

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nuray SARIKAYA

İşletme Ana Bilim Dalı

İşletme Yönetimi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Çetin ERDOĞAN

OCAK 2016



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1212.041243 numaralı öğrencisi Nuray SARIKAYA'nın "ORTAÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 12.01.2016 tarih ve 2016/01 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *aybırılıp* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *kabul* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :26/01/2016

1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Çetin ERDOĞAN

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR

3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY

Çetin Erdoğan
.....

Hamide Ertepinar
.....

Recep Cengiz Akçay
.....

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



ORTAÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nuray SARIKAYA

Y1212.041243

İşletme Ana Bilim Dalı

İşletme Yönetimi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Çetin ERDOĞAN

OCAK 2016



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.
(26 /01 /2016)

Nuray SARIKAYA





ÖNSÖZ

Eğitim kurumları, toplumu inşa eden en önemli yapılardan biridir. Ülkelerin gelişmesi ve ilerlemesi için, insan kaynağının nitelikli ve kaliteli yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uygulanma düzeyi ve faaliyetler sonucunda elde edilecek başarı okul yönetimlerinin göstereceği liderlik davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir. Okul müdürlerinin gösterdiği tutum ve davranışlar ile sergilediği liderlik rolü öğrenci, öğretmen ve tüm personelin davranışlarını etkileyeceği gibi, okulun etkililiği veya etkisizliği durumunda da önemli bir noktada yer almaktadır. Gelenekçi yönetim anlayışı, eğitim örgütü olan okulların gelişime açık yenilikçi ve yaratıcı bireyler yetiştirme hedefine ters düşmektedir. Bu nedenle etkili okulların oluşmasında öğretimsel liderlik davranışı gösterebilecek yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Etkili bir okul müdürünün, öğretimsel lider olarak, önceden planlanmış hedeflere ulaşmada eğitim ve öğretimin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık duygularını güçlendirmeleri gerekmektedir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde beklenenin üstünde çaba sarf ederek okul ve öğrenci başarısını üst düzeye çıkaracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda eğitim ve öğretimin kilit noktasında bulunan öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırmada okul müdürlerinin sergileyeceği liderlik davranışlarının etkisinin incelenmesi gerekmektedir.

Bu araştırma ile liselerde bulunan okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmanın literatür için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Tez çalışmamda bana destek veren çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Çetin ERDOĞAN' a, pozitif enerjisi ve yardımlarıyla sürekli yanımda olan Olcay VARLI' ya ve tüm arkadaşlarıma, bana olan inancını hiç yitirmeyen, varlıklarıyla güç veren canım annem Gülizar SARIKAYA ve babam Halil SARIKAYA' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

OCAK 2016

Nuray SARIKAYA



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR.....	ix
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ	xiv
ÖZET.....	xvi
ABSTRACT.....	xviii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5 Varsayımlar	8
1.6 Tanımlar	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Liderlik Kavramı	9
2.1.1. Liderliğin tanımı ve kapsamı.....	9
2.1.2 Eğitim ve okul yönetiminde liderlik.....	12
2.2. Öğretimsel Liderlik	14
2.2.1. Öğretimsel liderlik kavramı ve tanımı	14
2.2.2 Etkili okullarda öğretimsel liderlik ve öğretimsel liderliğin önemi	17
2.2.3 Öğretimsel liderliğin davranış boyutları	20
2.2.3.1 Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması.....	23
2.2.3.2 Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	23
2.2.3.3 Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	24
2.2.3.4 Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi.....	25
2.2.3.5 Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşması	26
2.2.4. Öğretimsel liderliği sınırlayan etkenler.....	28
2.3 Türkiye’de Öğretimsel Liderlik.....	30
2.4 Örgütsel Bağlılık Kavramı	32
2.4.1 Örgütsel bağlılık kavramı ve tanımı	32
2.4.2.Örgütsel bağlılığın önemi	35
2.4.2.1 Örgütsel bağlılığın eğitim kurumları açısından önemi.....	36
2.4.3. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler	37
2.4.3.1 Kişisel ve demografik faktörler	38
2.4.3.2 Örgütsel ve görevsel faktörler	39
2.4.3.3 Durumsal faktörler.....	40
2.4.3.4 Diğer faktörler	40
2.4.4. Örgütsel bağlılığın sonuçları.....	41
2.4.4.1 Düşük örgütsel bağlılık.....	41
2.4.4.2 İlimli örgütsel bağlılık	42
2.4.4.3 Yüksek örgütsel bağlılık	42
2.5 Örgütsel Bağlılığın Boyutları	43
2.5.1 Etzioni'nin örgütsel bağlılık boyutlandırması.....	43
2.5.2 Kanter'in örgütsel bağlılık boyutlandırması	44

2.5.3 Penley ve Gould'un örgütsel bağlılık boyutlandırması	45
2.5.4 Allen ve Meyer'in örgütsel bağlılık boyutlandırması	45
2.5.5 Katz ve Kahn'in örgütsel bağlılık boyutlandırması	46
2.5.6 Mowday' in örgütsel bağlılık boyutlandırması	46
2.5.7 Becker'in örgütsel bağlılık boyutlandırması	46
2.5.8 Salancik' in örgütsel bağlılık boyutlandırması	47
2.5.9 O'Reily ve Chatman'ın örgütsel bağlılık boyutlandırması	47
2.5.9.1 Uyum	48
2.5.9.2 Özdeşleşme	48
2.5.9.3 İçselleştirme	49
2.6 Eğitimde Örgütsel Bağlılık	50
3. YÖNTEM	52
3.1. Araştırma Modeli	52
3.2. Evren ve Örneklem	52
3.3. Veri Toplama Aracı	54
3.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	55
3.5. Verilerin Analizi	57
4. BULGULAR VE YORUM	58
4.1. Resmi Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerin Düzeyi	58
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	61
4.3. Resmi Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri	79
4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet, Branş, Türü Değişkenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumları	82
4.5. Resmi Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki	98
4.6. Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarını Yordama Durumu	100
4.6.1 Öğretimsel liderlik alt boyutlarının örgütsel bağlılık uyum boyutunu yordama durumu	100
4.6.2 Öğretimsel liderlik alt boyutlarının örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutunu yordama durumu	102
4.6.3 Öğretimsel liderlik alt boyutlarının örgütsel bağlılık içselleştirme boyutunu yordama durumu	103
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	105
5.1 Sonuçlar	105
5.2 Öneriler	109
KAYNAKLAR	113
EKLER	122
ÖZGEÇMİŞ	140

KISALTMALAR

- ÖLD 1** : Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması
ÖLD 2 : Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi
ÖLD 3 : Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi
ÖLD 4 : Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi
ÖLD 5 : Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma şeklinde kullanılmıştır.



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1	: Lider ve yönetici arasındaki farklar.....	11
Çizelge 3.1	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı ve yüzdeleri.....	53
Çizelge 3.2	: Örgütsel bağlılık anketi puanlama sınırları	55
Çizelge 3.3	: Öğretimsel liderlik anketi puanlama sınırları.....	55
Çizelge 4.1	: Öğretimsel liderlik ölçeğinin alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler.....	58
Çizelge 4.2	: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik T testi sonuçları	62
Çizelge 4.3	: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları.....	63
Çizelge 4.4	: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını alt boyutlarına ilişkin algılarının branşa göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları	65
Çizelge 4.5	: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim derecelerine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları.....	67
Çizelge 4.6	: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını alt boyutlarına ilişkin algılarının mezun olduğu okul türüne göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları.....	69
Çizelge 4.7	: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki hizmet süresine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları.....	72
Çizelge 4.8	: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdemine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları.....	74
Çizelge 4.9	: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını alt boyutlarına ilişkin algılarının okul türüne göre karşılaştırılmasına yönelik T testi sonuçları.....	77
Çizelge 4.10	: Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler.....	79
Çizelge 4.11	: Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin T testi sonuçları.....	83
Çizelge 4.12	: Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları	85

Çizelge 4.13	: Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının branşlara göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları..	87
Çizelge 4.14	: Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının eğitim derecelerine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları.....	90
Çizelge 4.15	: Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının mezun olduğu okul türüne göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları	91
Çizelge 4.16	: Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının mesleki kıdemine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları.....	94
Çizelge 4.17	: Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının okuldaki hizmet süresine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları	96
Çizelge 4.18	: Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının okul türüne göre karşılaştırılmasına yönelik T testi sonuçları.....	98
Çizelge 4.19	: Örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutları ile öğretimsel liderlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çift yönlü korelasyon analizi sonuçları.....	99
Çizelge 4.20	: Öğretimsel liderliğin alt boyutlarının örgütsel bağlılığın uyum boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları...	101
Çizelge 4.21	: Öğretimsel liderliğin alt boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	102
Çizelge 4.22	: Öğretimsel liderliğin alt boyutlarının örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	103



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil Ek C.1: Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması(öl1) boyutuna ilişkin histogram ve Q-Q plot grafikleri.....	136
Şekil Ek C.2: Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi(öl2) boyutuna ilişkin histogram ve Q-Q plot grafikleri.....	136
Şekil Ek C.3: Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi(öl3) boyutuna ilişkin histogram ve Q-Q plot grafikleri	137
Şekil Ek C.4: Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutuna ilişkin histogram ve Q-Q plot grafikleri.....	137
Şekil Ek C.5: Öğretimsel liderliğin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin histogram ve Q-Q plot grafikleri	138
Şekil Ek C.6: Örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ilişkin histogram ve Q-Q plot grafikleri	138
Şekil Ek C.7: Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutuna ilişkin histogram ve Q-Q plot grafikleri	139
Şekil Ek C.8: Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutuna ilişkin histogram ve Q-Q plot grafikleri.....	139



ORTAÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının çeşitli değişkenler açısından ele alınması; müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığı yordama durumunun test edilmesidir.

Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakası ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini; basit seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen 28 okuldan araştırmaya katılmayı kabul eden 441 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, Şişman (2012a) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” ve Balay (2000b)’ in geliştirdiği “Örgütsel Bağlılık Ölçeği “ ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığı histogram, Q-Q grafikleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları ile test edilmiş ve normal dağılım koşulları sağlandığı için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, bağıl değişkenlik katsayısı; parametrik testlerden de bağımsız örneklem T-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson moments çift yönlü korelasyon analizi kullanılmıştır. Öğretim liderliği davranışlarının örgütsel bağlılığı yordama durumu çoklu doğrusal regresyon analizi ile sınanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin en sık okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını; en az ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışları sergilediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları “uyum” boyutunda az, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarında ise orta düzeyde bulunmuştur.

Kıdem, branş, hizmet süresi, eğitim derecesi, mezun olunan okul ve okul türü değişkenleri öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin öğretimsel liderlik algılarında; kıdem, branş, mezun olunan okul ve okul türü değişkenlerinin ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında ayırt edici bir etken olduğu görülmüştür.

Öğretim liderliği davranışlarından “düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturma” boyutunun, örgütsel bağlılığın “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Öğretimsel liderlik, örgütsel bağlılık, okul müdürleri, liseler.*



THE RELATIONSHIP BETWEEN THE INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF TEACHERS

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the secondary education school principals' instructional leadership behaviors and the teachers' perceptions of organizational commitment in terms of different variables; to examine the relationship between the instructional leadership behaviors of secondary school principals and the organizational commitment of teachers and to test whether the instructional leadership behaviors of principals predict the organizational commitment of teachers.

The research is a descriptive study used survey model. The population is consisted of the public school teachers in 2014-2015 academic year in the province of Istanbul on the European side. The sample of the study, which was determined by simple random sampling, is composed of 441 secondary school teachers from 28 schools.

The data of the study were collected with Şişman's (2012a) "School Principals' Instructional Leadership Behaviours Survey" and Balay's (2000b) "Organizational Commitment Scale". SPSS 22.0 software was used for analysis of data. Skewness and kurtosis, histograms and Q-Q graphs were used to test whether the data distributed normally. Resulting from the normal distribution conditions were met, parametric tests were utilized. In the data analysis, arithmetic mean, standard deviation, coefficient of variation from descriptive statistics and independent samples t-test, one-way ANOVA, Pearson moments correlation analysis from parametric tests were used. Multiple linear regression analysis was used to test whether the instructional leadership behaviors of principals predict the organizational commitment of teachers.

According to the results of the research; school principals had performed instructional leadership behaviors the most frequently for determining and sharing school purposes but rarely for promoting and improving teachers. The teachers' organizational commitments were discovered for the dimension of "compliance" in a minor level but for the dimensions of "identification" and "internalization" in medium level. There are significant differences in the teachers' instructional leadership perceptions according to the seniority, branch, length of service, education degree, graduated school and type of school variables related to school principals. Also seniority, branch, graduated school and type of school variables made a significant difference in the teachers' organizational commitment perceptions. It is found that "creating a regular education environment and climate" dimension of instructional leadership behaviors significantly predicts the "identification" and "internalization" dimensions of instructional leadership.

Keywords: *Instructional Leadership; Organisational Commitment; School Principals; High Schools.*



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemi, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Gelişen çağa ve süreçlere ayak uydurmak için toplumlar nitelikli bireyler yetiştirmeyi hedeflemişlerdir. İş verimi yüksek, nitelikli ve toplumların kalkınmasının temel taşları olan bireyleri yetiştirme işi eğitim kurumları olan okulların; okul örgütlerinde eğitim sürecinin yönetilmesi görevi de okul müdürlerinin sorumluluğundadır. Okul müdürleri planlanmış eğitim politikalarını okulun işleyişine uygun hale getirmekle sorumlu kişi, okul ise uygulayıcı unsur olarak eğitim yönetimine bağlı konumdadır (Açıkalın,1998: 4). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde okul müdürü sistemin yöneticisi olarak örgütün eğitim sistemindeki hedeflerine ulaşmasında kilit rol almaktadır.

Kamu yönetiminin özel bir alanı olan eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini önceden belirlenen amaçlara ulaştırmakla sorumludur. Bu durum önceden belirlenmiş eğitim politikalarını ve alınan kararları uygulayabilmek için gerekli kaynakları temin edip etkili biçimde kullanmakla mümkündür (Taymaz, 2009: 20).

Eğitim- öğretim süreci, sadece öğrenilen bilgilerin aktarıldığı süreç değil aynı zamanda bireylerin beklentilerinin ötesinde onların ufkunu açan ve gelişmekte olan çağın ötesine geçmeyi hedefleyen ilerici bir bakış kazandıran, yaratıcı, yenilikçi düşünceler geliştirebilen bir süreç olmalıdır. Eğitim sürecinin uygulanması aşamasında süreci yönetecek okul müdürlerinin de eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasında yönetim noktasında aynı yenilikçi, yaratıcı bakış açısına sahip etkili birer lider olmaları beklenmektedir. Eğitim örgütlerinde çalışan öğretmen ve diğer personelin örgütün hedeflerine ulaşmasında etkili olabilmesi örgütün ve iş görenin beklentilerine cevap verebilmesi, iş görenleri örgütte tutabilecek onları örgütün hedefleri doğrultusunda güdüleyebilecek bilgi, beceri ve donanıma sahip yöneticilerin olması istenmektedir. Çünkü "Liderler, örgütsel yapıları çalıştıran, insan gücü ve diğer kaynakları aynı gaye etrafında birleştirip etkili bir şekilde kullanabilen kişilerdir" (Can, 2007: 229).

Etkili okul kavramının oluşmasında öğrenci başarısına ve diğer örgütsel hedeflerin gerçekleşmesine katkı sağlayan en büyük gücün liderlik olduğu görülmektedir. Liderlik davranışıyla ilgili olarak, okul müdürlerinin ve program yöneticilerinin liderlik biçimleri, okul müdürlerinin kişisel ve profesyonel özellikleri ve bir bütün olarak okul ikliminin geliştirilmesinde okul müdürlerinin rolü üzerinde araştırmacıların yoğunlaştıkları görülmüştür (Karip ve Köksal,1996: 249).

Liderler topluları peşinden sürüklemeye becerisine sahip vizyon sahibi, değişime inanan ve kalıplaşmış yönetim anlayışının dışına çıkarak gelişen çağın gerektirdiklerini önceden sezerek yol gösterebilen kişidir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda liderlikle ilgili yeni tanımlara rastlanmaktadır. Bahsedilen yeni liderlik tanımları arasında en çok araştırma konusu olan, etik, ahlaki, moral, vizyoner liderlik ve öğretimsel liderliktir (Şişman, 2012a: 3). Her örgütün vizyonu ve misyonu farklı olduğu için yapılan çoklu liderlik tanımları da yöneticilerin görev yaptıkları örgütlere göre farklılaşmakta ve şekillenmektedir. Okul müdürlerinin bu çoklu liderlik tanımlarına göre üstlendiği roller, çevre ve diğer iş kollarındaki gelişmeleri takip etmesinde de etkili olmaktadır. Okul yöneticisi, okulda eğitim-öğretim etkinliklerinin önemli bir destekleyicisi, yönlendiricisi (Özdemir ve Sezgin, 2002: 268), “güçlü bir yarışçı”, “güvenilir bir kişi” ya da “bilge bir kişi” olarak algılanmakla birlikte son yıllarda güçlü bir öğretimsel lider olarak da tanımlanmaktadır (Çelik, 2013: 38). Etkili okulların oluşmasında da bu tür liderlere ihtiyaç vardır. Yetkin bir lider okulun tüm kaynaklarını (insan, madde) harekete geçirebildiği zaman etkili bir okul yaratmış olur (Özdemir vd., 2012: 6).

Eğitim sistemi içerisinde sistemin en önemli halkasının okul olduğunu belirten Gökçer (2010: 116), okul yöneticilerinin, öğrencilerin sosyal, bilişsel ve estetik gibi birçok yönden gelişmesine olanak veren liderler olması gerektiğinden bahsetmektedir. Özdemir ve Sezgin (2002: 267) ise gelecekteki liderlerin ortak özelliğinin, öğrenme odaklı olmaları ve öğretimsel liderlik rolünü üstlenmeleri olduğunu ifade etmiştir. Aksoy (2006: 4), okul yöneticilerinin çağın koşullarına uygun etkili okulları yönetebilmeleri için; öğrenci, öğretmen, öğretim programı, öğrenme-öğretme süreci ile doğrudan ilgili olan öğretimsel liderlik konusunda gerekli donanıma sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Etkili öğretim, Balcı'nın da (1992) ifade ettiği gibi yeni bir yönetici anlayışı ve yönetici gerektirmektedir. Bu yönetici, okulu sınıf ve koridorlardan yönetecek, arandığında okulun her tarafından görülecektir. Ayrıca bürokratik işlerle zaman harcamak yerine öğretim sorunlarıyla ilgilenerken ve öğretimin yönetilmesi, öğretmenlerin yeterlilik

duygusunu geliştirip motive edecek kısaca eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçası olacaktır.

Okul örgütlerinde hedeflerin gerçekleştirilmesi ve başarılı sonuçlar elde edilmesiyle birlikte nitelikli bireylerin yetiştirilmesi sürecinde okul yöneticisinin tek başına belli davranışları sergilemesi yeterli olmamaktadır. Okul içindeki tüm iş görenlerin bu sürece etkili bir şekilde dâhil olması gerekmektedir. Bu etkileşimde özellikle öğretmenler çok daha önemli bir konumdadır. Okul örgütlerinde öğretmenler öğrencilerle etkileşime geçen, öğrenci üzerinde davranış değişikliği yaratabilen, öğretme-öğrenme aşamasının en temel taşıdır. Okuluna ve mesleğine bağlı bir öğretmen örgütün hedeflerini yerine getirebilmesinde istekli ve başarılı olmaktadır. Öğretmenlerin okul örgütüne bağlılığını etkileyen birçok değişken vardır. Bağlılığın istenen düzeyde olması etkili okulların oluşmasında önemlidir. Bağlılık düzeyleri de çalıştıkları kurumlardaki yöneticilerin tutum ve davranışlarına göre de değişmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin sergileyeceği öğretimsel liderlik davranışları arasında ilişki olabileceği düşünülmektedir. Örgütsel bağlılık, iş görenlerin örgütün daha iyi bir noktaya gelmesi için örgütün amaç ve hedeflerini içtenlikle benimsemelerini, çabalarını ve örgütte varlıklarını sürdürmelerini içeren bir kavramdır (Ada, Alver ve Atlı, 2008: 495).

Öğretmenler okul örgütü içinde hedeflenen programın uygulayıcısı konumundadır. Programın amacına uygun gerçekleştirilmesinde öğretmenin sınıf içindeki tutum, davranış ve öğrencilerle etkileşimi önemlidir. Öğrenci ile iletişimi güçlü olan öğretmenin elde edeceği başarı, öğrenci ile iletişim kurmada zayıf, çalışma isteği düşük bir öğretmenin elde edeceği başarı arasında ciddi fark vardır. Bağlılık duyan öğretmen birey olarak kendini, yaptığı işi, öğrencisini değerli görecektir. Sadece eğitim programının uygulayıcısı değil onun bir parçası konumunda olduğundan hissettiği sorumluluk duygusu da fazla olacaktır. Eğitim örgütlerinde hammaddenin insan olması bu hammaddenin hiçbir hata riskine meydan verilmeden işlenmesi gerektiğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin diğer örgütlerden farklı olarak daha çok işine, mesleğine bağlı, iş doyumunu yüksek, güdülenmiş bireyler olması beklenmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, okul müdürlerinin sergileyeceği tutum ve davranışlara göre şekillenmektedir. Terzi ve Kurt (2005) tarafından yapılan öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin araştırmada demokrat yönetici davranışlarının öğretmenlerin okula bağlılığını arttırdığı, ancak ilgisiz yöneticilerin olduğu okullardaki bağlılığın düşük olduğu görülmüştür.

Örgütsel bağlılık kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde bağlılığın çok boyutlu bir yapı olduğu ve farklı araştırmacılarca farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada O'Reilly III ve Chatman'ın (1986) örgütsel bağlılık boyutlandırması ele alınmıştır. Bu boyutlandırmada örgütsel bağlılığı, çalışanların belli ödüller karşılığında örgüte uyumu, çalışanın örgütte tatmini ve örgütün bir parçası olmaya gönüllü olduğu özdeşleşme ve çalışanın tutum ve davranışlarını örgütün değerleriyle birleştirdiği içselleştirme boyutu olarak açıklamaktadır.

