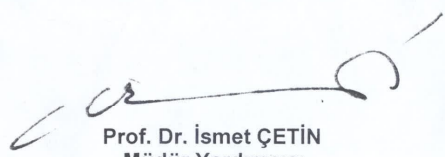
SAYI : B.30.2.GÜN.0.44.72.00 /9036
KONU : İzin

ANKARA
27.10.2009

ANKARA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğüne

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Seda YÜCE, Yrd. Doç. Dr. Asım ÖZDEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü **"İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu tezi ile ilgili olarak Ankara İline bağlı Merkez İlçelerdeki İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere uygulama yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.


Prof. Dr. İsmet ÇETİN
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Dilekçe
- 2- Veri Toplama Aracı (4 Sayfa)
- 3- Okul Listesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/105082
KONU : Araştırma İzni
Seda YÜCE


2/11/2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi : a) MEB Bağı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 27/10/2009 tarih ve 9036 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Seda YÜCE' nin "**İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi**" konulu tez ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (4 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (4 sayfa)