Örgütsel bağlılık eğitim sistemimizde farklı açılardan değerlendirilmiştir. Örgütsel bağlılığın farklı değerlendirmelerinden biri olan ve geçmişten beri gelen öğretmenlik "vicdan işidir" yargısı son derece tehlikeli bir boyutu ortaya çıkarmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelenerek öğretmenlerin örgütsel bağlılığı güçlendirecek bilimsel çalışmalar yapılmalıdır. Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etki eden etkenlerden yönetim boyutu ele alınmıştır. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki incelenecektir.

Okul örgütleri eğitim sisteminin hedeflerinin gerçekleştirileceği yerlerdir. Öte yandan eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarının öğrenciye aktarıldığı, öğrenci davranışında değişim ve dönüşümün yaratıldığı kurumlardır. Bu durumda okul örgütünün "etkili okullara" dönüşmesinde okul içinde öğretim ve öğretimin yönetilmesinde rol alan yönetici ve öğretmenlerin davranışları büyük önem göstermektedir. Okulların etkililiğinin artması öğretimin kilit noktası olan öğretmenlerin okul örgütüne duyduğu bağlılık hissi ile bu bağlılık hissini oluşmasında yöneticilerin sergilediği öğretimsel liderlik davranışının belirleyici bir unsur olduğu düşünülmektedir. Ortaöğretim kurumlarında müdürlerin sergilediği öğretimsel liderlik davranışının öğretmenler tarafından algılanma düzeyinin belirlenmesi, bunun sonucunda öğretimsel liderlik yaklaşımının, öğretmenlerin örgüte bağlılığıyla ilişkisinin incelenmesi ve öğretimsel liderliğin bağlılığa etkisinin ne düzeyde olduğunun araştırılması gerekmektedir. Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin açıklanması hedeflenmiştir.

Türkiye'de öğretimsel liderliğin davranışları konusunda Gümüseli (1996), Balcı (1992), Şişman (2012a) ve Akgün'ün (2001) yaptığı araştırmalarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri çok boyutlu ele alınarak incelenmiş, kişisel ve demografik özelliklerle ilişkisi araştırılmıştır. Bu araştırmalarda öğretimsel liderlik davranış boyutları üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğretimsel liderlik ile ilgili etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarda Karip ve Köksal (1996), Özdemir ve Sezgin

(2002) ve Argon (2004: 94), okul müdürlerinin liderlik gücü ve öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkinin açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde öğretimsel liderlik ve örgütsel bağlılığın bir arada betimlendiği çalışmaların sınırlı olduğu ancak farklı değişkenlerle ilişkili çalışmaların daha sıklıkla incelendiği görülmüştür. Yakın zamanda yapılan araştırmalarda ise ilköğretim okullarında öğretimsel liderlik konusunda Yüce (2010) ve Serin'in (2011) yaptığı araştırmalar gibi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik daha çok ilköğretim okullarında yapılan araştırmalarla karşılaşmaktadır. Ortaöğretim okullarında öğretimsel liderliğin örgütsel bağlılıkla ilişkisi incelenmemiş olması ve ortaöğretim kurumlarının öğrencilerin meslek seçme noktasındaki en önemli son halkası olduğu göz önüne alındığında bu çalışmanın önem taşıyacağı ve sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı resmi ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıda sıralanan sorulara cevap aranmıştır:

1. Resmi ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları nasıldır?
2. Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algıları onların; cinsiyetine, yaşına, branşlarına, eğitim derecesine, mezun oldukları okul türüne, mesleki kıdemlerine, hizmet sürelerine ve görev yaptığı okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?
4. Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri onların; cinsiyetine, yaşına, branşlarına, eğitim derecesine, mezun oldukları okul türüne, mesleki kıdemlerine, hizmet sürelerine ve görev yaptığı okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretimsel liderlik, örgütsel bağlılığın yordayıcısı mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Okul örgütlerinin hammaddesi insandır. Topluma katacağı değerler söz konusu olduğunda bu hammaddenin en iyi şekilde işlenmesi ve ülkelerin kalkınmasını sağlayacak, nitelikli bireylere dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu aşamada nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde okul yöneticilerine ve öğretmenlere çok önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Örgütlenme, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli yapıyı kurma ve devamlılığını sürdürme sürecidir. Eğitim sistemi açısından bakıldığında ise eğitimin önceden belirlenen hedeflerine ulaşmasında sistemin devamlılığını sağlayacak iş görenleri birleştirme, bütünleştirme, eğitimden faydalanacak ve uygulayacak bireylerin (öğretmen, öğrenci, çalışan personel ve veli) ihtiyaçlarına kaynak sağlama, planlama ve uygulama sürecidir. Bu sürecin kontrolü ve uygulaması okul müdürlerinin sorumluluğundadır. Bu durumda iyi bir okul örgütlenmesi için okul müdürlerinin gelenekçi yönetim anlayışından uzak yenilikçi bir lider olmaları gerekmektedir.

Okul müdürlerinin en temel görevi “öğrenmeyi sağlamaktır”. Öğrenme sürecinde, okul kurumu içinde iş görenler bir takım rollere sahiptir. İş görenlerin yani öğretmenlerin sahip olduğu rollerinin neticesinde onlardan beklenen performansın en yüksek düzeyde olabilmesi için bu sürecin iyi bir şekilde planlanması, programlanması ve kaliteli bir eğitim öğretim ortamının hazırlanması gerekmektedir. Bu ortamı hazırlaması beklenen kişi de okul müdürüdür. Okulun hedeflenen öğrenmeyi gerçekleştirebilmesinde öğrenmeye liderlik yapacak okul müdürlerine ihtiyacı vardır.

Okul müdürlerinin liderlik özelliği ile ilgili gelişmiş ülkelerde birçok araştırma yapılmıştır. Etkili ve başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda okul yöneticiliği yerine öğretimsel liderlik ifadesi kullanılmış ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik programlarda değişikliğe gidilerek öğretimsel lider yetiştirme programları temel amaç olmuştur. Bu program değişikliklerinde öğretim sürecinin lideri konumunda olan okul müdürlerinin öğretimsel lider olarak yetiştirilmesinin önemi ortaya çıkmıştır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışıyla ilgili Türkiye’de yeteri kadar araştırma yapılmamıştır. Bu alanda yapılan araştırmaların sınırlı olması, yönetici yetiştirmeye dönük lisansüstü programların ve bu programlardan mezun olan yöneticilerin de az sayıda olmasına neden olmaktadır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nca bazı değişiklikler yapılmış olsa da mevzuat incelendiğinde okul

müdürlerinden beklenen liderlik davranışından çok yöneticilik davranışı olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin planlanan hedeflere ulaşmasında sistemin uygulayıcısı ve yöneticisi konumunda bulunan okul müdürlerinin hantal bürokratik işleyişten uzaklaşıp ilgi odağını okul örgütüne yönlendirmesi ve örgüt içinde örgütün bir parçası olarak onun sorunlarıyla ilgilenen, yenilikçi, girişken, örgüt içi iş görenleri peşinden sürükleyen, vizyon ve misyon sahibi bir lider olması gerekmektedir. Bu konu ile ilgili literatür incelendiğinde yapılan araştırmalar sonucunda okulların geliştirilebilmesi ve etkili okulların yaratılabilmesi için öğretimsel liderliğin önemli olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı okul örgütü içinde bulunan her bireyden sorumlu olmayı gerektirir. Okul örgütlerinde iş görenlerin örgüte bağlılık düzeyleri incelendiğinde okul müdürlerinin rolünün büyük olduğu görülmektedir. Öğretmenin örgüte bağlılığı ile iş performansı arasında orantılı bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyi ne derece yüksek ise eğitim sisteminde amaçlanan hedeflere ulaşmada da başarı o derece yüksek olacaktır. Örgütsel bağlılığı yüksek bir öğretmen, örgütün vizyon ve misyonunu benimseyerek örgütün başarısını arttırmak için kendinden beklenen performansın da üstüne çıkacak ve öğrencileri ile daha sağlıklı iletişim kurarak, ders başarısını arttıracak ve istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayacaktır.

Eğitimin iyi yönetilmesi; müfredat ve eğitim programlarının hazırlanması, öğretmenlerin daha istekli çalışması, iş doyumunu ve örgütsel bağlılıklarının artırılması, örgüt içi ihtiyaçların ve kaynakların sağlanması, başarılı bir öğrenme ortamının oluşturulması örgütün hedeflerini istenilen hedeflere ulaştırılması açısından son derece önemlidir..

Bu çalışma, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenmesi, ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının ne olduğu ve nasıl olması gerektiğinin ifade edilmesi, lider ve yönetici yaklaşımındaki farklılıkların ortaya konulmasında ve okulların etkililiğinde hangi tür davranışların öne çıktığı ve öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kurumlarına düşük düzeyde bağlılık gösterme sebepleri belirlenerek, yüksek düzeyde bağlılık göstermeleri için okul müdürlerinden beklenen öğretimsel liderlik rollerinin ne olduğu konusuna açıklık getirileceği düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

1-Araştırma, İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan, resmi ortaöğretim okulları ile sınırlıdır.

2-Araştırma, veri toplama araçlarıyla 2014-2015 eğitim öğretim yılında elde edile veriler ile sınırlıdır.

1.5 Varsayımlar

Bu çalışmada araştırmaya destek veren öğretmenlerin algılarına dayanarak düşüncelerini ve okul müdürlerinin davranışlarını doğru biçimde betimleyeceği varsayımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçlarının yeterli, örneklemin evreni temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlardaki yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik beklenen bir algı ve farkındalık düzeyine sahip oldukları varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Öğretimsel Liderlik: Okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2012a: 54).

Örgütsel Bağlılık: Örgütsel bağlılık, bireylerin çalıştığı örgüte karşı hissettikleri ve takındıkları tutum ve davranışların bütünüdür (O'Reilly III ve Chatman,1986, 493).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde liderlik, öğretimsel liderlik, Türkiye’de öğretimsel liderlik, örgütsel bağlılık, örgütsel bağlılık boyutları ve eğitimde örgütsel bağlılık konularını içeren kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1 Liderlik Kavramı

Bursalıoğlu (1997: 15), eğitim yönetimi alanında ilk terimlerin Roma kaynaklı olduğu ve okul müdürü, eğitim müdürü, müfettiş, teftiş, yetki ve sorumluluk gibi terimlerin bunlar arasından geliştiğini ifade etmiştir. Liderlik, din, dil, ırk ve kültür yapısına bakmadan bütün toplumlarda ortaya çıkmakta ve dolayısıyla toplum ve grupların olduğu her yerde liderlikten söz edilmektedir (Akıncı ve Coşkun, 2007: 86). İnsanları etkileme ve peşinden sürüklenme becerisi olan liderlik özelliği ve liderlerin davranışları her zaman merak konusu olmuştur. Ünnü ve Kesken’in de (2011:5) ifade ettiği gibi “liderlik” insanların zihnini meşgul eden, yapılan araştırmalarla açıklık kazandırılmaya çalışılan, en eski ve önemli kavramlardan biri olarak nitelendirilir.

2.1.1 Liderliğin tanımı ve kapsamı

Liderlik kavramının karmaşık yapısını çözümlemek ve anlamak için bu konuda yapılan çalışmaların zamanla arttığı görülmektedir. Liderlik kavramı iş yaşamıyla ilgili ve yönetim biliminin konusu olan bir kavram olup, farklı bakış açılarıyla da incelenebilmiştir.

Araştırmacılar ve teorisyenler için liderliği tanımlamak, nasıl bir lider yaratılacağını keşfetmek kadar zor olmamıştır. Klasik teorisyenler, liderliği bireyin ve karakterinin bir işlevi mi yoksa tarihsel bağlamda toplumsal ihtiyaç ya da olaylar karşısında bireyin şekillenmesi mi olduğunu tartışmışlar, bununla birlikte çoğu çağdaş araştırmacı zekâ gibi özelliklere yoğunlaşmaktansa, liderin gerçekten ne yaptığı üzerine çalışmayı çok daha yapıcı bulmuşlardır. Bu nedenle aynı zekâ, dost canlılık, yetki ile bir birey sıradan başarıya erişirken bir diğerinin örgütüne (şirket, okul, spor takımı) liderlik etmesini sağlayanın ne olduğu gibi sorulara cevap aramışlardır (Mc Ewan, 2000: 1).

Dereli (1985: 221), liderlik kavramını organizasyonlarda davranış konusunun en önemli ve ilgi çekici inceleme alanlarından biri olarak tanımlamış ve “sistem” teorisi açısından “liderlik” ile ilgili oluşumlara organizasyonların çeşitli kısımlarını (alt sistemlerini) birleştiren bağlayıcı süreçlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Liderlerin başarıya ulaşmasında iletişim gücünün, örgüt içindeki çalışanları etkileyerek ortak amaçlar etrafına toplayabilme yeteneğinin, süreci yönetebilmesinde en önemli etkenler olduğu ifade edilmektedir.

Mills’e (2005: 11-12) göre liderlik, insanların başka bir şekilde gerçekleştiremeyeceği önemli bir faaliyeti yapması için başka insanları bir araya getirme yeteneğidir. Bir diğer deyişle liderlik, insanların bir hedefe yönelik olarak harekete geçirilmesidir (Yılmaz, 2011: 6). Farklı beklentilere ve kişilik özelliklerine sahip insanları aynı amaç için bir araya getirmek ve istenen hedefe ulaşmak zor olandır; bu nedenle liderlik zoru başarmaktır. Zoru başarırken liderin izlediği bir yol haritası vardır. Keçecioğlu (2003: 11) liderliği yönetici rollerinden biri olan çalışanları güdülemek ve yol göstericilikle ifade edildiğini ortaya koymuş dolayısı ile liderliği yönetsel bir görev olarak ifade etmiştir.

Yönetim ve liderliği birbirinden ayıran en önemli nokta, yönetimin insanı etkilemede biçimsel gücüne güvenirken, liderliğin sosyal etkileme sürecinden kaynaklanmasıdır. Yani yönetici, yönetimden gelen yetkiyi, lider ise güçlü iletişim becerisini kullanır. Lideri, bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayarak, örgütsel fayda anlamında çalışanları etkileyen ve harekete geçirirken kişi olarak tanımlayan Akıncı ve Coşkun (2007: 94-95), yöneticilerin ise örgütte bulunan ve işin akışını kontrol eden, iş akış sürecinin en iyi şekilde işletilmesi için çalışan, başkaları tarafından yönetim pozisyonuna getirilmiş kişiler olduğunu söyler. Argon (2004: 82), lider ile yönetici arasındaki farkı, takipçilerinin sayısı, amaçları gerçekleştirebilme şekilleri ve içinde buldukları koşullar olarak açıklamıştır.

Warren, Bennis ve Naus, liderliğin tanımını işleri doğru yapmaktan fazlasını içerecek şekilde genişletmişler; “Yöneticiler işi doğru yapan, liderler ise doğru işi yapan kişilerdir.” ifadesini kullanmışlardır. Aradaki fark, ileri görüşlü eylemler ve öne çıkan rutin eylemlere karşı etkili olma olarak özetlenebilir (Mc Ewan, 2000: 1).

Liderin daha geniş bir bakış açısına sahip olması yöneteceği işlerde de yenilikler açığa çıkaracağı, değişim ve dönüşüm yaratacağı düşünülebilir. Bass’a göre lideri diğerlerinden ayıran farklar: Sorumluluk ve iş bitiricilik için güçlü bir yol gösterici; amaca giden yolda süreklilik ve dinçlik; problem çözmede atılganlık ve yaratıcılık; sosyal durumlarda girişim yapmaya öncü; öz güven ve kişisel kimlik duygusu; eylem

ve kararların sonuçlarını kabullenmede isteklilik; kişilerarası stresi özümsemeye hazır olmak; hayal kırıklığı ve gecikmelere katlanmada isteklilik; diğer insanların davranışlarını etkilemek; eldeki amaç için sosyal etkileşimi planlayacak kapasitede olmak şeklinde sıralanmıştır (Mc Ewan, 2000:1).

Lider ve yönetici ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda her ikisi de karşılaştırıldığında aralarında başlıca Çizelge 2.1'deki gibi yönetici ve liderin farklarından söz edilmiştir:

Çizelge 2.1: Lider ve yönetici arasındaki farklar

LİDER	YÖNETİCİ
Değişmeyle ilgilenir. Yenilik yapar	Yapıyı korumayla ilgilenir. İdare eder.
Yönlendiricidir. Doğru işi yapar.	Yöneticidir. İşleri doğru yapar.
Konuşma metnini kendisi yazar. Meydana getirir.	Yazılan konuşma metnini okur. Taklit eder.
Moral otoriteye dayanır. Güven telkin eder	Bürokratik otoriteye dayanır. Kontrolcüdür.
İnsanlar üzerinde yoğunlaşır. İzleyenlere mücadele ruhu aşılır.	Sistem ve yapı üzerinde yoğunlaşır. Mutlu topluluğu korur.
Vizyon sahibidir. Uzun vadeli düşünür.	Liste ve bütçe sahibidir. Kısa vadeli düşünür.
Paylaşımış amaca dayalı gücü vardır. Başına buyruk kişidir.	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır. İyi bir askerdir.
Güdüler.	Denetler.
İlham verir	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdümler.

Kaynak: ÇELİK, Vehbi. 2013. Eğitimsel liderlik, Ankara, 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık. ŞİŞMAN, Mehmet. 2012 a. Öğretim liderliği, Ankara, 4.baskı, PegemA Yayıncılık.

Yapılan araştırmalar neticesinde yönetici ve lider arasında Çizelge 2.1'deki gibi örgütü istenen hedefe ulaştırma noktasında çalışanı etkileme ve hedefe yönlendirmede farklar olduğu görülmektedir. Özdemir ve Sezgin'in de (2002: 267-282) ifade ettiği gibi lider daha geniş bir bakış açısına sahiptir.

Başaran'a (1996: 13) göre eğitim toplumun bir kurumudur. Toplumu oluşturan her birey, yaşamını sürdürmek, toplumsal görevlerini yerine getirmek, kendine toplumda bir yer edinmek için bir takım davranışları edinmesi gerekir. Bireyin bu davranışları edinmesi toplumdaki başka bireylerle olan etkileşmesine bağlıdır. Böylece toplumu oluşturan bireylerin arasındaki bu eğitsel etkileşimle, eğitim kurumsallaşmaya başlar.

Genel bir kavram olan eğitim yönetimi toplumları biçimlendirmek için toplumu oluşturan bireyleri, çağın gerektirdiklerine göre şekillendiren eğitim hizmetlerinin

yönetimidir. Okul, eğitim sisteminin kilit noktasındaki en temel taşıdır. Bu nedenle eğitim yönetiminin en alt basamağı okul yönetimidir. Başaran (1996: 118), eğitim yönetiminin amacını, okulda ya da eğitim örgütünde, eğitimin hedeflenen beklentilerini karşılayabilecek şekilde kaliteyi arttırmak olarak tanımlamaktadır. Çünkü toplumun gelişmesinde en aktif rol oynayan eğitim kurumlarıdır. Bursalıoğlu (2000) ise örgüt olarak okulun, eğitim sisteminin en stratejik parçası konumunda olmasından dolayı sistemin başarısı üzerinde okul yönetimi ve yöneticisinin etkisinin büyük olduğunu ifade etmiştir.

2.1.2 Eğitim ve okul yönetiminde liderlik

Okul yöneticisi toplumun gelişmesinde, ekonomik olarak kalkınmasında rol alan insan gücünün yetiştirilmesi noktasında çok önemli bir konumdadır (Taymaz, 2009: 21-22). Okul, kaynağı insan olan bir yapıya sahip olmasından dolayı bu kaynakların etkin bir şekilde harekete geçirilip kullanılmasıyla etkili olabilmektedir. Karar alma sürecinin başı ve yönlendiricisi olan okul müdürü eğer sürece yetkinse bu kaynakları daha kolay ve etkili bir şekilde harekete geçirebilir (Özdemir vd., 2012: 6). Bu bağlamda okul müdürü, okullarını bir sistem olarak algılayıp çözümlmek için, okulun amacını öncelikli ve önemli bir öge olarak algılamalı, açıklayıp yorumlamalıdır (Açıklalın, 1998: 34). Tüm etkili okul araştırmalarına göre (Edmonds, 1992; Lawrence, 1989; Manasse, 1982; Balcı, 1988 gibi), okul yöneticisi, okulun etkililiğinde anahtar rol oynar. Yöneticinin öğretimsel liderlik davranışı, okul etkililiğinin temel kestiricisi durumundadır (Murphy, 1998; akt: Balcı, 2007: 113).

Persell ve Cookson, araştırmacıların yetmişden fazla çalışmayı sentezlemesine ve denetlemesine yardım ederek güçlü müdürlerin şu davranışları sergilediklerini belirlemişlerdir (Mc Ewan, 2000: 3):

- Akademik amaçlarla bir bağlılık gösterirler,
- Yüksek beklentili bir hava yaratırlar
- Eğitim lideri olarak davranırlar,
- Lider olarak güçlü ve dinamiklerler,
- Çalışanlarını etkilerler,
- Düzen ve disiplin yaratırlar,
- İmkânları sıralarlar,
- Zamanı iyi kullanırlar,
- Sonuçları yükseltirler.

1985'de Rutherford, etkili müdürleri, daha az etkili olanlardan ayıran dört davranış olduğunu öne sürmüştür (Mc Ewan, 2000: 3). Bu davranışlar;

- Öğrenci ihtiyacı odaklı, açık, okulun isteklerinden haberdar ve vizyonu olur.
- Bu vizyonları, okul, öğrenci, öğretmen ve idarecilerin beklentilerine yönelik amaçlara dönüştürür.
- İşin yürümesini beklemez ve geride durmaz. Sürekli olarak süreci takip eder.
- Gerekli gördüğünde, destekleyici ve düzeltici bir tavır içerisinde müdahale eder.

Şişman (2012a), yöneticilerin rollerinin zaman içinde değişebileceğini ifade etmiş, okul yöneticilerinin rollerinin, okulda sergilediği davranışlar, kişiler arası ilişkiler, bilgi ve kararlarla ilgili olmak üzere üç grupta toplandığını belirtmiştir. Açıkalın'a (1998: 34) göre okul müdürü, okulun içinde ve dışında değişen durumlara göre işleyişi düzenleyen bir uzmandır. Çelik (2013: 3) ise liderliği, birden çok kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirme işi olarak, Özdemir ve Sezgin (2002: 267) ise geleceğin liderlerini öğrenme odaklı ve öğretimsel liderlik rolünü üstlenen liderler olarak tanımlamıştır.

Liderlik; okul misyonunu tanımlama ve vizyon geliştirebilme; olumlu öğrenme ortamını geliştirme; öğretim sürecini gözetleme ve geri bildirim sağlama; öğretim müfredatını ve eğitim sürecini yönetme; eğitimsel programları değerlendirme eksikleri giderme olarak tanımlanmaktadır. Cemaloğlu (2007: 77) liderler ile eğitimcileri görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeye çaba göstermeleri bakımından benzer bulduğunu ifade etmiştir. Eğitim sisteminin en stratejik parçasının okul olmasından dolayı sistemde yapılacak tüm değişimlerden en çok etkilenecek kurumlar da okullardır. Sistemi değiştirirken önce okul çalışanları ve okul yönetiminin bu değişime ayak uyduracak bilgi, alt yapı ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Bu değişimin yönetmeni olan değişimlere açık öğrenme ortamını ve öğrenciyi geliştirmeye istekli liderlerin öğretimsel lider olmaları beklenmektedir. Geleneksel okul müdürleri, okuldaki bürokratik işlemlerin yanında bakım, onarım, kaynak ve benzeri birçok yönetsel işler üzerine odaklanırken, öğretimsel liderler birinci derecede öğrenci başarısı ve öğretim sürecine odaklanmaktadır. Bu anlamda eğitim kurumları için en uygun liderlik yaklaşımının öğretimsel liderlik olduğu söylenebilir (Özdemir vd., 2012: 137).

2.2 Öğretimsel Liderlik

2.2.1 Öğretimsel liderlik kavramı ve tanımı

Öğretimsel liderlik, eğitim örgütleri için ortaya çıkan yeni ve önemli bir kavramdır. Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir. Yapılan araştırmalarda etkili ya da başarılı okulların oluşmasında yöneticilerin önemli etkileri olduğu görülmüş ve bu okullardaki yöneticilerin liderlik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Etkili okullardaki yöneticilerin liderlik özellikleri ile ilgili literatür incelendiğinde çoğunlukla öğretimsel liderlik tanımı ile karşılaşılmaktadır. Öğretimsel liderlik kavramıyla amaçlanan, eğitim örgütünün ve çevresinin daha üretken ve olması beklenen bir çevreye dönüştürülmesidir (Çelik,2013: 42). Böylelikle öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha çok kabul gören bir liderlik biçimi olması beklenmektedir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin hem işlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri hem de kişisel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için güvenli ve düzenli bir okul ortamının oluşturulması gerekmektedir. Bu görev okul müdürlerinin yetkisindedir. Okul müdürlerinin bu görevleri başarabilmesi için öğretimsel liderlik davranışlarına sahip olması gerekir. Öğretimsel liderlik, yönetici ve öğretmenlerin program geliştirme, öğretme ve değerlendirme üzerindeki aktif işbirliğini içermektedir. Bu model içinde, yönetici fikir ve olayların içyüzünü anlamaya çalışır ve bu alanlarda öğretmenlere yol gösterir ve okul gelişimi için öğretmenlerle birlikte çalışır. Yönetici ve öğretmenler personel gelişimi, program gelişimi, öğretimsel görevlerin denetimi, gibi sorumlulukları paylaşırlar. Bu nedenle yönetici tek öğretimsel lider değil, “öğretimsel liderlerin lideridir” (Marks and Printy, 2003; akt: Özdemir vd., 2012: 136- 137).

Thomas Sergiovanni, öğretimsel liderlik ile ilgili ilk modeli hazırlayan araştırmacılardan biri olarak liderlik gücünü; teknik, insani, eğitsel, sembolik ve kültürel olarak beş grupta tanımlamıştır. Öğretimsel liderliğin teknik boyutu, geleneksel yöneticilik uygulamaları ile uyuşur. Örgütsel gelişim, liderlik teorisi, zaman yönetimi, planlama gibi yönetsel konuları kapsar. İnsan içeriği, müdürün iletişim, motive etmeyi kolaylaştırma gibi öğretimsel liderliğin temeli olan tüm kişiler arası boyutları kapsar. Eğitimsel güç, öğretme, öğrenme ve müfredatın uygulanması gibi eğitsel müdür rollerinin tümünü içerir. Sembolik ve kültürel güçler ise, öğretimsel liderin, okul için neyin önemli ve amaca uygun olduğunun sembolü olabilme(sembolik) ve zaman içinde örgütün inanç ve değerleri ile birleşebilme (kültürel) yeteneklerinden türemişlerdir (Mc Ewan, 2000: 2).

Krug (1992) gibi birçok araştırmacı etkili okullar üzerinde etkili okulların müdürlerinin davranış ve uygulamalarını tanımlamak için yapılan pek çok araştırmada hangi etkinliklerin liderlikle ilgili olduğunun belirlenmesi ile ilgili bir takım güçlüklerle karşılaşmışlardır. Farklı okul kademelerinde söz konusu olan liderlik davranışlarının ve uygulamalarının ortak bir öğretimsel liderlik modeli içinde bütünleştirilip btnleştirilemeyeceği tartışma konusu olmuştur (şışman, 2012a).

ğretimsel liderlik, esas itibariyle eğitim programı, ğrenci başarısı, okul iklimi ve ğretim süreci ile ilgili etkinliklerle ilgilenen okullara özgü bir liderlik yaklaşımı olduğu görülmektedir. Gümüşeli'de (1996) ğretimsel liderlik ile ilgili yapmış olduğu araştırmada öğretimsel lider olan müdürlerin gösterdikleri davranışları bu boyutlarla ele alarak "okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama; ğretimi denetleme ve değerlendirme; eğitim programını eşgüdümleme, ğrenci başarısını izleme; ğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme; öğretmenleri çalıştırmaya özendirme; öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama; öğrencileri öğrenmeye özendirme" gibi çeşitli görevleri yerine getirme olarak tanımlamıştır. Yapılan tüm araştırmalardan ve tanımlamalardan yola çıkıldığında okulun saptanan amaçlara ulaşması rolünün, öğretimsel liderliğin davranış rolü ile bütünleştiği görülmektedir.

Literatürde yapılan araştırmalara göre öğretimsel liderlikle ilgili şu tanımlamalara rastlanmaktadır:

- Glickman (1985); ğretmenlere doğrudan yardım, grup gelişimi, müfredat gelişimi ve davranış araştırması gibi görevlerin entegrasyonu (Blase & Blase, 1999: 131,132),
- Reitzug ve Cross (1993); ğretmenin sesini destekleyen sorgulama odaklı bir çaba gösterme (Blase & Blase, 1999: 131- 132),
- Gordon (1997); eşitlik ve gelişmeye dayalı demokratik, iyileştirmeci ve dönüşümcü bir eylem (Blase & Blase, 1999: 131-132) olarak tanımlamaktadır.
- Duke, ğretimsel liderlik kavramını okulun temel işlevinden yola çıkararak "ğrenmeyi gerçekleştirmek" olarak tanımlamaktadır (şışman, 2012a: 54-55). ğretimsel liderlik ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretimsel liderin özellikleri, görevleri ve liderliğe ilişkin modeller olarak üç başlıkta toplandığı görülmektedir.

elik (2013: 259), ğretimsel liderliği diğer liderlik biçimlerinden ayıran en önemli farkın, öğretmenin okul müdürünün öğretimsel davranışına müdahale etme gücü olduğunu ifade etmiştir. ğretimsel liderin bu gücü öğretmenler karşısında eğitim

uzmanı olmasından gelir. Öğretimsel liderin başarılı bir öğretim ortamı oluşturması için, okulun ve çevresinin düzenlenmesi, öğretmenlerin beklenti ve önerilerini dikkate alarak onların gelişmesine katkıda bulunması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretimsel liderlik, “okulun amaçları gerçekleştirilebilmek için öğretim kadrosunun yaratıcı gücünü ortaya çıkarabilme ve uyumlu bir şekilde devamlılığı sağlama” olarak tanımlanmaktadır (Ağaoğlu, 2012: 148). Arın(2006: 21), öğretimsel liderliği literatürdeki diğer tanımlara benzer olarak, “öğretim ve öğrenmeye odaklanmış, öğretmenler arasındaki ilişkileri güçlendiren, öğrenme için gerekli kaynakları sağlayarak eğitim sistemin hedeflerini geliştiren ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren liderlik yaklaşımı” olduğunu belirtmiştir. Gümüseli’ne (1996) göre ise öğretimsel liderlik, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programının yer aldığı öğretim süreçleri ile doğrudan ilişkili olan bir liderlik biçimi olarak tanımlanmıştır.

Öğretimsel lider okulun misyonunu geliştirme ve vizyon oluşturma konusunda etkili olmak zorundadır. Etkili bir öğretimsel lider, okulun varlığına ilişkin bir vizyona sahiptir. Okulun amaçlarının herkes tarafından anlaşılmasını sağlar, amaçların gerçekleştirilmesi için uğraşır, müfredatı, öğretimi ve değerlendirme sürecini kontrol eder. Okulda bilgiyi harekete geçiren temel bir güç olarak çalışır. Öğretimsel liderin, eğitim sistemini, toplumsal ve çevresel değerleri analiz edebilecek donanıma sahip olması gerekmektedir.

Öğretimsel lider, okulun hedeflerine ulaşabilmesi için okul örgütü içinde bulunan personelin, öğretmenler ve öğrencilerin gelişimini yakından takip etmeli, önlemler alıp teşvik etmeli, iletişimi güçlendirerek bireylerin çalışma isteğini arttırmalıdır. Aksoy ve Işık (2008: 236), öğrenci ve öğretmenleri, toplumu şekillendiren ve tanımlayan güçler olarak ifade ederek bu güçlerin eğitim programına uygun bir birlikteliğiyle etkili okulların yaratılmasının sağlanabileceğini belirtmiştir. Temel görevi öğretimin niteliğini yükseltmek olan öğretimsel liderin bu görevi başarabilmesi ve okulun hedeflerine ulaşmasında, bu güçleri ustalıkla koordine etmesinden kaynaklanmaktadır. Bu koordinasyonu sağlamak için öğretimsel lider okul örgütü içinde takım halinde çalışır ve sahip olduğu vizyonu davranışa dönüştürerek herkes tarafından anlaşılmasını sağlar. Bunu başarması öğretimsel liderlik davranışının düzeyini gösterecektir.

Smith ve Andrews (1989), öğretimsel liderliğin özelliklerini; uygun eğitim yöntem ve tekniklerini belirleme ve geliştirme yeteneğine sahip olma, öğrenme ve öğretme yöntemleri hakkında yeni gelişmeleri takip ederek personeline aktarabilme ve öğrencilerin yaş gruplarına göre etkili öğrenim tekniklerini araştırarak

uygulayabilecek bilgi ve donanımda olma şeklinde ifade etmiştir (Akt: Özden ve Güçlü, 2000: 67-78). Benzer bir tanımlamayı yapan Jenkins (1991) ise, etkili bir iletişimci ve sembol olan, örgüt kültürünü oluşturan lider olarak tanımlamıştır (Akt: Keşan ve Kaya, 2011: 26).

Öğretimsel liderlik davranış boyutlarını ve öğretimsel liderlik kavramını birçok araştırmacı farklı yönleri ile tanımladığı görülsede, okulun amaçlarını gerçekleştirme, çalışanları ve öğrencileri eş güdümlenerek motive etme ve böylelikle etkili bir okul yaratma noktalarında ortaklaştıkları görülmektedir (İnandı ve Özkan, 2006: 126). Yapılan tüm tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi eğitim örgütlerinin yönetiminde öğretimsel liderlik etkili bir liderlik biçimidir. Öğrenme sürecini yerinde kontrol ederek eksiklikleri gideren, öğrenme yöntem ve tekniklerinin gelişimine kaynak sağlayan, öğretmenin gelişmesini teşvik eden, okul örgütü içindeki öğrenci ve işgörenlerin daha pozitif bir çalışma ortamında daha üretken ve başarılı olabilmeleri için çalışma isteğini arttırarak onları aynı amaçlar doğrultusunda bir arada tutan vizyon sahibi bir liderlik özelliğidir.

2.2.2 Etkili okullarda öğretimsel liderlik ve öğretimsel liderliğin önemi

Okullar, çoğunluğu öğrenci performansını arttırmak olan birçok sorun ile karşılaşmışlardır. Bu sorunla ancak öğretimsel liderlik rolü üstlenmesi gereken müdürlerin yardımını alan eğitim kurumlarının mücadele edilebildiği görülmektedir. Müdürlerin, yöneticilik ve öğretimsel liderlik pratiğini dengeleme yeteneği, şu anki ve gelecekteki eğitim başarısı için çok önemlidir (Warner, 2010: 1).

“Heck, Lersen ve Marcoulides, 1990, etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda özellikle 1970 ve 1980’ler de öğrenci başarısı üzerinde okulların etkili olduğuna dair bulgular bulunduğu, bu nedenle de etkili okul araştırmalarına hız verilerek bu okulların sahip olduğu ortak özelliklerin çıkarılmaya çalışıldığı görülmüştür” (Akt: Tanrıöğen, 1998: 1). Okuldaki eğitim ve öğretim ortamını ve bu ortamın çevre ile ilgili faktörleri belirlendiğinde bazı kavramsal temeller oluşturulmaya çalışılmış ve bu çalışmalarda araştırmacılar okul müdürlerinin liderlik davranışları üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu tür okulların yöneticilerini öğretimsel lider olarak tanımlamışlardır.

Edmonds,1979’da geliştirdiği “ etkili okul formülü” ya da “ beş etken formülü” diye adlandırılan yaklaşımına göre, öğrenci başarılarındaki farklılıklar aşağıdaki etkenlerle ilişkilendirilmiştir (Karip ve Köksal, 1996: 247- 248):

- Disiplin sorunu olmayan ve öğrenmeye uygun okul iklimi,

- Güçlü bir öğretimsel liderlik özelliğine sahip okul müdürünün olması, okul amaçlarını belirlemesi, sık sık sınıf gözlemi yaparak öğrenci için özendirici koşullar oluşturması,
- Temel beceri dallarına, özellikle matematiğin algılanmasına ağırlık verilmesi,
- Öğretmenlerin, tüm öğrencilerin başarabileceği gibi olumlu beklentiye sahip olması,
- Öğrenci başarı düzeyinin sık aralıklarla değerlendirilmesi ve bunun içinde öğretim amaçlarının açık olarak tanımlanması.

Balcı (2007: 121), konu ile ilgili yapmış olduğu araştırmada etkili okullardaki yöneticilerin diğer yöneticilere göre okulun örgüt özelliğinde farklılaştığı sonucunu çıkarmıştır. Bu farklılık, okulda tüm öğrencilerin öğrenmesine olanak sağlayan bir öğrenme ortamının yaratılması, öğretmenlerin morallerinin iyileştirilerek çalışma isteğinin yükseltilmesi niteliğindedir. Kısaca etkili okul yöneticisinin bir öğretimsel lider olarak, okulun asıl işlevinin farkında olan, okulun amaçlarının çalışanlarca benimsenmesini sağlayan, öğretmenleri sınıflarında ziyaret eden, onlara rehberlik yapan ve destek veren, öğretimin aksamaması için gerekli önlemleri alan bir etkililik gösterdiğini belirtmiştir.

Özdemir ve Sezgin'in (2002: 272) araştırmasında etkili okullar, öğrencilerinin bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmelerinin tamamlandığı yerler olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmalar sonucunda etkili okullarda sadece akademik başarıdan söz etmenin doğru bir yaklaşım olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin her anlamda gelişiminin önemli olduğu düşünülmektedir. Şişman (2012a: 47), etkili okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile ilgili yaptığı araştırmasında konu ile ilgili birçok araştırmacının (De Bevoise 1984; Burnett ve Pankake, 1990; Duwyer, 1984) aşağıdaki noktalarda birleştiği görülmüştür:

- Okul amaçlarını belirleme, motivasyon sağlama,
- Program ve öğretim konusunda bilgi sahibi olma
- Okul kadrosu, öğrenci ve ailelerle etkili iletişim becerilerine sahip,
- Okulun fiziki, sosyal ve psikolojik ortamı ile ilgilenme, ihtiyaçları karşılama,
- Okul ortamında sık görülme,
- Öğrenci başarısı, ailelerle ilişkiler ve bilginin paylaşılmasına önem verme,
- Okul kadrosunun geliştirilmesine önem verme.

Yukarıdaki araştırma sonucuna benzer olarak Mc Ewan (2000: 2), öğretimsel lider olmanın yedi basamağı şu şekilde belirtilmiştir:

- Eğitimin amaçlarını açıklama,
- alışanlarla etkileşim içinde olma,
- ğrenmeye yardımcı bir ortam ve kültür yaratma,
- Okulun vizyon ve misyonunu anlatma,
- Çalışanlar için yüksek beklentiler belirleme,
- Öğretmen liderler geliştirme,
- Öğrenci, veli ve çalışanlarla pozitif ilişkiler kurma

Gümüşeli, 1996; Balcı, 2007; Şişman, 2012a; elik, 2013; Can, 2007; zdemir ve Sezgin, 2002; Blase ve Blase,1999; Krug, 1992; Hallinger ve Murpy, 1986; Mc Ewan,1994, gibi araştırmacıların etkili okul ve liderlikle ilgili yaptıkları araştırmalarda; okul yöneticilerinin bir ğretim kaynağı ve görünür kişi olarak sınıfları ziyaret ederek ğretimi yakından takip etmesi, denetlemesi ve değerlendirmesinin önemli olduğu saptanmıştır. Çünkü, yönetim yerinde başlar. Uzaktan denetim, sadece yetkiyi kullanarak sorunların asıl nedenini bilmeden üstünü örtmek demektir. Bu durum okul yöneticisinin asıl sorunu görmesini ve etkin bir değerlendirme yapmasını engeller.

Cohn ve Rossmiller'in (1987) etkili okul araştırması bulgularına göre, etkili okulların oluşmasında öğretimin geliştirilmesinin gerektiği ve bu gelişmeyi sağlayanın da güçlü yönetsel liderler olduğunu belirlemiştir. Okulda olumlu bir iklim yaratmak, okulun amaçlarıyla bütünleşen etkinlikleri başlatmak, ğrenci başarisını ne çıkarmak, ğretim programları arasında eşgüdüm sağlamak gibi faaliyetlerle okul yöneticisi, dolaylı olarak ğrenci başarisında etki ve katkı sağlayan güçlü bir yönetsel liderdir (Akt: Balcı, 1992: 159).

Hallinger'e (1992) göre Amerikan toplumunda 1980'lerin ortalarına kadar okul yöneticiliğinde sadece okulu koruma ve program yönetiminin mesleki ölçüt temelini oluşturduğu söylenirken, öğretimsel liderlik kavramıyla birlikte okul yöneticilerinin oluşan yeni ölçütlere uygun farklı roller göstermesi gerektiği tartışma konusu olmuştur (Akt: elik, 2013: 42). zdemir ve Sezgin'in (2002: 273) aktarımıyla, Lezotte (1992), etkili okullarla ilgili yapılan araştırmalarda okul yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerinin, okulun etkili olmasında hassas bir yere sahip olduğunu; etkili okullarda, öğrenmenin devamlılığı ve herkes için ilkesiyle hareket eden liderlerin varlığı, okulun vizyonunun çalışanlarca paylaşılıp benimsenmesine ve örgütsel bağlılığın oluşmasına neden olduğu görüşü savunulmuştur. Ayrıca ğrencilerin kişiisel özelliklerinin ya da öğrenme ortamının niteliğinin yanında okul

yöneticilerinin bir öğretimsel lider olması okullarda öğrenci başarısının artmasında da etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Etkili okullarla ilgili yapılan araştırma sonuçları, öğretmen ve öğrencilerin yaşamlarında bir takım farklılıklar meydana getirebilmesi bakımından etkili okulların oluşmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda etkili bir okul etkili bir lider demektir. Etkili okullar da bürokrasiden kurtulmuş, öğretimin her alanında etkin olan etkili yöneticilerle mümkündür. Öğretimin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, eksikliğin giderilmesi, dönüştürülmesi ile ilgili her aşamada öğretimin tüm paydaşlarıyla ortak bilinç geliştirerek hedefe ulaşması öğretimsel liderin işidir. Bu anlamda etkili okullarda okul yöneticisi kendi alanında uzman olarak diğer branşlarda uzman olan öğretmenleri eşgüdümleyerek, öğrencilerin hem akademik hem de davranışsal olarak olumlu öğrenme sürecini başlatan ve devam ettiren dinamik bir öğretimsel liderdir.

2.2.3 Öğretimsel liderliğin davranış boyutları

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ile ilgili davranışlarını araştıran araştırmacıların bu konuyu farklı boyutlarda inceledikleri ve bazı noktalarda hemfikir olmalarına karşın bazı noktalarda ortaklaşamadıkları görülmüştür. Flath (1989), belli başlı öğretimsel liderliğin etkinliklerinin dört şekilde gruplanabileceğini belirtmektedir (Can, 2007: 232). Bunlar:

- Amacın önemi (Öğretim amaçlarını belirleyin, yüksek beklentiniz olsun ve öğrenci başarısına yoğunlaşın.).
- Eşgüdüm ve düzenleme(Etkililik ve verimlilik için çalışın.)
- Güç ve doğru kararlar verme(Kaynakları sağlamlaştırın.)
- İnsan ilişkileri(Personel, ana-baba, toplum ve öğrencilerle etkili olarak ilgilenin ve iletişim içinde bulunun).

Şişman'ın (2012a: 60- 68) yapmış olduğu araştırmaya göre bazı araştırmacıların okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarının şu şekilde olduğu görülmüştür: Weber (1989); Krug (1992); Blank (1987); De Bevoise (1984); Jackson ve Arkadaşları (Duke, 1987, 77); Hallinger ve Murphy (1985-1986) öğretimsel liderliğin davranış boyutlarıyla ilgili aşağıdaki noktalarda ortaklaştıkları görülmüştür:

- Okul amaçlarını tanımlama,
- Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma,
- Öğretmenleri gözleme ve dönüt verme,

- Öğretim programının ve öğretimin kontrolü, değerlendirilmesi,
- Öğrenci gelişiminin takibi,
- Öğretim ikliminin geliştirilmesi

Marsh'da (1992) yukarıdakilere benzer olarak, “ okulun amaç ve hedeflerinin geliştirilmesi; eğitimsel etkinliklerin yönetilmesi, akademik bir öğrenme ortamının oluşturulması ve destekleyici, pozitif bir okul ikliminin sağlanması” şeklinde dört boyut olarak belirtmiştir (Akt: Özdemir ve Sezgin, 2002: 274).

De Bevoise (1984); Andrews ve Soder (1987); Deresh ve Ching-Jen (1985); Smith ve Andrews (1989) ve Bamburg ve Andrews (1990), gibi araştırmacılar ise öğretimsel liderin, “öğrenme için gerekli kaynakların sağlanması” noktasında, Andrews ve Soder (1987); Reed ve Others (1988); Smith ve Andrews (1989) ve Bamburg ve Andrews (1990); Peterson (Duke,1987, 77-78) gibi araştırmacıların öğretimsel liderin, “öğretmenlerle ve öğrencilerle güçlü ve etkili iletişim kurma ve sorunlarla ilgilenme” noktasında ortaklaştıkları görülmüştür. Peterson (Duke,1987, 77- 78) ise yukarıdakilerden farklı olarak öğretimsel liderin, okul kadrosuna ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek sağlama davranışı sergilediğini ifade etmiştir (Akt: Şişman, 2012a: 60- 68).

Hallinger (1983) ise yapmış olduğu üç boyutlu modeli şu şekilde açıklamıştır (Gümüşeli,1996: 16):

1.Okul amaçlarının tanımlanması

- Okul amaçlarını geliştirme
- Okul amaçlarını açıklama

2.Öğretim programı ve öğretimi yönetme

- Öğretimi denetleme ve değerlendirilme
- Eğitim programlarını eşgüdümleme
- Öğrenci gelişimini takip etme

3.Olumlu öğrenme iklimi geliştirilme

- Öğretmenleri çalışmaya özendirme
- Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmesini sağlama
- Akademik standartları geliştirme ve uygulama
- Öğrencileri öğrenmeye özendirme

- Öğretim zamanını koruma ve varlığını hissettirme

Jenkins (1991), öğretimsel liderliğin boyutlarını, koordinasyon, problem çözme, öğretmenlerin yönetimi ve geliştirilmesi, değerlendirilmesi, öğretimsel yöntem ve destek, kaynak yönetimi ve kalitenin kontrol edilmesi işlemleri şeklinde açıklamıştır (Özdemir ve Receptoğlu, 2013: 635).

Illionis'teki beş yüzden fazla okul müdürü üzerinde yapılan yeni bir çalışmada ise, aşağıdaki davranışların müdürlerin başarısını tanımlamada çok önemli olduğu görülmüştür (Mc Ewan, 2002: 2):

- Çalışan performansını arttırma
- Çalışanlar ve öğretmenler için yüksek hedefler koyma
- Yüksek mesleki standartlar geliştirme
- Vizyon, misyon ve amaçlar belirleme ve sağlama
- Kişilerarası pozitif ilişki sağlama
- Güvenli ve düzenli bir ortam kurma
- Okul iyileştirme planı geliştirme
- Bir iç iletişim sistemi kurma
- Zorunlu eğitim programlarıyla uyumlu olma

Araştırmalarda öğretimsel liderin davranış boyutlarıyla ilgili yapılan bir çok tanımlamada, öğretimsel liderin en çok üzerinde durulan davranış boyutlarının, okulun amaçlarını belirleme, olumlu öğrenme ve öğrenme ortamı için kaynak sağlama ve iletişim ve etkileşime önem verme, program geliştirme, düzenleme, öğretmeni destekleme ve geliştirme olduğu belirtilmektedir. Konu ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalarda da aynı noktalarda uzlaşıldığı görülmektedir.

Tanrıögen'in (1998: 6) yaptığı araştırma bulgularına göre, temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları diğer araştırmalardaki boyutlara benzer olarak, öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklimi geliştirme, İletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama, öğrenci gelişimini izleme gibi altı boyutta toplanmaktadır. Can'ın (2007: 232) yapmış olduğu öğretimsel liderliğin boyutlarıyla ilgili dördümlü sınıflandırması da Jenkins'in (1991) elde ettiği sonuçla paralellik göstermektedir.

Şişman (2012a), öğretimsel liderlik ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında öğretimsel liderliğin davranışlarını aşağıdaki gibi beş boyutta ele almıştır.

- Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması;
- Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi;
- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi;
- Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi;
- Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma.

Bu araştırmada da bu boyutlandırma benimsenmiş ve yazarın ölçeği kullanılmıştır. Bu noktada bu boyutların kısaca açıklanması yerinde olacaktır.

2.2.3.1 Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması

Okulun yapması beklenen asli görevler misyon olarak tanımlanırken, vizyon, bir üst beklenti olarak gelecek planlarının bütünü oluşturur. Şişman'a (2012a: 72) göre vizyon ve misyon, okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin tümüne yol gösterir, öğretim ve öğrenim etkinliğine katılan insanların çalışma isteğini etkiler. Öğretmenlere yol haritası niteliğinde olan açık ve kabul görülen bir amaç geliştirmiş liderin (Özdemir ve Sezgin, 2002: 274), okulun amacının anlaşılması ve benimsenmesinde de etkin ve önemli bir rol alacağı beklenmektedir.

Bir okul müdürünün öğretimsel liderliğin davranış boyutlarından birisi okulun misyonunu tanımlamadır. Vizyona sahip bir öğretimsel liderin yönetimindeki okulların hedeflerine ulaşmadaki başarısı üzerinde durulmuştur. Okul müdürü okulun amaçlarının herkes tarafından anlaşılmasını sağlar, amaçların gerçekleştirilmesi için uğraşır, müfredatı, öğretimi ve değerlendirme sürecini kontrol ederek okulun vizyonunu davranışa dönüştürmek için takım halinde çalışmanın önemini vurgular (Özdemir vd., 2012: 99). Okul müdürünün en önemli rolü, okulun amaçlarını geliştirerek bu amaçları sürekli olarak okul örgütündeki bireylere anlatmaktır (Gümüşeli, 1996: 37). Eğitim çalışanları eğitim-öğretimin uygulayıcısı olarak hedeflere ulaşmada çok önemli bir noktada yer almalarından dolayı okulun ve eğitim amaçlarının belirlenmesinde katılımcı olmaları için desteklenmelidir.

2.2.3.2 Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi

Eğitim ve öğretimin amaçlarına uygun bir programının olması ne kadar önemliyse söz konusu programın da amaca hizmet ederek uygulanması da en az program oluşturma kadar önem teşkil etmektedir. Geleneksel olarak öğretimin yönetimi, müdürler tarafından öncelikle öğretimin gözlenmesi ve yükseltilmesi olarak görülmüştür. Bununla birlikte, etkili okullarla ilgili araştırmalara göre okul müdürleri, öğretim yönetimi ile ilgili işlevler olan müfredatın koordinasyonu ve öğrencilerin

gidişatını gözlemlemek gibi konulara da eşit önem vermelidirler. Müdürler, öğrencilerin, okul bölgelerinin tanımladığı alanlardaki uygun öğretimi almasını sağlayarak, müfredatı koordine etmelidir (Hallinger & Murphy, 1987: 57).

Okulu bir sistem olarak ele alan Taymaz (2009), bu sistemin üç temel ögesinin, girdi, işleme ve çıktı olarak belirlemiş ve girdisi eğitim olan bu sistemin çıktısının da insan olmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu durumda çıktısı insan olan bir eğitim örgütünün çok daha dikkatli, amaca hizmet eden, kaliteli insan yetiştirmeyi hedef alan planlar yapması ve program geliştirmesi gerekir. Bu da, eğitim materyallerinin, bütün öğrencilerin öğrenmesine fırsat verecek anlaşılır kaliteli bir öğrenme ortamının hazırlanması demektir. Bu süreci eşitlik ve mükemmellik anlayışıyla yapmak öğretimsel liderin görevidir.

Çelik (2013: 41), öğretim programlarının öğrencinin aktif katılımının sağlandığı, doğruları özendirici ve geribildirimini açıkça gösteren ve zaman açısından uygun programlar olması gerektiğini belirtmiştir. Can (2007: 232), öğretimsel liderin, program ile öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alan sınıftaki bireysel farklılıklara, ve öğrencinin seviyesine göre öğrenme- öğretme teknikleri geliştirebilecek bilinçte olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme konusuyla ilgili olarak üzerinde durulan üç temel değişken, öğrenmenin içeriği, zaman ve başarıdır. Zaman yönetimi öğretimsel liderin üzerinde durması gereken eğitim programının önemli bir öznesidir. Öğrenme süreçlerine yoğunlaşması öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliklerden biridir.

2.2.3.3 Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi

Okul müdürünün okulda görünür kişi olması eğitim- öğretim sürecinin düzenli yürütülmesi için önemlidir ve bu durum okul müdürünün lider olarak algılanması sonucunu doğurur. Öğretmen ve öğrenciler üzerinde güçlü bir etki oluşturması açısından bakıldığında öğretmen ve öğrencilerin başarılarını dikkatlice değerlendirmesi okul müdürünün ödüllendirici kişi olarak algılanmasına neden olur (Çelik, 2013: 49).

Değerlendirme, var olan programların ve dolayısıyla sistemin yeniden biçimlendirilmesi, geliştirilmesi ve dönüştürülmesine olanak sağlayan eylemler bütünüdür. Eğitim sisteminin devamlılığı ve amacına uygun sürdürülebilmesi için değişen öğrenci yapısına uygun olarak değerlendirme, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu durumda eğitim sürecinde yaşanacak aksaklıkları önceden tespit edip düzeltilmesi için değerlendirmenin doğru zamanlarda yapılması ve gerekli önlemlerin erkenden alınması açısından da yararlı olacağı şüphesizdir.

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarı düzeylerinin, çeşitli ölçme araçlarıyla sürekli ölçülmesi, takip edilmesi ve değerlendirilmesi sonucunda programın güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek programın iyileştirilmesi için gerekli değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılmasına olanak sağlar (Şişman, 2012a: 88). Öğretimde iyileşmeyi sağlamada yapılan değerlendirmeler ve denetlemeler sonucu elde edilen verilerin ışığında çizilen yol haritasıyla yeni yolların belirlenmesi sağlanabilmekte ve öğretimin daha verimli olmasına fırsat verilmektedir. Öğretimsel denetim ile öğretim ve öğrenim süreci kontrollü bir şekilde geliştirilebilmektedir.

2.2.3.4 Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi

Öğretmenlerin gelişen ve sürekli değişim gösteren bilgi ve teknoloji karşısında hem mesleki hem de kişisel yönden gelişmesi gereklidir. İnsan kaynağına dönük geliştirme ve iyileştirme faaliyetleri içinde olan okulların da bu gelişimin sonucu olarak etkililiğinin arttığı söylenebilir. Can, insan kaynağını geliştirmeyi, çalışanın bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilerek, bireyin ve örgütün verimliliğini arttırmak için düzenlenen etkinlikler olarak tanımlamıştır (Can, 2004: 107-108). Öğretmenin geliştirilmesi etkili bir sınıf yönetimi yapabilmesi için önemlidir. Bu bağlamda insan kaynağının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için öncelikle bu iyileştirme ve dönüşümü sağlayacak yöneticilerin de konuya hâkim alanında uzman olması gerekir. Konu ile ilgili, Gümüşeli (1996: 47) ve Şişman (2012a: 92) okul yöneticisinin, eğitim ve öğrenme konuları ile ilgili yapılan araştırmaları ve gelişmeleri izleyerek öğretmenlerle paylaşması, öğretmenlerin değişme ve gelişmelerden sürekli haberdar olmalarının sağlanması öğretmenlerin verimliliğini arttırmak için gelişimlerine olanak sağlayacak gerekli ortamı hazırlaması ve fırsatları yaratması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu konuda okul yöneticilerinin yapması gereken davranışlar; onları takdir etmek; risk alma konusunda cesaretlendirmek; sempatik olmak ve empatiyle yaklaşmak; birbirine destek olma davranışlarını güçlendirmek ve böylece öğretmenlere sürekli onların yanında oldukları duygusunu kazandırmak (Özdemir ve Sezgin, 2002: 280) olarak da ifade edilebilir. Öğretmene sağlanan kendini geliştirme fırsatı hem öğretmenin iş doyumunda hem de örgüte bağlılığında olumlu bir etki yaratacaktır. Bu olumlu etki, öğretmenin sınıf içinde yaratıcı yönünü ortaya çıkarmasına da katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik birçok faaliyet yapılabilir. Önemli olan bu faaliyetlerin amacına uygun ve iyi şekilde planlanıp doğru zamanda yapılmasıdır. Şişman'a (2012a: 94) göre öğretmenlerin mesleki gelişmelerine

yönelik etkinlikler şu şekilde belirtilmiştir, “Okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer, workshop vb. etkinlikler, lisansüstü eğitime devam etmek isteyen öğretmenlerin teşvik edilmesi lisansüstü eğitime devam eden öğretmenler için kolaylaştırıcı önlemler alınması, günlük ve süreli basında eğitim ile ilgili çıkan ilginç yazıların izlenip çoğaltılarak öğretmenlere dağıtılması, çevrede eğitimle ilgili olup bitenlerden (örneğin bir konferans, açık oturum, panel vb.) öğretmenlerin haberdar edilmesi ve katılımlarının teşvik edilmesi”, söz konusu etkinliklerden bazılarıdır.

. Blase & Blase (1999: 130-131), literatürde öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretimsel liderliğin öğretmen gelişimiyle ilgili olarak aşağıdaki 4 ana alanda incelendiği görülmüştür.

1. Öğretmenin sesini destekleyen sorgulama odaklı bir çaba olarak ve sosyal adalete ulaşmak için düzensiz, eleştirel bir sınıf etkileşimi çalışması
2. Müdür-öğretmen öğretim konferanslarının dolaylı etkileri üzerine araştırmacı çalışmalarıyla birlikte öğretmenlere doğrudan yardım, grup gelişimi, müfredat gelişimi ve davranış araştırması
3. Belirli müdür davranışları, öğretmen bağlılığı, ilgi ve inovasyon arasındaki ilişkiyi gösteren araştırmasının sentezini içeren sınıf öğretimi ve öğretmenler üzerindeki müdür davranışlarının doğrudan etkileri üzerine çalışmalar.
4. Okul etkinliğinde müdürün rolünü (katılımcı liderlik ve merkezden ayrı karar verme gibi yapıların kullanımı) araştıran çalışmasını içeren öğrenci başarısı üzerine doğrudan veya dolaylı etkiler hakkındaki çalışmalar.

Tüm bu açıklamaların ışığında öğretmenlerin geliştirilmesi öğretimsel liderin görev ve sorumluluğundadır. Bu sorumluluğu yerine getirme noktasında öğretimsel liderin bir gelişim ve geliştirme uzmanı rolünü benimsemesi gerekmektedir.

2.2.3.5 Düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması

Okul iklimi, öğrenme ve öğretim sürecinde rol alan bireylerin örgüt içindeki davranışlarını ve çevreyle etkileşimini kapsayan geniş bir kavramdır. Okul yöneticisi, öğrencinin başarısının doğrudan bir faktörü değildir. Ancak eğitim için uygun ortam sağlamak suretiyle öğrencinin öğrenmesine dolaylı da olsa katkısı söz konusudur. Okulun ikliminin öğretime uygun hale getirilmesi, okulda düzen ve disiplinin

sağlanması, yöneticinin öğretime dolaylı katkıları arasındadır (Shomaker and Frazer,1981; Brookover ve Lazotte,1979; akt: Balcı, 2007: 159).

Şişman'a (2012a: 96) göre okul iklimi, okuldaki çalışma koşulları ve bu koşulların insanlar üzerindeki etkisidir. Çalışanların isteklerini, okulla bütünleşmesini, moralini, performansını arttıracak bir okul iklimini yaratmakla sorumlu okul müdürünün bunu başarabilmesi için okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir hava yaratması gerekmektedir. Öğretimsel liderliğin gerçekten var olduğu yerlerde bir okul toplumunun nasıl çalıştığı, nasıl yaşadığı ve birlikte nasıl öğrendiğine ilişkin parçalar nerdeyse görünmez bir bütünlük oluşturmaktadır (King, 2003; Akt: Aksu, Gemici ve İşler, 2006: 58). Bu durumda okulun öğretmenler, öğrenciler, diğer personel ve çevrede yaratacağı etki okul ikliminin boyutunu gösterir. Bu boyutun oluşmasında da okul yöneticisinin karakteristik özelliği açığa çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve tutumları ile olumlu okul iklimi arasında doğrusal bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Okul yöneticileri düzenli öğretme-öğrenme iklimini sağlarken çevresel faktörleri de göz önüne alarak yeni görüşlerin oluşmasına olanak vermelidir.

Okullardaki öğretim iklimi, okul eğitiminden etkilenen öğrenci ve çalışanları tutum ve normlarına işaret eder. Müdürler, öğrenme iklimini doğrudan ya da dolaylı olarak şu yollarla şekillendirirler (Hallinger & Murphy,1987: 58);

- İletişim öncelikleri ve beklentiler için yüksek bir öngörü sağlamak,
- Üretken çabalar ve akademik başarıları pekiştirmek için bir ödül sistemi yaratmak,
- Öğrenim zamanını korumak ve okul misyonu ile tutarlı, yüksek kaliteli, çalışan geliştirme programlarını seçmek ve katılmak

Hallinger & Murphy'nin yukarıda bahsettiği okul iklimiyle ilgili öğretimsel liderin görevi tanımlarına benzer bir tanımlamayı yapan Gümüşeli (1996: 44-48) ise bu görev tanımlarına ek olarak; varlığını hissettirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ve öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerinin de öğretimsel liderlerin olumlu okul iklimi yaratmasında etken olduğunu ifade etmiştir.

2.2.4 Öğretimsel liderliği sınırlayan etkenler

Öğretimsel liderlikle ilgili yapılan araştırmalarda, bürokratik ve yasal engeller; zaman sınırlılığı; vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği; öğretimsel liderlik konusunda eğitim eksikliği ve kaynak yetersizliğinin müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sınırlayan etkenler olduğu görülmüştür.

Bursalı (1997: 23), yönetim görevlerini düzenleme noktasında bürokrasinin ilkelerinin eğitim ve okul örgütlerini eskiden beri etkilediğini belirterek, Weber'in ideal tip bürokrasi kavramının, önceleri okul yönetiminde otokratik ve katı uygulamalara yol açtığını ve bu alanda demokratik eğitim örgütlerine ihtiyaç duyulmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Ülkemizin eğitim sisteminde olduğu gibi merkezi yönetime sahip eğitim sistemlerinin bulunduğu ülkelerde özellikle çalışanların alımı, yetiştirme, okul programı geliştirme ve yayınlama gibi yetkilerin merkezde toplanması Gökkyer (2004: 36); okul müdürünün yasal olarak yerine getirmekle yükümlü olduğu işlerin, bürokratik işleyişte yönetmelik ve mevzuatla belirlenmiş olmasından dolayı yöneticinin tüm enerjisini prosedürlerle harcaması Aypay (2002: 17); öğretmen ve yöneticilerin gereğinden fazla bürokratik işlemlerle ilgilenmeleri, eğitim öğretim aktivitelerine yeterli zamanı ayıramamalarına neden olmasından dolayı olumsuz olarak algılanmaktadır.

Donanımlı, kendini yetiştirmiş liderlik özelliğine sahip yöneticiler zamanı yönetme konusunda yeterlilikleri olan kişilerdir, "zamana hükmetmek, zamanı kontrol altına almak, zamanı yönetmek demektir" (Açıkalın, 1998: 115). Bir müdürün iş günü daha önceden planlanmamış farklı birçok kişi ile kısa ve bölünmüş görüşmelerden oluşmaktadır. Müdürler açısından öğretmenlerle toplantı yapmak, dersleri gözlemek ve müfredatı değerlendirip planlamak için gerekli zamanı kesintisiz olarak planlayabilmek zordur (Hallinger ve Murphy ,1987: 57). Etkili bir öğretimsel lider, Gökkyer'in de (2004: 37) belirttiği gibi; olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilen, zamanı yönetirken önceliği eğitim programı ve öğretime vermeyi başarabilen kişilerdir.

Okul, tüm insan kaynaklarını harekete geçirebildiği zaman etkili olabilmektedir. Okulda karar sürecinin başında bulunan okul müdürü yetkin bir lider olabilirse okulun insan ve madde kaynaklarını daha kolay harekete geçirebilir (Özdemir vd., 2012: 6). Bilinen bir problemle ilgili yapılması gereken eylemleri belirlemeye yönelik geliştirilen düşünsel faaliyetler olarak ifade edilen "karar verme" süreci yönetimin merkezinde yer alarak örgütsel yaşamı düzenlemektedir (Şişman, 2012b: 181). Okul müdürlerinin vereceği kararlar doğrultusunda okulun vizyonu belirlenir ve okul iklimi

değişkenlik gösterir. Dolayısıyla doğru kararlar veren okul müdürleri, çalışanları cesaretlendirerek amaca giden yolda daha etkili bir liderlik davranışı gösterebilir.

Türkiye’de yönetimin bir meslek ve bu mesleğin gerçekleştirdiği işlerin de uzmanlık alanı olduğu görüşü yaygınlık kazanmamıştır (Başaran,1996:117). Bursalıoğlu (1997: 15), eğitim yöneticiliğinin meslekleşme ve kurumsallaşmasında en büyük engelin, öğretmenlik ve yöneticilik görevleri ve değerlerinin karıştırılması olduğunu öne sürmüştür. Bu karışma öğretmen-yönetici tipinin doğmasına neden olmuş ve aynı kişinin değişik iki değer sisteminin gerektirdiği rolleri oynamasına yol açmıştır. Bu rollere aykırı durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticinin gücünü azaltarak, yıpranmasına yol açmıştır. Bursalıoğlu (1997), öğretmen rolünün bir anda yönetici rolüne dönüşmesinin sadece yasal prosedürlerin, yönetmeliklerin yürütülmesi işlerini karşılayabileceğini ancak okul yöneticisinden olması beklenen öğretimsel liderlik rolünü karşılamaya yeterli olmayacağını ifade ederek bilgi ve eğitim eksikliğinin okul yöneticilerinin etkili okullar yaratmasında en büyük engel olduğunu belirtmiştir.

Ülkemizde eğitim yöneticisinin lisansüstü eğitim ve hizmet içi eğitimle yetiştirilmesinde uygulamalı bilgi boyutunun önemsenmemiş olması eğitim yöneticisi adaylarının sorun odaklı düşünme, karar verme, takım çalışması ve kargaşa ortamında yönetim alanlarında yetersiz kalmasına yol açmıştır (Çelik, 2002b: 11). Ülkemizde öğretmen yetiştiren programların daha çok öğretmenlik alanına dönük olması, yönetim sürecine programda gereken önem ve yer verilmemesi öğretmen müdürlerin yönetim sürecinde etkili bir yöneticilik yapamamalarına neden olmaktadır. Ancak eğitim programları dışındaki müdür yetiştirme programlarının çoğunun ise genel örgüt ve yönetim konularına ağırlık verdiğini ve ayrıca bu konularda kazandırılan becerilerin bir kısmının yönetici atanmaya kadar geçen süre içerisinde zayıfladığını ya da unutulduğunu belirtmiştir (Gümüşeli, 1996: 61).

Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan araştırmalarda ortaya çıkan en önemli eksiklik, okul müdürlerinin önceden öğretmen olmasından dolayı, öğretimsel liderlik konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarının düşünülmesidir. Ancak öğretmenlik ve okul yöneticiliği birbiri ile ilişkili olmasına karşın farklı davranışlar gerektirir. Bu nedenle bir kişinin öğretmen olması onun okuldaki öğrenme-öğretme ortamını koordine etme ve eğitim programını geliştirme gibi davranışları bu alandaki bir uzman kadar göstereceği anlamına gelmemektedir. Okul yöneticisinin bu alanda uzman olabilmesi için; bilimsel, nitelikli bir eğitim yönetimi sürecinden geçmesi gerekmektedir. Ancak bu alanda eğitim görmesi gerekliliğinin anlaşılması ve yönetim sürecinin öneminin kavranmış olması gerekmektedir.

Eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması nitelikli ğretmen yetiştirme, atama ve geliştirme ile birlikte; yeterli araç, gereç, malzeme ve eğitim teknolojisi ile mümkün olacağını belirten Gümüşeli (1996: 63), okul müdürünün yeterli kaynakları sağlamadan özellikle kaliteyi arttırmaya yönelik gayretlerinin olumsuz sonuç vereceğini ve sonuç olarak eğitime yeterli kaynak ayırmayan ülkelerde kaynak yetersizliğinin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğini sınırlayacağını ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle öğretimsel liderliği sınırlayan en önemli etken “kıt kaynaklara sahip gelişmekte olan ülkeler için mali kaynak yetersizliğidir” (Gökyer, 2004: 35).

2.3 Türkiye’de ğretimsel Liderlik

Türk Milli Eğitim Temel kanunu madde 43’de öğretmenlik mesleği; “ğretmenlik, Devletin eğitim, ğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir ” şeklinde tanımlanmıştır (<http://mevzuat.meb.gov.tr/>). Bu tanımlamaya göre yönetim görevi ayrı bir meslek olarak görülmemiş, öğretmenlik mesleğinin içinde tanımlanmış ve “meslekte esas öğretmenliktir” yaklaşımını kuvvetlendirmiştir. Başaran (1996: 117), 1946’da toplanan nc Milli Eğitim şurası’nda eğitim yöneticiliğinin önemi üzerinde durulduğunu ve ayrı bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesinin öneminin belirtilmesine rağmen hala günümüzde sistemli bir eğitim yöneticisi yetiştirme programı konusunda eksikliklerin giderilemediğini ifade etmiştir. Tanrıgen’in (1998: 7) yapmış olduğu araştırmada, ülkemizde okul etkililiği ve öğretimsel liderlik konusunda daha fazla çalışma yapılması ve “meslekte esas öğretmenliktir” sloganının artık bir kenara bırakılarak “okul yöneticilerinin akademik bir eğitimden geçirilmesi” ilkesinin benimsenmesi gerekmektedir ve “Böyle bir eğitimin odak noktası, öğretmenlerin yöneticilerden bekleedikleri öğretimsel liderlik boyutları olmalıdır.” sonucuna varılmıştır.

Son yıllarda dünyada gelişen öğretimsel liderlik kuram ve uygulamalarının, Türkiye’yi de etkilediğini belirten Arın (2006: 56), bu etkilenmeyle yönetici atamalarının bazı formatlara oturtulmaya çalışıldığını, şitli dönemlerde yapılan hizmet içi eğitim ve seminerleri, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitime yönlendirilmeleri, çıkarılan kanun ve yönetmeliklerle yöneticiliğe atanma şartlarının belirlenmesi, öğretimsel liderliğe giden yolda aşamalar olarak görüldüğünü, ancak bu çalışmaların yeterliliği konusu hala tartışmalar olduğunu ifade etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir uzmanlık alanı olarak görülmeyen eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme konusunun bilimsel olarak ele alınmaması bu konuya gereken önemin gösterilmediğinin açık bir göstergesidir. Okul yöneticiliği için belirli bir süre

öğretmenlik yapmış olmak yeterli sayılmış ve daha önce üniversitelerde var olan bu alandaki lisans programlarının mezunlarına da bakanlık pek ilgi göstermemiştir. Halen ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirme işi, bir türlü kurumsallaştırılamamıştır ve eğitim yöneticisi olarak çalışanların çok az bir kısmı ise kendi çabaları ve istekleriyle bu alanda lisansüstü eğitim görmüştür (Şişman, 2012a: 21).

19. Milli Eğitim Şûrası Genel Kurulu'nda alınan kararlar okul müdürlerinin seçiminde değişiklik göstermediğini ancak yetiştirilmesi noktasında bazı iyileştirici çalışmaların olduğunu göz önüne sermektedir.

"19. Milli Eğitim Şûrası Genel Kurulu'nda, "Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması" komisyonunda kabul edilen, eğitim yöneticisi adayının belirlenmesindeki ölçütler şu şekilde sıralanmıştır; devlet okullarında eğitim yöneticisi olmak için "lisans derecesine sahip olunması; eğitim yöneticisi adaylarının seçilme ölçütlerinde, okul yöneticileri merkezi olarak yapılan yazılı sınavda başarı; okul müdürlerinin, belli bir süre görev yapmış müdür yardımcıları arasından seçilmesi; okul yöneticiliğine atanmada, o okula öğretmen olarak atanma şartlarını taşımanın esas olması ancak atanma şartlarını taşımadan o okula münhasıran norm durumu değil, genel anlamda o okul türüne atanabilme şartının aranmasını yeterli görülmesi; ancak eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış ve ya buna denk kurumlarca yönetici yeterliliğini gösteren belgeye sahip olma durumunda tercih nedeni "olması gibi önerilerin kabul edildiği görülmektedir (MEB. <http://www.meb.gov.tr>).

Ayrıca aynı şûrada yönetici pozisyonlarına yönelik atamalarda pozitif ayrımcılık yapılarak kadınlar lehine kullanılması kararlaştırılmıştır. Şûrada alınan kararlarda hizmet içi veya lisansüstü eğitimle yönetici yetiştirmenin önemine vurgular yapıldığı görülmektedir. Bu yönetici anlayışımızın geliştiği anlamına gelmektedir. Ancak şûrada eğitim yöneticisi ya da okul yöneticisi olarak tanımlanan okul müdürünün yetkilerinde herhangi bir değişimin olmaması, dolayısıyla yönetici yetiştirme programları ve hizmet içi eğitimler sonucu yetiştirilen yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları sergilemesi, ülkemizdeki merkeziyetçi eğitim sistemi yapısından dolayı mümkün olmamaktadır. Öğretimsel liderlik, öğrenme, öğretme ve yönlendirme alanlarında performans artırıcı bir yönetim için oluşturulmuş bir liderlik biçimidir. Bilgi çağının ve gelişimin odağı olan okulları yönetecek liderlerin de, yeni gelişmeler ışığında değişime uyum sağlaması gerekmektedir.

2.4 Örgütsel Bağlılık Kavramı

2.4.1 Örgütsel bağlılık kavramı ve tanımı

“Örgütsel bağlılık” konusu ilk defa 1956 yılında Whyte’in incelediği bir konu olmuş ve o tarihten itibaren konu hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Örgütsel bağlılıkla ilgili birbirinden farklı çok sayıda kavramın kullanıldığı görülmüştür. Bunlardan en çok kullanılanlardan Hıristiyan inancına göre protestan iş ahlakı; mesleki bağlılık; çalışma arkadaşlarına bağlılık; örgütsel bağlılık; sadakat ve işe sarılma kavramları önemli ölçüde birbirinden farklılaşmaktadır (Morrow and Mc Elroy, 1986: 139; akt: İnce ve Gül, 2005: 2).

İnce ve Gül (2005: 3), örgütsel bağlılık konusunda ilk tanımlamanın 1966 yılında Grusky tarafından yapıldığını belirtmiştir. Bu tanımlamaya göre örgütsel bağlılık, “bireyin örgüte olan bağlılığının gücü” şeklinde ifade edilmiştir (Wahn, 1998: 256; akt. İnce ve Gül, 2005: 3). 1970’lerden sonra ise örgütsel bağlılık kavramı üzerinde fazlasıyla durulduğu halde yine de ortak bir kavramda bütünleşememelerinin nedeni, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış gibi farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların konuyu kendi uzmanlık alanlarına göre ele almalarıdır (Çöl ve Gül, 2005: 292).

Örgütsel bağlılık konusunda bilimsel nitelikteki en önemli çalışmalardan olan ve örgütsel bağlılıkla ilgili yöntem geliştirmek açısından yapılan araştırmalarda, örgütsel bağlılık kavramı, bireyin örgütle olan özdeşleşmesi ve örgütün parçası olması olarak tanımlanmaktadır (Porter ve Smith, Not 4). Yapılan araştırmaya göre örgütsel bağlılık birbiriyle bağlantılı olan en az üç faktörle açıklanabilir (Mowday, Porter and Steers, 1979: 225).

- Örgütün hedef ve değerlerine olan güçlü inanç ve kabul,
- Örgütün iyiliği için kayda değer ölçüde çaba sarf etme isteği,
- Örgüte üyeliği devam ettirmek yönünde güçlü bir arzu

Yukarıda da belirtildiği gibi bu üç boyutlu tanım, örgüte olan bağlılığın yalnızca duygusal değil, aynı zamanda davranışsal bir olgu olduğunu da göstermektedir. Porter ve arkadaşlarının yanı sıra diğer bazı araştırmacılar (örneğin, Etzioni, 1975; O'Reilly ve Chatman, 1986; Allen ve Meyer, 1990) bağlılığı çok boyutlu olarak kabul edip her boyut için farklı tanımlamalar yapmışlardır. Dolayısıyla, literatürde örgütsel bağlılığın tek boyutlu değil çok boyutlu olduğu görüşü kabul görmekte ve bu boyutlar davranışsal, tutumsal ve normatif bağlılık olarak ifade edilmektedir (Bakan, 2011: 11-12).

Kelman (1958), davranış değişikliklerinin temelini konu alan araştırması sonucu yaptığı sınıflandırmada, uyum (tutum), özdeşleşme (birleştirme) ve içselleştirme (değer örtüşmesi) kavramlarına dikkat çekerek bu kavramların birbirine çok yakın olmasa da birbirinden etkilenebildiğini ifade etmiştir (O'Reilly III ve Chatman ,1986: 493). Bu üç bileşen dikkate alındığında örgütsel bağlılığı bireyin hissettikleri içselleştirilmiş normatif baskılardan kaynaklandığını belirten Buluç (2009a: 16), Angle ve Pery (1981) gibi araştırmacıların da örgütsel bağlılığın geniş bakış açısına sahip bir kavram olduğunu “değer” ve “örgütte kalma” boyutlarıyla ilişkili bir bağlılık olarak ifade ettiklerini söylemiştir.

Balay'ın (2000b: 15) araştırmasına göre, örgütsel bağlılık yazınında araştırmacıların bir bölümü bireylerin bağlılığının, kişinin örgütsel amaç ve çıkarlarını koruma isteği, örgüte dönük belli davranışsal gerekleri yerine getirme ve örgütle paylaşılan birlikteliğin daha çok moral-psikolojik gücü üzerinde odaklandığı sonucu ortaya çıkardığı ancak diğer araştırmacıların önemli bir bölümünün de örgütsel bağlılığı, iş görenlerin örgütün farklı parçalarına veya öğelerine bağlılığı şeklinde anlamlandırdığını tespit etmiştir.

Örgütsel bağlılık araştırmacılarının konuyu farklı disiplinlerce ele almalarından dolayı aşağıda belirtildiği gibi bağlılıkla ilgili birçok tanımlamanın yapıldığı ve bu tanımlamaların O'Reilly ve Chatman (1986); Mowday, Porter and Steers (1979: 225); Allen and Meyer (1990); Celep (2000); İnce ve Gül (2005: 3-6); Balay (2000b: 13-14) ve Bakan (2011: 8-10) gibi araştırmacıların aktarımıyla aşağıdaki gibi olduğu görülmektedir:

- Kanter (1968), “kişinin kendisini içinde bulunduğu organizasyona karşı sorumlu hissetmesi ve grubun bir parçası olarak görmesi”,
- Sheldon (1971), “bireyin kimliği ile örgütsel kimlik arasında uyum sağlamak amacıyla örgüte yönelik bir tutum veya yöneliş”,
- Buchanan'a (1974) göre “çalışanın bağımlı olduğu organizasyonun hedefleri ve değerlerini kendi hedefleri ve değerleri olarak kabul etmesi ve kendini o organizasyonun bir parçası olarak görmesi”,
- Wiener (1982: 418), “örgütsel amaç ve çıkarlar doğrultusunda, kişiyi belirli bir yönde davranış sergilemeye zorlayan normatif baskılar bütünü”,
- Porter vd. (1974), “kişinin örgütle özdeşleşmesinin ve örgüte katılımının gücüdür”,
- Salancik (1977b) ve Staw (1977) bağlılığı, “davranışsal örüntü”,

- O'Reilly III ve Chatman (1986), "bireylerin çalıştığı örgüte karşı hissettikleri ve takındıkları tutum ve davranışların bütünü",
- Reichers (1985: 465), "bir örgütün üst yönetim, müsteşar, müşteriler, sendikalar ve toplum gibi çoklu öğelerinin amaçlarıyla özdeşleşme süreci",
- Allen ve Meyer (1990), "kişinin çalıştığı kurum ile kendisini özdeşleştirmesi, çalıştığı kurumun bir üyesi olmaktan mutluluk duyması",
- Celep (2000: 15), " bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerinin de ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışları",
- Chen and et al. (2002: 339), "çalışanın örgütüne karşı hissettiği psikolojik bağlanma",
- Valentine and et al. (2002: 351), "çalışanların ilgi ve bağlılıklarının örgüte yönelmesi",
- Çetin (2004), "bireyin örgüte olan psikolojik bağlılığı", şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Porter vd. (1974), Reichers (1985: 465) ve Gaertner ve Nollen'in (1989: 175) tanımlamalarında örgütsel bağlılığın, özdeşleşme boyutunda hemfikir oldukları görülmektedir.

Birbirine benzer bir şekilde birçok örgütsel bağlılık tanımlarının yanı sıra bunların hepsinin ortak bir noktası, bağlı bireylerin örgütlerinin hedef ve amaçlarıyla özdeşleşme eğiliminde olmaları ve örgütlerinde kalıcılığı istemeleri (Buchanan, 1974; Hrebiniak and Alutto, 1972) ve örgütlerin çıkarlarıyla birbirine tutunmuş bir şekilde hareket eden bireylerin örgütleriyle olan etkileşimleri psikolojik bir bağ olarak tanımlanmaktadır (Shelby D. Hunt, Van R. Wood, & Lawrence B. Chonko, 1989: 81).

Yukarıda bahsedilen bütün tanımlardan hareketle bireylerin çalıştığı örgüte karşı hissettikleri ve takındıkları tutum ve davranışların bütünü "örgütsel bağlılık" olarak tanımlanmaktadır. Ancak örgütlerin bilişsel bağlılığı olan üyelere sahip olmasının öneminin basit bir tutum bağlılığından daha fazlasına dayandığını, Smith, Organ ve Near (1983), örgütsel üyelik davranışları üzerine yaptıkları bir çalışmada vurgulamışlardır. Örgütteki çoğu önemli davranışın, dayanışma, fedakârlık ve içten gelen ödüsüz yardımlara dayandığını dikkat çekmişlerdir (O'Reilly ve Chatman, 1986: 493). Buradan da anlaşılacağı üzere Doğan ve Kılıç'ın da (2007: 39) belirttiği gibi çalışanların örgüte olan güven ve yakınlık duymasından daha fazlasını ifade

eden örgütsel bağlılık kavramı, çalışanın örgüte karşı olan içten bağlılığı ve içinde çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi olarak tanımlanmıştır.

Geliştirdikleri İngiliz Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile tanınan (Cook ve Wall, 1980), örgütsel bağlılığı, “ kişinin örgütün amaç ve değerlerine karşı beslediği hisler” ve, “ kişinin çalıştığı işe gösterdiği duygusal tepki” olarak tanımlarlarken (Akt : Buluç, 2009a: 16), Baysal ve Paksoy'da (1999: 17-15) benzer olarak, çalışanın büyük bir istekle içinde olduğu örgütün çıkarı için kendisinden beklenen performanstan daha fazlasını göstererek örgütün amaç, vizyon ve hedeflerini benimseyip kabul etmesini örgütsel bağlılık olarak nitelendirmişlerdir.

2.4.2.Örgütsel bağlılığın önemi

Dünyada rekabetin giderek arttığı iş dünyasında, ekonomik ve ticari anlamda ülke sınırlarının ortadan kalktığı bir süreçte örgütler bu gelişmenin içinde pay alabilmek için daha sağlam adımlarla geleceğe yönelik hedeflerini büyütme zorundadır. Bu bağlamda gelecek hedeflerinde başarıya ulaşma mücadelesinde örgütsel bağlılık kavramı oldukça önem kazanmıştır. Mowday, Porter and Steers'e (1979: 225) göre bağlılık, örgüte karşı pasif bir içten bağlılık duygusunun üstünde bir hal alarak kişinin, örgütün refahı için kendisinden bir şeyler feda etmesi noktasında aktif bir ilişkiye dönüştürmesidir. Böylelikle bağlılığı sadece kişinin inanç ve düşüncelerinin ifade edilmesinin ötesinde, kişinin hareketlerinde de kendisini gösteren bağlılığı, kişinin işveren örgüte ve örgütün değer ve hedeflerine karşı hissettiği bir adanmışlık hissine karşılık geldiğini ifade etmişlerdir.

İnce ve Gül (2005:1), bu güne kadar yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılığın, çalışanların tavır ve davranışları ile doğrudan ilişkili olduğunu dolayısıyla bu tavır ve davranışların çalışanın iş doyumu, iş gücü devir hızını, işten ayrılma niyetini azalttığını ayrıca kişisel ve örgütsel bilgi ve yetenekleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Balay (2000b), örgütsel bağlılığı farklı açılardan ele alarak ; “işten ayrılma, devamsızlık, isteksizlik ve iş arama faaliyetleri; iş tatmini, işe sarılma, duygusal ve bilişsel yapılar; özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi iş görenin işi ve rolüne ilişkin özellikler; yaş, cinsiyet, hizmet süresi, eğitim gibi kişisel özellikler; örgütsel maliyet”, olarak belirttiği beş nedenden dolayı örgütler için çok önemli bir konu olarak görmektedir. Örgütlerin amaçlarının, üretim ve hizmet olduğu kadar işinden memnun çalışanlar yaratmakla da sorumlu olduklarını ifade eden Gül (2002: 37), bu amaçların gerçekleşmesinde çalışanın görev yaptığı örgütün amaçlarını kabul etmesi ve örgüt içinde var olmaya devam etmesi anlamına gelen örgütsel bağlılığın ön plana çıktığını belirtmiştir. Bu bağlamda örgütsel bağlılık,

çalışanın, örgütün vizyonunu ve misyonunu kabul etmesi durumudur, şeklinde özetlenebilir.

Örgütsel bağlılık araştırmalarında genel olarak örgüte bağlı çalışanlar yaratmanın çağdaş örgüt yapılarının birincil hedefi olduğu ifade edilmektedir. Bağlılığı yüksek çalışanın iş verimi ve görev bilinci, bağlılığı düşük çalışanlara göre daha yüksektir. Bu da literatürde olumlu davranışlar olarak değerlendirilmiştir. Örgütsel bağlılığın oluşmasıyla, kaliteli çalışanın, örgütteki varlığını sürdürmeye gönüllü olması, örgütün başarılı olması için bilgi ve birikimini sonuna kadar kullanması gibi olumlu etkiler meydana gelecektir. Dolayısıyla bağlılığı güçlü çalışanlar başarılı işler yapacak ve örgütünü de bu başarıya ortak edecektir (Ada, Alver ve Atlı, 2008: 489).

Yapılan araştırmalar neticesinde bağlılığın, çalışanın gizil gücünü ortaya çıkararak örgüt içinde pozitif yönde bir etki yarattığı düşünölmektedir. Örgütsel bağlılığın güçlü olduğu durumlarda düzensiz çalışma, iş tatminsizliği, işe devam etmeme ve işten ayrılma gibi istenmeyen olumsuz sonuçların azaldığı görölmekle birlikte elde edilen işlerin kalitesinin de olumlu yönde arttığı bilinmektedir. Günümüz iş dünyasında her örgüt diğer örgütlerle rekabet edebilmek için çağın gerektirdiğı bilgi, birikim ve teknolojiye sahip olmak istemektedir. Bilgi ve birikimle teknolojiyi kullanan ise "insan"dır. O halde her şeyden önce örgütlerde nitelikli insan gücüne ihtiyaç olduğu, ancak nitelikli insanın iş ortamında performansını en üst düzeyde sergileyebilmesi için çalıştığı örgüte bağlı olması gerektiğı ortaya çıkmıştır. Bu durumda gelişmiş örgütlerde iş görenin örgüte bağlı olması için her türlü aktiviteyi yaptıkları görölmektedir. İş yaşamının kaliteli olması verimli çalışmayı ortaya çıkarmaktadır.

2.4.2.1 Örgütsel bağlılığın eğitim kurumları açısından önemi

İş yaşamının niteliğı işletmelerde olduğu kadar eğitim alanında da önemli bir konu olduğunu ve çalışanların iş yaşamı niteliklerinin ele alınarak incelendiğini belirten Erdem (2008: 6), öğretmenlerin iş yaşamı niteliklerinin iyileştirilmesinin yalnızca öğretmenleri değil, öğrencileri, velileri, toplumu ve bir ülkenin geleceğini ilgilendirdiğini ifade etmiştir. Eğitim örgütlerinin meydana getirdiğı ürünü "davranış değişikliği" ve "yeni davranışlar oluşturma" olarak açıklayan Celep (2000: 143- 145), bu bağlamda kişide davranış değişikliği yaparak istenen davranışları oluşturma aşamasında, öğretmenin öncelikle öğretme işini dış dayatmalar yerine içsel güdülenmeyle yapması gerektiğini belirtmiştir. Bireyde olumlu davranış değişikliği meydana getirme işi eğitim kurumlarının en önemli asli görevidir. Bu nedenle bu görevin uygulayıcısı olan öğretmenlerin işini istekli ve inanarak yapması son derece

önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin bunu yapabilecek yeterliliğe sahip olması ve örgütsel bağlılığının sağlanmış olması gerekmektedir.

Balcı'nın da (2007: 129) ifade ettiği gibi, okulun asli görevi olan öğretim, sınıf ortamında öğretmenin yönetimi ve denetimi altında öğrenciyle karşılıklı etkileşim ile gerçekleşir. Bu durumda Balay'ın (2000b: 5) aktarımıyla Kushman (1992), öğretmenin bağlılığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi, "öğretmenler, öğrencilerin okula bağlılıklarını arttıran etkili öğretimsel davranışları sınıfta kullandığında öğrenci başarısının artmasına yol açar" şeklinde ifade etmiştir.

Bu açıdan bakıldığında yüksek örgütsel bağlılığa sahip öğretmenlerin daha başarılı öğrenciler yetiştirebileceği, ancak örgütsel bağlılığı düşük öğretmenlerin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Tükenmişlik duygusunun öğretmenleri öğrencilere karşı daha soğuk ve hoşgörüsüz tavırlar göstermesine neden olduğu, iş performansında kaygı ve yılgınlık gösterdiğini savunan Balay'a (2000b: 5) göre bu tür öğretmenler, öğrenci başarısında akademik kaliteyi geliştirme konusunda yetersiz ve etkili öğretim yapmalarına engel olan otoritenin kurallarına karşı gelmede pasif olduklarını belirtmiştir.

Eğitim örgütlerinde öğretmen ve öğrenci birinci derecede etkileşim içindedir. Örgütüne bağlı bir öğretmen kendisinden beklenenden daha fazla çaba göstermesi, görevini aksatmadan verimli bir şekilde yapması, okulun vizyon ve misyonunu benimseyerek en üst düzeyde göstereceği performansı sayesinde daha nitelikli bireyler yetiştirecektir. Serin (2011: 69), eğitim örgütleri, içinde yaşadığımız bilgi çağında, kaliteli bireyler yetiştirip toplumsal gelişmeyi sağlama görevini başarabilmesindeki en önemli faktörün örgütsel bağlılık olduğunu belirtmiştir. Balay'ın (2000b: 5) aktarımıyla Firestone ve Pennell'e (1993: 492) göre "iyi bir öğretim, büyük ölçüde öğretmenlerin bağlılığı ve bilgisine dayanmaktadır".

2.4.3. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin araştırılmasında birçok sınıflandırmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda birçok örgütsel davranışın güçlü öngörücülerin olması için, kişisel (yaş, gelir, eğitim) ve mesleki (çeşitlilik, imtiyaz, özdeşlik, dönüt) özellikler göstermesi gerekmektedir. Örneğin şirket literatüründe yaş ve gelirin bağlılıkla olumlu bir şekilde ilişkilendirildiği, buna karşın eğitimin olumsuz bir şekilde ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır (Shelby D. Hunt, Van R. Wood, & Lawrence B. Chonko, 1989: 81).

Çalışanların örgüte bağlılığını etkileyen bu faktörleri Balay (2000a: 56- 57) ve Çetin (2004, 99) şöyle sıralamaktadır; yaş, cinsiyet, medeni durum ve deneyim (kıdem);

örgütsel adalet, güven, iş tatmini; rol belirliliği, rol çatışması; yapılan işin önemi, alınan destek; karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma, kararlılık; iş güvenliği, tanınma, yabancılaşma; ödüller, ücret, ücret dışında sağlanan haklar, yatırım; çaresizlik, iş saatleri, rutinlik; terfi olanakları; diğer çalışanlar, sosyal etkileşim; liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları ve çalışanlara gösterilen ilgi.

Celep'in (2000: 34) araştırmasında örgütsel bağlılık faktörleri; "bireysel özellikler, örgütsel yapı, işin özellikleri, örgütsel iklim, örgütsel süreçler" olarak beş grupta, Çöl ve Ardıç (2008: 163) ise "kişisel, örgütsel" ve "örgüt dışı" faktörler olmak üzere üç grupta incelendiğini ifade etmiştir. Ancak bu faktörlerin bağlılığa ne ölçüde etki ettiği ile ilgili kesin ifadeler yoktur. Bu çalışmada Balay'ın (2000a) yapmış olduğu araştırmada ele alınan; kişisel ve demografik faktörler, örgütsel ve görevsel faktörler, durumsal faktörler ve diğer faktörler olmak üzere dört bölümde ele alınmıştır.

2.4.3.1 Kişisel ve Demografik Faktörler

Literatüre göre genellikle örgütsel bağlılık ile kişisel unsurlar arasında doğrudan bir ilişkinin olduğundan bahsedilir (İnce ve Gül, 2005: 59). Sheldon (1971) genç yaştaki iş görenlerin mesleki yeterliliklerinin henüz gelişmemiş olmasından ve meslekte yeteri kadar zaman geçirip emek vermemelerinden dolayı örgütlerine olan bağlılıklarının zayıf kaldığını belirtmiştir (Akt: Yalçın ve İplik, 2005: 5). Konu ile ilgili araştırmalardaki bulgular; örgütsel bağlılıkla, yaş ve çalışma süresi arasında çok zayıf bir ilişki olduğunu kanıtlamıştır. Bu zayıf ilişkiyle ilgili Meyer ve Allen, daha genç çalışanların daha az bağımlı olabileceklerini savunmuşlar çünkü daha az iş tecrübesiyle, genellikle daha az iş fırsatına sahip olabilecekleri ve deneyim kazandıkça, alternatif istihdam olanaklarının da artacağını belirtmişlerdir (Cohen,1993: 145). Yapılan araştırmalara göre birey bulunduğu örgütte geçirdiği zaman boyunca edindiği iş deneyimi ve harcadığı emek onu örgüte bağlı bir birey haline getirmektedir. Kişi örgütten ayrılmayı riskli bulmaya başlar ve böylece yaş ile birlikte örgütsel bağlılıkta doğru orantılı olarak artar. Tam tersi durumda ise daha genç bireylerin farklı olanakları değerlendirebilecek zamanlarının olması onların örgütsel bağlılığını azaltabilir.

Örgütsel bağlılık literatüründe yapılan araştırmalarda kadınların ve erkeklerin örgütsel bağlılığı konusunda farklı düşüncelerin ortaya çıktığı görülmektedir. Kadınların örgütsel bağlılık düzeyinin erkeklerden daha düşük olduğunu iddia eden araştırmacılara göre kadınların geleneksel rollere verdikleri önem ve kadınların işgücüne katılmalarının önündeki engelleri olumsuz davranışlar olarak kadının işgücüne katılımını ve dolayısıyla bağlılığını olumsuz etkilediğini; kadınların

erkeklerle göre daha çok bağılı olduğunu belirten yaklaşımlarda ise kadınların çalıştıkları örgütlerinde daha istikrarlı olmalarını, kadınların aynı örgütte ve iş kolunda daha uzun süre çalışmayı benimsemelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir (Angle and Perry, 1981, pp. 3- 12; akt: İnce ve Gül, 2005: 62-63).

Eğitim düzeyi, örgütsel bağlılığı belirleyen kişisel özelliklerdendir. Eğitim düzeyi ile iş çeşitliliği paralel bir şekilde artış göstermektedir. Yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerin örgüte sunacağı katkının karşılığını, örneğin ücret ya da ödüllendirme olarak karşılama bazı örgütler yetersiz kalabilir. Bu nedenle bireyler sunacakları katkının karşılığının daha tatmin edici olduğu örgütlere yönelebileme fırsatı bulabildiklerinden dolayı bağlılıkları düşük olacaktır. Ancak iş seçeneğinin az olmasından dolayı eğitim düzeyi düşük çalışanların, mevcut örgütlerine daha çok bağlılık göstermeleri mümkündür. Buna karşın Gallie ve White (1993) ise eğitim düzeyinin yüksek olması bireye daha fazla alternatif iş olanakları sunarak sevilen işin yapılması imkânını yarattığından dolayı, eğitim seviyesi ile örgütsel bağlılık arasında, sevilen işi yapıyor olmaktan kaynaklanan pozitif bir ilişki olduğunu savunmuştur (Akt: Bakan, 2011: 124).

Yalçın ve İplik'in (2006: 5) aktarımıyla, mesleklerine yatırım yapmamış genç yaştaki çalışanlar, mesleki yönden ilerlemiş daha yaşlı çalışanlara kıyasla örgütlerine daha az bağılı olduğu ancak örgüt için zaman ve çaba harcayan ve örgütte belirli bir süre çalıştıktan sonra kıdem alan iş görenin, örgütten ayrılması ile birlikte tüm bunların boşa gideceği düşüncesinden dolayı bulunduğu örgüte daha fazla bağılı kaldığı ifade edilmiştir (Balay, 2000; Özkaya ve diğerleri, 2006).

Balay (2000a, 57), yalnız yaşayan bireylerin evli veya ayrı yaşayanlara göre ilgi çekici iş olanaklarına karşı daha olumlu tavır gösterdiklerini ve evli veya çocuklu olan çalışanların örgütten ayrılmayı, bekâr bireylerden daha maliyetli gördüklerini ifade etmiştir.

2.4.3.2 Örgütsel ve görevsel faktörler

İş ve çalışma hayatıyla ilgili değerler olarak ifade edilen örgütsel faktörler, örgütsel bağlılıkla etkileşim içindedir. Balay (2000a: 61), role ilişkin değişkenlerden mesleki rol çatışmasının örgütsel bağlılığı belirlemede önemli olabileceğini belirtmiştir. Kişiler görev sorumluluklarının düzeyini ve kendilerinden beklenileni tam olarak bilmezlerse müdahale etmekte pasif davranır ve farkındalık yaratmak için kendilerini eksik ve yetersiz görürler şeklinde ifade eden Ceylan vd., (2005: 39), net ifade edilen görevler ve düşük seviyedeki belirsizlikler ile yeterlilik duygusu arasında pozitif bir ilişki olduğundan söz etmiştir. Belirsizlikler yetersizlik duygusunu açığa çıkarırken iş

veriminin düşmesine neden olur. İşin içeriği ve şekli, bağlılığı etkileyen ve örgütten kaynaklanan diğer bir unsurdur. Bu nedenle iş tanımının açık ve net olması çalışanın yaptığı işteki konumunu ve ondan beklenileni açığa çıkartacaktır. Toplumsal olarak işin yüksek bir değere sahip olması bağlılığı yükseltir. Örgüt açısından yönetim şekli ise bir başka unsurdur. Yönetim şekli, örgütsel değer ve hedeflerle bağlılığı arttırmaktadır. Yapılan işin sonucunda beklenen artışın ve yeniliğin olması daha üst yönetimlerin örgütsel kültüre ve değerlere önem vermesiyle gerçekleşebilecektir (Mayer ve Allen, 1990).

2.4.3.3 Durumsal faktörler

Araştırmacılar, kişinin örgütten önceki bağlılık yatkınlığını bir ön bağlılık olarak tanımlamışlar ve yüksek düzeydeki ön bağlılığın örgüte yararlı bir bağlılık olduğunu savunmuşlar. Ancak bazı koşullar altında yüksek bağlılığın ileriye dönük olarak düşük bağlılığa da yol açtığı belirten Balay (2000a: 64), elde edilen verilerin örgütsel bağlılık düzeyinde durumsal değişimler oluşturabileceğini ve bu bağlamda bireylerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkili durumsal tepkilerini bireylerin örgüte katılımlarında; adil bir yönetim, yeterli ücret, insani davranışlar gibi çeşitli beklentilerin olduğunun öngörüldüğü araçsal kestirimi; bireylerin daha önceki deneyimleri onların bir takım tavırlar oluşturmasına neden olduğunun ifade edildiği benzeyiş kestirimi; çalışma hayatında yüksek ön bağlılık edinmiş bireyler örgütte karşılaştıkları olumsuz veya adil olmayan durumlara karşı olumsuz tepkinin gösterildiği adaletin grup-değer kestirimi, gibi başlıca üç yaklaşımdan söz edildiğini belirtmiştir.

2.4.3.4 Diğer faktörler

Çalışanın alternatif iş seçeneğinin olmadığı durumlarda bağlılığı olumlu etkilenirken, farklı iş olanaklarının farkındalığı bağlılık duygusunu olumsuz etkilemektedir. Çalışanlara sunulan iş olanakları ve ödüllerle örgütün büyüklüğü, doğrudan ilişkilidir. İş koşulundaki iyileşmenin ya da ödüldeki olumlu bir değişimin çalışanın örgütsel bağlılığını arttırdığını ifade eden Balay (2000a: 67), örgütsel büyüklüğün ise örgüt içi bürokratikleşmeyi arttıran bir faktör olmasından dolayı bağlılığı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Sonuç olarak küçük örgütlerde çalışanlar, büyük örgütlere oranla daha görünürdür. Bu nedenle iş koşullarının çalışana uygun hale getirilmesi de daha kolay olacaktır. Bu da bağlılığı küçük örgütlerde olumlu yönde etkileyecektir. İşe yararlılık anlamında da işlerin birbiriyle arasında farkın olması, işin yararlılığının belirgin olması, çalışanın yararlı bir iş yapıyor olmasından dolayı

sorumluluk duygusunu arttırdığı ve bağlılığı olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Çetin , 2004: 106-107).

2.4.4 Örgütsel bağlılığın sonuçları

Yapılan tüm araştırmalarda örgütsel bağlılığın seviyesi örgütlerin etkin bir şekilde devamlılıklarını sağlamalarında önemli bir konu olarak ele alınmıştır (Somuncu, 2008: 30- 40). Araştırma sonuçlarına göre örgütsel bağlılığın davranışsal sonuçlarla daha çok ilişkili olduğu ifade eden (İnce ve Gül, 2005: 94), “İş doyumu, güdüleme, katılım ve devamın örgütsel bağlılıkla olumlu, iş değiştirme ve devamsızlık ise bağlılıkla olumsuz ilişkili bulunan en önemli davranışsal sonuçlar” olduğunu belirtmiştir. Randall (1987), örgütsel bağlılık seviyeleri ile bu seviyelerin kişiye ve örgüte yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarına dayanarak, düşük, orta (ılımlı) ve yüksek örgütsel bağlılığın olumlu ve olumsuz sonuçları olduğundan söz edilmiştir (Akt: Balay, 2000a: 85- 89).

2.4.4.1 Düşük örgütsel bağlılık

Örgütsel bağlılığın düşük olduğu durumlarda bireyler örgütle bütünleşemedikleri için örgütten ayrılma istekleri yüksek bağlılık gösteren çalışanlardan fazladır. Bağlılığın düşük olması çalışanın bireysel iş performansına da olumsuz yansıdığı düşünülmektedir. Düşük düzeyde bağlılık gösteren çalışanlar örgütten ayrılma eğilimindedirler ve bu durumdaki çalışanların yeni örgütlerinde yaratıcılıklarını ve yeteneklerini ortaya çıkararak yenilenmelerine fırsat vermesi ve daha çok çalışarak kendini kabul ettirmesi bağlılık için olumlu sonuç yaratabilir (Celep 2000: 22). Balay (2000a: 85) ise benzer bir yaklaşım göstererek, örgütsel bağlılığı düşük çalışanın kendini gelişme isteğinin ortaya çıkabileceğini, ayrıca bireyin farklı iş olanaklarını araştırabileceğini ve bu durumun da örgüt için insan kaynaklarının daha etkili kullanımını sağlayabileceğini belirtmiştir.

Celep (2000: 23), düşük düzeyde bağlılık gösteren çalışanın örgütten ayrılmasını örgütler için olumlu, ancak bu çalışanların, çalışma sürecinde devamsızlığı, isteksizliği nedeniyle oluşan iş kaybı ve başarısızlığı da olumsuz sonuç olarak değerlendirmiştir. Somuncu'ya (2008: 40) göre düşük bağlılıktaki çalışanların örgütten ayrılma durumunda örgüt bu çalışanların yerlerine iş verimi yüksek, daha yüksek bağlılıkta çalışan arayışına girerek bu durumu olumlu hale getirebileceğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak bağıllığı düşük olan çalışanların motivasyonları düşük olduğu için verimli ve etkin çalışmaları da zordur. Bu açıdan bakıldığında düşük örgütsel bağıllık çalışan için olumlu, örgüt için uzun vadede olumsuz sonuç yaratmaktadır.

2.4.4.2 İlimli örgütsel bağıllık

Bu bağıllık düzeyinin etkisi çalışan ve örgüt açısından daha fazladır. Celep'in (2000: 25- 26) aktarımıyla Katz, Kahn (1978), ilimli bağıllık düzeyinin örgüte sınırsız bir içten bağıllığı ifade etmediğini, bireyin sisteme karşı kimliğini koruma eyleminde olduğunu ifade etmiştir. Bu durum çalışanın kişiliği ve değerleri açısından çok önemlidir. Wiener (1982), bu durumu, çalışanın ve örgütün karşılıklı değer uyumunu yansıttığından bireye dengeli inisiyatif ve seçenek fırsatı vermekte, böylece sonuçta dengeli bir bağıllık düzeyinin ortaya çıktığını ifade etmektedir (Akt: Balay, 2000a: 88-89).

Yapılan araştırmalara göre ilimli bağıllığın olumlu sonuçlarının yanında olumsuz sonuçlarının da olabileceği görüşü hâkimdir. Bayram'a (2005: 10) göre ilimli bağıllık düzeyindeki çalışanların, toplumsal sorumluluğu ile örgüte olan içten bağıllığı arasında denge kuramayıp çatışma yaşamaları, çalışanı kararsızlığa ve örgütü başarısızlığa götürebileceğini belirtmiştir. Farklı bir yaklaşımla konuyu ele alan Celep (2000: 27) ise bu düzeydeki çalışanların örgütte geçirdiği zamanı olumsuz olarak ele almış ve örgüt için yeni çalışanların gelmesine engel bir durum yarattığını ifade ederek örgütte yenileşme ve değişimin olamayacağını böylelikle örgüt amaçlarının da eskimeye neden olacağını ifade etmiştir.

2.4.4.3 Yüksek örgütsel bağıllık

Balay (2000a: 89), bireyin örgütle olan özdeşleşmesiyle birlikte bağıllığının yükselmesinin, hem birey hem de örgüt için önemli sonuçlar yaratacağından bahsetmiştir. Bu sonuçlardan biri yüksek bağıllığın belirli durumlarda çalışanın bulunduğu konumu ve örgütte öne çıkmasını sağlayabilmesidir (Celep, 2000: 27).

Randall (1987: 464), bağıllığın yüksek düzeyde olduğu çalışanların, örgüte birçok yararlar sağladığını ifade ederek bu yararların, verimlilikteki artış, ürün ve hizmetin niteliğindeki artış, örgüt içi iletişimin etkililiği, çalışanın örgüte olan içten bağıllığının artışı, şeklinde olduğunu açıklamıştır (Akt: Okçu, 2011: 50). Yüksek bağıllıkla görev yapanlar, yaptığı işe karşı olumlu tavır göstererek ihtiyaç duyulduğunda fazlasıyla çalışmaya isteklidirler (Çetin, 2004: 95). Bu durumda örgütsel bağıllığı yüksek olan iş görenler, kurumlarının başarılı olabilmesi için ellerinden geleni yapacak ve kendilerinden beklenenin ötesinde çaba sarf edeceklerdir (Güney, 2011: 291).

Yüksek örgütsel bağlılığın olumlu yanları olduğu gibi çalışanın gelişimini, sınırlaması ve aile gibi sorumlu olduğu bireyleri ihmal etmesi gibi olumsuz yanları da olabilir. Durkheim (1951), yüksek düzeydeki bağlılığa sahip bireyin fazlasıyla grupta bütünleşmesi sonucunda grup içinde kimliğinin eridiğine ve bu nedenle yetersizliklerinin anlaşılmaması için grup içinde daha etkili olmaya çalıştıklarını ve neticede bu durumun bazen aile ilişkilerinde de gerilime neden olduğunu ifade etmiştir (Akt: Balay, 2000a: 91). Akıncı ve Coşkun'a (2007: 153) göre yüksek boyutta bağlılığa sahip bireyler, iş ve sosyal hayatta olması gereken düzeyde ilişki kuramamalarından dolayı, kişisel ve toplumsal yabancılaşma deneyimi geçirirler ve bu bireyler çalıştıkları örgütte bazen örgüt adına kanunsuz ve ahlaki olmayan eylem ve davranışlarda bulunabilir. Bu durum yüksek bağlılık düzeyinin olumsuzlukları olarak nitelendirilebilir.

2.5 Örgütsel Bağlılığın Boyutları

1990'lar süresince, örgütsel bağlılık, araştırmacıların ana odağı olmaya devam etmiştir. Ayrıca teori geliştirmeye gösterilen ilgi de önemli olmuştur. Bağlılığın çok boyutlu bir yapı olduğu ve bağlılığın öncülleri, ilişkileri ve sonuçlarının boyutlara göre değiştiği görüşü kabul edilmiştir (Meyer, Stanley vd, 2002: 21). Yapılan araştırmaların sonucuna göre bireyin örgüte bağlanmasının psikolojik çözümlenmesinde birçok neden olduğu gibi bu nedenleri belirlemede farklı tanımlamaların ortaya çıktığı görülmüştür. Bu farklılıklar örgütsel bağlılığın çoklu boyutlarla ele alınmasına yol açmıştır. Bu bağlılık boyutlandırmalarında araştırmacılar kavramı değer ve devamlılık bağlılığı; "uyum, kimlik ve bütünleşme bağlılığı"; "değer, devamlılık ve ahlaki bağlılık" gibi çoklu boyutlarla açıklamaya çalışmışlardır. Literatürde örgütsel bağlılık boyutlarıyla ilgili çalışmalar aşağıdaki şekildedir.

2.5.1 Etzioni'nin örgütsel bağlılık boyutlandırması

Etzioni, çalışanın örgüte olan yaklaşması sonucu, çalışanlar üzerinde örgütün güç veya yetkilerinin oluştuğunu ifade ederek, çalışanların örgüte; ahlaki açıdan, çıkara dayalı, yabancılaştırıcı yaklaşma olarak üç farklı açıdan ele almıştır (Balay, 2000b: 15- 16).

Ahlaki açıdan yaklaşma: Yüce'nin (2010: 76) aktarımıyla, ahlaki katılım, kişinin örgüte karşı büyük oranda olumlu bir eğiliminin olduğu durumu ifade ettiğini belirten Etzioni, ahlaki bağlılığın ise; kişinin, örgüt amaçlarını, değerlerini ve ilkelerini kabul edip içselleştirdiği zaman oluştuğunu ifade etmiştir.

Çıkara dayalı yaklaşma: Ahlaki bağlılığın tam tersi çıkara dayalı bir bağlılıktır. İnce ve Gül'ün (2005: 33) hesapçı bağlılık diye de nitelendirdiği bu bağlılık, bireyin elde edeceğini düşündüğü ödüller veya ücret oranında iş çıkarması bu boyutta bağlılığı oluşturan ölçüttür. Bu bağlılık türünde çıkarlar bireyi örgüte bağlayan en önemli motivasyon kaynağıdır. Çıkarı ölçüsünde örgütte iş yapar.

Yabancılaştırıcı yaklaşma: Yabancılaştırıcı yaklaşımda, psikolojik olarak çalışanın bağlılık duymadığı örgütte bulunmaya zorlanmasıdır (Balay, 2000a: 16). İnce ve Gül'ün (2005: 34) aktarımıyla Etzioni, kişileri örgütsel normlara ve beklentilere uygun tavır göstermeye zorlayan; korkutma, ödüllendirici ve sembolik olarak ifade edilen üç gücün varlığından bahsetmiştir. Bu boyutlandırmada kişi karşısındaki gücün türüne göre bağlılık gösterir. Bu durumda eğitim örgütlerinde ödül ve cezadan daha çok sembolik ödüllerle güdülenmeye dayandığı görülmektedir.

2.5.2 Kanter'in örgütsel bağlılık boyutlandırması

Kanter'in boyutlandırması tutumsal bağlılık olarak bilinmektedir. Kanter (1968), örgütsel bağlılığı, "bireylerin gönüllü olarak ve içten bir bağlılıkla tüm potansiyelini verdiği sosyal sistemde beklentisini karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleri" olarak ifade etmiştir (Akt: İnce ve Gül, 2005: 29). Bağlılık, "kontrol bağlılığı", "kenetlenme ya da birlik bağlılığı" ve "devam bağlılığı" gibi üç boyutta ele alınmıştır.

Devam Bağlılığı: Devam bağlılığının, özveri, üye olmaya devam etmesi için birtakım şeylerden vazgeçmesi ve yatırım, bireyin sahip olduğu potansiyel kaynakları örgüte bağlamasıyla örgütle çıkar ilişkisine girmesi olmak üzere iki ögesi vardır (Cengiz, 2001: 34). İş gören örgütte kalmak için göstermiş olduğu emek, çaba ve ayırdığı zamanı büyük ve önemli bir yatırım ve özveri olarak görmektedir.

Kenetleme (Birlik) Bağlılığı: Bireylerin belirli bir gruba veya bu gruptaki ilişkilere bağlılığı kenetlenme bağlılığı olarak ifade edilir. Birlik ve beraberliğin sağlandığı örgütlerde iş görenler çalışma ortamında mutlu ve verimli iş performansı gösterecekleri ifade edilmektedir.

Kontrol Bağlılığı: Örgüt içindeki grupların veya çalışanların örgütü yöneten kişilerin emir ve kurallarına uyarak devamlılığının sağlanması durumu kontrol bağlılık olarak ifade edilir. Örgütün istekler ve beklentilerine göre davranış göstererek otoriteye itaat eden bir bağlılık durumudur.

2.5.3 Penley ve Gould'un örgütsel bağlılık boyutlandırması

Bu bağlılık türü Etzioni'nin ahlaki, çıkarıcı ve yabancılaştırıcı katılım modeline dayandırılmıştır.

Ahlaki Bağlılık: Ahlaki bağlılık, örgüt ile birey arasında gerçekleşen duygusal içerikli bir bağlılıktır (Bakan, 2011: 89). Yaptığı işe kendini kaptırarak, çalışma saatlerinin dışında veya tatil zamanlarında da çalışmak veya işi eve taşımak gibi davranışların geliştiği bir durumdur (Gould and Penley, 1984: 245; akt: İnce ve Gül 2005: 37). Bu bağlılık türünde birey işiyle adapte olarak varlığını sürdürmekte ve örgütte gerçekleşen tüm olaylarla ilgili aşırı sorumluluk yüklenmektedir.

Çıkarıcı Bağlılık: Bu bağlılık türünde karşılıklı çıkarlar doğrultusunda birey örgütten elde etmeyi arzuladığı maddi ve manevi ödüller karşılığında örgüte bağlılık duymayı bir araç olarak görmektedir (İlsev, 1997; akt: Bakan, 2011: 89).

Yabancılaştırıcı Bağlılık: Örgüte olumsuz yönelme olarak ifade edilen bu bağlılık düzeyinde bireyin davranışlarının fazlasıyla sınırlandırılması söz konusudur (Cengiz, 2001: 28). Bireyin farklı iş alternatifinin olmaması durumundan dolayı gelişen bir bağlılık olarak nitelendirilmiştir.

2.5.4 Allen ve Meyer'in örgütsel bağlılık boyutlandırması

1990'lar süresince, örgütsel bağlılık, araştırmaların ana odağı olmaya devam ettiği, bağlılığın çok boyutlu bir yapı olduğu ve bağlılığın öncülleri, ilişkileri ve sonuçlarının bu boyutlara göre değiştiği ifade edilmiştir. Örgütsel bağlılık araştırmacılarından Meyer and Allen (1991, 1997), Allen & Meyer'ın (1990) örgütsel bağlılık modelini, "duygusal (affective), devam (continuance) ve normatif (normative)" bağlılıktan oluştuğunu ifade etmişlerdir (Meyer, Stanley vd., 2002:21).

Duygusal Bağlılık: Allen ve Meyer (1990), bu boyutlandırmaya göre, bağlılık örgüte bir duygusal ya da duygusal ilgi ile nitelendirilir. Öyle ki, örgütüne güçlü bir şekilde bağlı olan birey işiyle meşgul olan ve diğer üyelerle çalışmaktan zevk alan birey ile özdeşleştirilir (Serin, 2011: 76). Çalışanın örgütle bütünleşmesi ve örgüt amaçlarıyla özdeşleşmesi ve dolayısıyla örgütte kalmayı istemesi şeklinde özetlenebilir.

Devam Bağlılığı: Bu boyutta örgütsel bağlılığı, harcanan değerlerin toplamı ile elde edilecek ödüller arasındaki ilişki belirler. Örgütsel bağlılığın düzeyi, maliyete göre daha fazla ödüle layık görülmeyle artmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 40- 41). Devam bağlılığı çalışanın örgüt içindeki elde ettiği kazançlar ile örgütten ayrıldığı zaman kaybedeceklerini kıyasladığında ortaya çıkmaktadır. Bu durumdaki bağlılıkta devam ve ödül (kazanç) doğru orantılıdır.

Normatif Bağlılık: Bu bağlılık boyutlandırmasında, bireylerin örgüte bağlılıkları, kişisel isteklerden çok yaptıklarının doğru olduğuna inanmalarının sonucudur. Normatif bağlılıkta çalışanlar, içten bağlılığın önemli olduğuna inanmakta ve ahlaki açıdan buna zorunlu olduklarını düşünmektedirler (Yalçın ve İplik, 2005: 4). Bu bağlılıkta kişiyi örgütte tutan şeyin, kişinin örgüte karşı duyduğu gönül borcu ve buna mecbur olduğuna inanması olarak ifade eden Ada, Alver ve Atlı (2008: 501), normatif bağlılığın gelişmesinde toplumsal baskıların, kültürel birikimlerin ve tecrübelerin etkisinin büyük olduğundan söz etmişlerdir.

2.5.5 Katz ve Kahn'ın örgütsel bağlılık boyutlandırması

Balay'ın aktarımıyla Katz ve Kahn (1977) bir örgüt ortamında kişileri, rollerinin gereklerini yerine getirmeye, yani onları örgüte bağlılık duymaya yönelten farklı ödüllere dayalı devreler olduğunu ileri sürmüşlerdir (Balay, 2000b: 18- 19). Çalışanın örgütteki faaliyetleri, iç ve dış ödüllerin sonucudur. İç ödüller anlatımsal devreyi, dış ödüller ise araçsal devreyi ifade etmektedir. İçsel bakımdan ödüllendirici olduğu durumlarda, anlatımsal devre, dış ödüllerin güdüleyici olduğu durumlarda ise araçsal devreden bahsedilmektedir (Katz ve Kahn, 1977; akt: Bayram, 2005: 7).

2.5.6 Mowday'in örgütsel bağlılık boyutlandırması

Mowday, Porter ve Steers (1979: 225), örgütsel bağlılığı, bireyin davranışları ve örgüte olan inançlarına bağlanması şeklinde tanımlayarak, davranışsal ve tutumsal bağlılık olarak iki boyutta ele almıştır. Tavır (attitude), "şahsın kimliği kurumla bağdaştığında" (Sheldon, 1971) ya da "kurumun ve şahısların amaçları büyük ölçüde örtüştüğünde" (Hall et al. 1970) tavırsal bağlılık oluşmaktadır şeklinde tanımlanabilir. Yani tavırsal bağlılık bir şahsın kendi amaç ve hedeflerini kurumunki ile bir görmeye başladığında ve bu amaçlara ulaşmak için bu kuruma üyeliğine devam etmek isteğiyle açıklanabilir. Davranışsal bağlılık ise çalışanın davranışsal faaliyetlere bağlılığıdır şeklinde tanımlamışlardır.

2.5.7 Becker'in örgütsel bağlılık boyutlandırması

Bireyin belli çıkarları elde edebilmesi için gösterdiği doğrudan ilgili olmasa da sadece çıkara yönelik davranışlar sergilemesidir. Bu durumda davranışlar elde edilecek çıkara göre şekillenir. Örgütte çalışma bireyin yatırımlarını artırır, bunun sonucu olarak ayrılma maliyetleri örgütsel bağlılığının daha yüksek değerlere çıkmasına yol açabilir. Ritzer ve Trice yan bahisin fazla mesaiyi arttıracığı sonucunu savunmuşlardır. Zaman ve çaba sarf edildikçe çalışanın iş yerinden ayrılması zorlaşmaktadır. Örgütte ne kadar çok zaman, o kadar yan bahis ya da yatırım

demektir (Cohen, 1993: 144- 145). Başka bir ifadeyle açıklayacak olursak birey örgüt içinde sergileyeceği davranışlarıyla kendi kararı doğrultusunda örgütte belli bir konuma sahip olur, bu konum bireyin örgüt içinde maddi ve manevi çıkarlar elde etmesini sağlar. Dolayısıyla örgüt içindeki mevcut konumunu kaybetmemek için örgüte bağlanmaya zorunlu hisseder. Bu durumda birey örgüt içindeki varlığını sürdürürken yan bahis yaptığının farkındadır.

2.5.8 Salancik'in örgütsel bağlılık boyutlandırması

Salancik, örgütsel bağlılığı kişinin kendi davranışlarına bağlanması noktasında değerlendirdiği ve Becker'de olduğu gibi bu boyutlandırmada da kişi, önceki davranışlarına bağlanarak, bu davranışlarla uyumlu tavır göstermektedir (İnce ve Gül, 2005: 53). Bu bağlılık türü bireyin belli davranışlarla özdeşleşmesi sonucu oluşmaktadır (Cengiz , 2001: 40). Birey örgüt içinde daha önceden göstermiş olduğu davranışları örgütte varlığının nedeni olarak görmekte, bu davranışları sürdürmesi neticesinde örgütte kalmaya devam edeceğini bilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır.

2.5.9 O'Reilly ve Chatman'ın örgütsel bağlılık boyutlandırması

Kelman (1958), davranış değişikliklerini konu alan araştırmasında, bu konuda araştırma yaptığı bireylerin üç boyutlu bir kavram olarak birbirinden şu şekilde etkilendiğine dikkat çekmiştir; uyum, içselleştirme ve özdeşleşme. Uyum bağlılığı, ortak inançlar için değil sadece belirli ödüller kazanma amacıyla tavır ve davranışlar benimsendiğinde ortaya çıkar. Bu durumda, genel ve özel tavırlar farklılık gösterebilir. Özdeşleşme, Kelman'ın ifadesiyle, birey, tatmin edici insan ilişkileri kurmak için etkilenebildiğinde ortaya çıkar, şöyle ki, birey sahiplenerek değerlerine ve yeteneklerine saygı gösteren bir topluluğun parçası olmaktan gurur duyabilir. İçselleştirme, gösterilen tavır ve davranışlardan birinin kendi değerleri ile uyumlu olduğunda ortaya çıkar. Şöyle ki; topluluk ya da örgütün ve bireyin değerleri aynı ise bu boyut ortaya çıkar. Özdeşleşme ve içselleştirme boyutundaki bağlılıkta bireyler, örgütün çıkarı için daha fazla çaba ve zaman harcayan davranışlar gösterirler ve bireylerin örgütte kalma isteklerinin daha yüksek olduğu görülür. Uyum boyutunda ise, bireyler sadece belirli ödülleri alabilmek için örgütte kalmaya devam eder ve işin gerektirdiğinden daha fazlasını yapmamaktadır dolayısıyla örgütte kalma istekleri daha düşüktür (O'Reilly III ve Chatman,1986: 493).

Yukarıda da belirtildiği gibi örgütsel bağlılık kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı boyutlarda incelenmiştir. Bu araştırmada ise O'Reilly III ve Chatman'ın (1986: 492- 493) üçlü boyutlandırmasına dayandırılacaktır.

2.5.9.1 Uyum

Literatüre göre bağlılıkta ilk aşama uyum boyutu olarak ifade edilir. Balay'ın (2000b: 96) aktarımıyla Brockner ve diğerleri (1992: 242), uyum boyutunda, ödeme, ilerleme gibi belli dış ödülleri ve elle tutulur kaynakları kazanma amacının olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu amaçla dışsal ödülleri elde etme dürtüsü bireyin örgüte uyum göstermesine yol açmaktadır. Dolayısıyla bu boyut, elde edilecek ödülün cazip olması ya da kaybetmenin ceza olarak itici bulunduğu durum olarak algılanabilir (Bayram, 2005: 129). Belli dış ödüllere ulaşmanın asıl amaç olduğu bu boyutta bireyler tavır ve davranışlarını, belli kazançları elde etme ve istenmeyen cezalardan kurtulma temelinde gerçekleştirirler (Balay, 2000a: 18). Uyum boyutunda kazanç ve ödüller, bağlılığın olumlu pekiştiricisiyken kayıp olumsuz durumu ifade eder.

Örgütün hedefleri ve beklentilerinin çalışanı ilgilendirmediği, çalışanın sadece çıkarını gözettiği bağlılık boyutudur. Çalışan açısından uyum boyutunda; "işinde yükselerek, yetki ve makam elde etme, saygınlık ve para kazanma, iş doyumuna ulaşma ve geleceğini güvence altına alma" gibi faktörlerin etkisinden söz edilebilir (Güney, 2011: 280). Bursalıoğlu (1994: 143), ticari bir şirketin amacının kâr olmasından dolayı, güdü kanallarının mali deyimlerle belirtilmesinin doğal olduğunu buna karşın okulların kâr amacı gütmeyen örgütler olması sebebiyle, çalışanın tamamen mâli yaklaşımlarla güdülenemeyeceğini ve okulun felsefesiyle kârın bağdaşmayacağını ifade etmiştir (Akt: Balay, 2000b, 97). Bu bağlamda uyum boyutu çıkara dayalı davranışların sergilendiği boyut olmasından dolayı eğitim örgütleri açısından bakıldığında girdisi ve çıktısı insan olan bir okul örgütünde istenmeyen bir bağlılık boyutu olduğu görülmektedir.

2.5.9.2 Özdeşleşme

Bireylerin örgüte ve çalışanlarıyla kurduğu yakınlığa bağlı bir boyuttur. Özdeşleşme, örgütü kabul etme ve kendini kabul ettirme boyutudur. Bu durumda birey, varlığını örgütü ayakta tutan bir unsur olarak görmektedir. Bu nedenle iş gören özdeşleştiği örgütü terk ettiğinde, bazı ruhsal kayıplar yaşamaktadır (Celep, 2000: 20). Bu boyutta birey kendini ifade edebildiği ilişkiler kurduğu sürece başkalarının etkilerini kabul eder ve özdeşleşme gerçekleşir. Bu bireyin hoşlandığı bir durum olmasının yanında ona birçok yükümlülük vermekte ayrıca bireyin ve örgütün değerinin bütünleşmesine neden olmaktadır (Balci, 2003: 29). Cengiz (2001: 31) özdeşleşmeyi, bireyin bulunduğu ortamda tatmin edici ilişkiler kurduğunda bu ilişkiyi korumak amacıyla etki altında kalarak üyesi olmaktan gurur duyduğu örgütün değerlerini kendi değerleriymiş gibi kabul etmesi olarak ifade ederken Balay (2000a:

18) ise bireyin diğerleriyle yakın ilişkiler kurma isteğine dayandığını belirtmektedir. Birey ve örgütteki diğer bireyler arasında ilişki düzeyinin bağlılığın boyutunu belirlediğini düşünürsek, doyum noktasında bir ilişki düzeyi yakalandığında özdeşleşme gerçekleşecektir.

Özdeşleşme boyutunda birey örgütün değer ve inançlarıyla uyumlu ve örgüt için olumlu davranışlar gösteren konumdadır. Eğer birey kendi isteği ile herhangi bir zorunluluk taşımadan sadece örgütte güçlü ilişkiler kurduğundan dolayı kalmaya devam ediyorsa, özdeşleşme boyutu olumlu düzeyde demektir. Araştırmalarda, özdeşleşme düzeyinde çalışanın bulunduğu örgütlerin daha başarılı olduğundan söz edilmektedir. Bu durumda işverenler için özdeşleşme sağlayacak yöntemlerin başında, çalışanların yetenek ve bilgi birikimi ile davranışlarının kabul görülüp övülmesi gerekir. Bu durum çalışanların özgüvenlerini geliştirerek, örgütlerinin hedeflerine ulaşması için daha fazla sorumluluk duygusuna sahip olmalarını sağlayacaktır (İnce ve Gül, 2005: 11).

2.5.9.3 İçselleştirme

Örgütsel bağlılıkta son aşama içselleştirme boyutudur. Davranışa yön veren değerlerin bütünleşmesini içeren etkileme süreci içselleştirmeyi oluşturur. İçselleştirme tamamen bireysel ve örgütsel değerlerin uyumuyla ilişkilidir (Balay, 2000a: 18). Birey ile örgütün uyumlu olduğu durumda, bireyin değerleri çalıştığı örgütün değerleriyle bütünleştiğinde içselleştirme başlar ve birey örgütle uyumu yakalamış olduğu için herhangi bir baskı olmadan örgüt içinde daha verimli olmaktadır. Çalışanlar tarafından değerlendirildiğinde iş ve çalışma ile ilgili yöneticilerin sergileyeceği tavırlar çok önemlidir. İçselleştirme, çalışanların ve örgütün amaç ve değerleri örtüştüğü oranda gerçekleşir (İnce ve Gül, 2005: 11) ve örgütün amaç ve politikalarını içselleştirebildikleri ölçüde ona bağlılık duyarlar (Akıncı ve Coşkun, 2007: 149).

İçselleştirme uzun zaman almasına karşın bir kez gerçekleştikten sonra, bireyin yeni etki kaynaklarıyla etkilenmesi gerekmez. İçselleştirmede bireyin, örgütün değer ve uyulması gereken kurallarını zorlama olmaksızın içten kabulü ve benimsemesi söz konusudur (Balcı, 2003: 29). İçselleştirme boyutunda bağlılık gösteren bireyler örgütlerin istediği çalışan tipini oluşturur. Çalışanın işinden memnun olduğu, örgütte kalmaya devam etme isteği olan ve örgütün amaçlarını kendi amaçları ya da ondan da üstün gören bir anlayışa sahip olurlar.

2.6 Eğitimde Örgütsel Bağlılık

Örgüte bağlılığının olması için kişinin kendi istediği ile kurumda kalması gerekir. Bu durumda öğretmenlerin örgütsel bağlılığı çalıştıkları kurumda ek sorumluluklar alma gibi beklenenin üzerinde bir performans göstermesiyle açığa çıkmaktadır. Eğitim örgütleri bilindiği gibi “insan” ögesinin en önemli yer teşkil ettiği kurumlardır. Sahiplenme duygusunun geliştiği bu kurumlarda bağlılığın temelinde olan özdeşleşme, içselleştirme ve gayret gösterme gibi yaklaşımlar kurumun amaçlarına ulaşmasında çok önemli bir noktada yer alırlar. Bu durumun eğitim örgütlerinde bağlılığın olması gerekliliğini ortaya koymasından dolayı öğretmen bağlılığını yakın geçmişte birçok araştırmacı tarafından ele alınan önemli bir araştırma konusu haline getirmiştir (Rosenholtz ve Simpson, 1990; akt: Buluç ve Serin, 2012: 443).

Ülkemizde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının en önemli göstergeleri, işlerinden tatmin olma, öğretmenlik mesleğine dair algı, görev yaptıkları okul ile bütünleşme düzeyi olarak değerlendirilir (Özden, 1997: 35). Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarına karşı geliştirdikleri bağlanma duygusu, onların mesleki performanslarını olumlu yönde etkiler (Okçu, 2011: 51). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerine, okula ve öğrencilerine olan bağlılıklarının gelişmesinde ve artmasında, bireysel gayretleri sonucu elde ettikleri başarı büyük önem teşkil eder (Celep, 2000: 104).

Okulun amacının, öğretmen için içsel bir motivasyon kaynağı oluşturmak olduğunu belirten Celep (2000: 138), öğretmenin okula bağlılığını oluşturan etmenleri, öğretmenin okulda varlığını sürdürme isteği, okulun başarısı için beklenenin üzerinde gayret göstermesi ve okuldaki yönetsel uygulamaları benimseyip kabul etmesini, olarak ifade etmiştir. Öğretime olan bağlılık ise diğer bir boyut olarak karşımıza çıkar ve bu bağlılık üç koşulu gerektirir: Öğretmenin öğretimde farklılık yaratabileceğine inanması, öğrencilerin öğreneceği konusundaki beklentisi ve öğretimin gerçekleşmesi için gayret göstermeye istekli olması(Weber 1997, 269; akt: Balay, 2000a: 82).

Uygur ve Yıldırım'ın (2011: 74) aktarımıyla (Katz ve Kahn, 1977: 408), eğitim örgütlerinin bireyleri değiştiren ve üretken hale getiren örgütler olduğunu ve bu örgütlerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, beklenen değişimi sağlayabilmeleri için göstermeleri gereken çabayı arttıracak yeterli denetimin sağlanamayacağını düşünüp büyük oranda motive olmuş, ayrıca okulları ve işleyişle üst düzeyde özdeşleşmiş çalışanların olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Örgütün amaçlarını gerçekleştirmekle görevli yöneticilerin çalışanlar üzerinde kabul gören veya kabul görmeyen birtakım davranışları çalışanın örgütsel bağlılığına

doğrudan yön verir. Eğitim örgütlerinde eğitim- öğretim amaçlarının gerçekleşmesi noktasında öğretmen bağlılığının önemli olduğu, bu bağlılığın etkenlerinden olan yöneticilerin, öğretmenler üzerinde olumlu etki bırakarak bağlılıklarını arttıracak öğretimsel liderler olması gerektiği düşünülmektedir. (Buluç ve Serin, 2012: 443). Bu durumda örgütüne yüksek bağlılık gösteren öğretmenler, mesleklerine, okullarına, öğrencilerine ve çalışma alanlarına da güçlü şekilde eğilim göstererek başarıyı olumlu, düşük düzeyde bağlılık gösteren öğretmenlerin ise mesleklerine, okul ve öğrencilerine yabancılaşması sonucu, başarıyı olumsuz etkiledikleri söylenebilir.

Celep'in (2000:102) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin okula bağlılıklarında, okul müdürlerinin liderlik davranışı ile öğretmenlerin birbiri ile ilişkilerinin niteliği göreceli olarak etkilenmektedir. Okul yöneticileri rollerin açık, kuralların kararlılıkla uygulandığı ve hakkaniyetin sağlandığı açık ve uyumlu bir içsel çevrenin yaratılmasına katkı yapabilirler. Firestone ve Rosenblum (1988), yönetsel uygunluk gösteren okulların, öğretmenlerin en çok bağlılık duydukları okullar olduğunu saptamışlardır (Akt: Balay, 2000a: 92).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı örgüt içindeki işleyişin demokratik yapısıyla da doğrudan ilgilidir. Öğrenme öğretme etkinliğinde aktif rol alan öğretmenin bu işleyişte söz hakkının olması yani örgüt içinde kararlara katılımı öğretmenin okulunu benimseme ve sahiplenmesine yol açacaktır. Okul örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen en önemli faktörlerden biri okul yöneticisidir. Okul yöneticisi her şeyden önce etkili bir öğretimsel lider olarak okulun hedeflerine ulaşması için tüm çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyini yükseltmeye çalışmalıdır. Bu alanda yapılan araştırmalar sonucunda da görüldüğü gibi örgütsel bağlılığı gelişmiş öğretmenler işlerinde daha özverili ve daha başarılı olmakta ve böylece etkili okulları yaratmada çok önemli görev ve sorumlulukları paylaşmaktadırlar.

3. YÖNTEM

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

3.1 Araştırma Modeli

Tarama araştırmaları genel tarama modelleri, örnek olay taramaları, kesitsel, boyamsal ve geçmişe dönük araştırmalar olarak farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Bu tarama araştırmalarından genel tarama modelleri; sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği tekil tarama modelleri ile iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerin de belirlenmek üzere incelendiği ilişkisel tarama modelleridir (Büyüköztürk vd., 2012:178). Bu araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ili Avrupa yakası ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre (MEB 2014-2015 istatistiklerine göre) bu sayı yaklaşık 22175 dir. Bu verilere göre örneklem büyüklüğüne karar verilmiştir. Balcı'ya (2011: 106) göre büyüklüğü 50.000'e kadar olan bir evrenin %95 güven düzeyiyle temsil edilebilmesi için en az 381 kişilik bir örnekleme ulaşmak gerekmektedir. Buradan hareketle araştırmanın verileri İstanbul ili Avrupa yakasının 14 ilçesinden (Çatalca, Beylikdüzü, Esenyurt, Küçükçekmece, Bayrampaşa, Avcılar, Güngören, Zeytinburnu, Kağıthane, Şişli, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Arnavutköy) basit seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenen 28 okuldan toplanmıştır. Bu okullardan araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 441 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdeleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	255	57,82
	Erkek	186	42,18
Yaş	21-30	125	28,34
	31-40	194	43,99
	41-50	91	20,63
	51 yaş ve üzeri	31	7,03
Mezun Olduğu Okul Türü	Eğitim Fakültesi	237	53,74
	Fen-Edebiyat Fakültesi	145	32,88
	Teknik Okullar	59	13,38
Eğitim Derecesi	Ön Lisans	59	13,38
	Lisans	297	67,35
	Lisans Üstü	85	19,27
Kıdem	1-5 yıl	134	30,39
	6-10 yıl	74	16,78
	11-15 yıl	101	22,90
	16-20 yıl	60	13,61
	21 ve üzeri	72	16,33
Branş	Sayısal Branşlar	120	27,21
	Sözel Branşlar	244	55,33
	Mesleki Branşlar	77	17,46
Okul Türü	Genel Lise(Anadolu Liseleri)	219	49,66
	Meslek Lisesi	222	50,34
Hizmet Süresi	1-3 yıl	256	58,05
	4-6 yıl	103	23,36
	7-9 yıl	35	7,94
	10 ve daha fazla yıl	47	10,66
	Total	441	100,00
Tüm Değişkenler İçin	Toplam	441	100,00

Araştırmaya katılan 441 öğretmenin demografik nitelikleri incelendiğinde; öğretmenlerin %57,8'ini kadın, %42,2'sini erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin % 28,3'ünün 21-30 yaş, %44'ünün 31-40 yaş, %20,6'sının 41-50 yaş, %7'sinin ise 51 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Mezun olduğu okul türü incelendiğinde %53,7'sinin Eğitim Fakültesi, %32,9'unun Fen-Edebiyat Fakültesi, %13,4'ünün Teknik Okullar olduğu

görülmektedir. Eğitim derecesine göre incelendiğinde %13,4'ünün Ön Lisans, %67,3'ünün Lisans, %19,3'ünün Yüksek Lisans mezunudur. Mesleki kıdemlerine göre incelediğimizde %30,4'nün 1-5 yıl, %16,8'inin 6-10 yıl, %22,9'unun 11-15 yıl, %13,6'sının 16-20 yıl, %16,3'ünün 21 yıl ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Branş türlerine göre incelendiğinde %27,2'sinin sayısal branşlar (Fizik, kimya, matematik, biyoloji... vb.), %55,3'ünün sözel branşlar (Edebiyat, tarih, coğrafya, İngilizce, felsefe, sanat tarihi, müzik... vb.), %17,5'inin mesleki branşlar olduğu görülmektedir. Okul türüne göre incelendiğinde ise %49,7'sinin genel lise(Anadolu Liseleri) , %50,3'ünün mesleki liseler, olduğu görülmektedir. Okuldaki hizmet sürelerine göre incelendiğimizde %58 'inin 1-3 yıl, %23,4'ünün 4-6 yıl, %7,9'unun 7-9 yıl ve %10,7'sinin 10 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin "Kişisel Bilgi Formu" yer almıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek için Balay (2000b)'ın geliştirdiği "Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)" kullanılmıştır. Söz konusu ölçek örgütsel bağlılığı üç boyutta incelemektedir. Bu boyutlar, O'Reilly III ve Chatman (1986) tarafından ele alınan uyum, özdeşleşme ve içselleştirme'dir.

- Uyum Boyutu: Bağlılığın ilk aşaması olan uyum sürecinde bireyler belirli ödülleri kazanmak amacıyla tavır ve davranışlar benimsediğinde ortaya çıkar.
- Özdeşleşme Boyutu: Bireyin tatmin edici insan ilişkileri kurmak için etkilenebildiğinde ortaya çıkan bağlılık boyutudur.
- İçselleştirme Boyutu: Örgütün ve bireyin değerlerinin birbir örtüştüğünde ortaya çıkan bir bağlılık boyutudur. Örgütlerin en çok tercih ettiği bağlılık biçimidir (O'Reilly III ve Chatman ,1986:493).

Örgütsel Bağlılık Ölçeği 27 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) katılıyorum ve (5) tam katılıyorum seçeneklerinden kendileri için uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Uyum boyutunda yer alan sorular: 1-8, özdeşleşme 9-16, içselleştirme boyutunda ise 17-27 arasında yer almaktadır. Düşük örgütsel bağlılık puanı, düşük örgütsel bağlılığa; yüksek örgütsel bağlılık puanı, yüksek örgütsel

bağlılığa işaret etmektedir. Örgütsel bağlılığa ilişkin puanlama sınırları Çizelge 3 'de verilmiştir.

Çizelge 3.2: Örgütsel Bağlılık Anketi Puanlama Sınırları

Örgütsel Bağlılık Anketi	Alt ve Üst Sınırlar
(1) Hiç Katılmıyorum	1,00-1,79
(2) Az Katılıyorum	1,80-2,59
(3) Orta Düzeyde Katılıyorum	2,60-3,39
(4) Katılıyorum	3,40-4,19
(5) Tam Katılıyorum	4,20-5,00

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışını belirlemek amacıyla Şişman (2012a) 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, (5) Her zaman" şeklindedir. Öğretimsel liderliğe ilişkin puanlama sınırları Çizelge 3.3'de verilmiştir.

Çizelge 3.3: Öğretimsel Liderlik Anketi Puanlama Sınırları

Öğretimsel Liderlik Anketi	Alt ve Üst Sınırlar
(1) Hiçbir zaman	1,00-1,79
(2) Çok seyrek	1,80-2,59
(3) Arasıra	2,60-3,39
(4) Çoğu zaman	3,40-4,19
(5) Her zaman	4,20-5,00

3.4 Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" daha önceden ölçekleri geliştiren Balay (2000b) ve Şişman (2012a) tarafından geçerliği ve güvenirligi sağlanmış ölçeklerdir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili çalışmaları Balay (2000b) faktör analizi ile şu şekilde açıklamıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin birbirinden bağımsız üç faktör olarak gruplandığı ve bu maddelerin faktör yüklerinin 0,49-0,85 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Ölçeğin her bir alt faktörü için güvenilirlik göstergesi olarak alfa tutarlılık katsayısı ve bu bağlamda maddelerin toplam korelasyonları birinci faktör için 0,38- 0,68; ikinci faktör için 0,33- 0,75 ve üçüncü faktör için 0,53 arasında değiştiği görülmüştür. Birinci faktör için alfa katsayısı 0,79 iken ikinci faktör için 0,89 ve üçüncü faktör için 0,93 olarak belirtilmiştir.

Ölçeğin uzmanların görüşleri alınarak kapsam geçerliğin ve güvenilirliğinin sağlanması için ön çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Faktör analizi, temel bileşenler analizi (principal component analysis) ve dikedürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığının test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, Bartlett testleri sonucu ve Cronbach- alfa güvenilirlik katsayısı bulunmuştur.

“Örgütsel Bağlılık Anketi” *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) değeri: 0,919 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.5'in üstündedir ve ayrıca Bartlett testi sonucunda verilen faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir ($p<0.05$). “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” Güvenirlik (cronbach- alfa) değerleri; uyum boyutunda 0,73, özdeşleşme boyutunda 0,87, içselleştirme boyutunda 0,92 olduğu görülmüş ve genel toplamda tüm boyutlarda 0,84 olarak tespit edilmiştir. Her bir faktör için elde edilen güvenilirlik katsayıları 0.73 ve üstündedir. Bu ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0.32 ile 0.76 arasında değişmektedir. Üç faktörlü bir yapı gösteren bu ölçekte açıklanan toplam varyans %59,7 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç bu ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Anketi” *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) değeri:0,978 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.5'in üstündedir ve ayrıca Bartlett testi sonucu da verilen faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir ($p<0.05$).

“Öğretimsel Liderlik Ölçeği” Güvenirlik (cronbach -alfa) değerleri tüm alt boyutlarda 0,89 ile 0,95 arasındadır. Bu ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0.57 ile 0.81 arasında değişmektedir. Beş faktörlü bir yapı gösteren bu ölçekte açıklanan toplam varyans %63,3 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç bu ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Şişman (2012a) tarafından yapılan Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi'nin iç geçerliği Cronbach Alpha ile incelenmiş ve bulunan değer 0,92 olduğu görülmüştür.

3.5 Verilerin Analizi

Bu araştırmada alt problemler ve alt problemlerin test edilmesine ilişkin istatistiksel analizler yer almaktadır. Alt problemlerin incelenmesi, faktörler düzeyinde yapılan karşılaştırmaları ve bu karşılaştırmaların çizelgelerde faktörlere ilişkin tanımlayıcı istatistikleri yer almaktadır.

Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Değerlendirmeye alınan 441 anket, analiz için SPSS veri ortamına aktarılmıştır. Ölçekten alınan toplam puanlar üzerinde yapılacak olan test istatistiklerinin uygunluğu için verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Elde edilen verilerin normallik varsayımı histogram grafikleri, Q-Q Plot grafikleri, skewnes (çarpıklık katsayısı) ve curtosis (basıklık katsayısı) değerleri kullanılarak incelenmiştir (Ek-3). Veriler incelendiğinde Q-Q grafiğinde noktalar 45 derecelik doğru etrafında toplandığı için normal dağılım gösterdiği söylenebilir ayrıca skewnes (çarpıklık katsayısı) +1 ile – 1 arasında, curtosis (basıklık katsayısı) +3 ile – 3 arasında değer almasından dolayı da normal dağılım göstermektedir. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının +3 ile – 3 arasında değerler almaları, değişkenlerin normal bir dağılıma sahip olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilir (Fidell, 1996; akt: Peker,2015:328).

Öğretimsel liderliğin ve örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarının, histogram, Q-Q plot grafikleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları analizinde değişkenlerin normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu testler, iki grubun (cinsiyet ve okul türü) karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem T-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında (yaş, branş, eğitim derecesi, mezun olduğu okul türü ve mesleki kıdemi) ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), değişkenler arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü gibi etkileri belirlemek için Pearson Moments Çift Yönlü Korelasyon Analizi (r) ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizleridir.

Araştırmanın analizinde elde edilen sonuçlar 0,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Yapılan istatistiksel testlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak için aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (s), bağıl değişkenlik katsayısı (V) değerleri verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Anketlerine verilen cevaplar, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1 Resmi Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerin Düzeyi

Araştırmanın birinci alt problemi, “Resmi ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada öncelikle örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Anketinde yer alan sorulara verdikleri cevapların, boyutlara göre aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (s) ve bağıl değişkenlik katsayısı V(%) değerleri hesaplanarak, elde edilen sonuçlar Çizelge 4.1’de özetlenmiştir.

Çizelge 4.1: Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S	V(%)	Düzey
1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	441	3,43	1,09	31,86	Çoğu Zaman
2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	441	3,30	1,17	35,89	Ara Sıra
3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	441	3,22	1,17	36,55	Ara Sıra
4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	441	2,78	1,22	44,35	Ara Sıra
5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	441	3,28	1,17	36,02	Ara Sıra

Çizelge 4.1’de verilen öğretimsel liderliğe dair veriler öğretimsel liderliğin alt boyutlarına göre tek tek incelendiğinde okul yöneticilerinin en fazla okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması “çoğu zaman” (\bar{X} =3.43, s=1,09), en az ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi “ara sıra” (\bar{X} =2.60, s=3.39) düzeyinde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çizelge 4,1’de diğer dört boyutta görüşlerin

çok farklılaşmadığı ancak dördüncü boyutta farklılaşmanın yüksek olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde bu çalışmada elde edilen bulguların, Gümüşeli (1996), Gökyer (2004), Aksoy (2006), Arın (2006), Şişman (2012a), Yüce (2010), Serin (2011), Özdemir ve Receptoğlu (2013) ve Sezer vd. (2014) gibi araştırmacıların “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutuna yönelik elde ettikleri bulgularda öğretmen algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olması noktasında paralellik gösterdiği ancak diğer boyutlarda literatürden farklı düzeyde bulgular elde edildiği görülmüştür. Yukarıdaki araştırmacıardan Gümüşeli (1996), Büyükdoğan (2015), Şişman (2012a), Yüce (2010), Serin (2011), Özdemir ve Receptoğlu'nun (2013) bulgularına göre, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda öğretmen algısının “ara sıra” düzeyindedir. Bu bağlamda bu çalışma literatürle paralellik göstermektedir. Arın (2006) ve Büyükdoğan (2015) ise diğer araştırmacıardan farklı olarak bu boyutta öğretmen algılarını “çoğu zaman” düzeyinde bulmuştur. Ancak bu araştırmacıların elde ettiği bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplarda bu boyutta en düşük algılama düzeyinde olduğu için olumsuz olarak değerlendirilmiştir. İnandı ve Özkan'ın (2006) araştırma sonuçlarında ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algılarını karşılaştırdığı ve elde ettiği bulgularda ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “eğitim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında farklı algı düzeyine sahipken diğer boyutlarda aynı algı düzeyinde oldukları görülmüştür.

Literatüre göre “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu” en yüksek düzeyde algılanırken, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutu en düşük düzeyde algılanmaktadır. Dolayısıyla elde edilen bulguların literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutuna ilişkin öğretmen algı düzeyleri ($\bar{x} = 3,30$) ikinci sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin bu boyutta okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “ara sıra” düzeyinde bulduklarını görmekteyiz. Literatürde bu boyutta düzeyler arasında farklılık vardır. Ancak bu çalışmada diğer boyutlarla kıyaslandığında algı düzeyinin yüksek olması bu boyutun diğer boyutlara göre daha olumlu sonuç yarattığı söylenebilir. Yapılan araştırmalarda bu boyutu algılama düzeyi genellikle “çoğu zaman” olarak belirlenmiştir. Literatür araştırmalarının çoğunun ilköğretim öğretmenleri arasında yapılması farklılığın nedenini açıklayabilir. Eğitim programı ve sürecin yönetiminden sorumlu olan okul müdürü özellikle liselerde bu konuda daha dikkatli çalışmalar

yapmalı. İlkokul öğretmeni sadece bir şubede eğitim verirken lise öğretmenleri okulun tüm şubelerinde eşgüdümlü olarak eğitim vermek zorundadır. Bu nedenle yapılan planlamanın doğru olması eğitim sürecine katılan öğretmen ve öğrenci için büyük önem taşımaktadır.

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma boyutu algılama düzeyi ($\bar{x}=3,28$) olarak üçüncü sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin bu boyutta okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “ara sıra” düzeyinde bulduklarını görmekteyiz. Literatürde bu boyutta algının “çoğu zaman” olduğu görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular bu boyutta farklılık göstermektedir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutu algılama düzeyi ($\bar{x}=3,22$) olarak dördüncü sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin bu boyutta okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “ara sıra” düzeyinde bulduklarını görmekteyiz. Literatürde bu boyutta algının “çoğu zaman” olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular bu üç boyutta farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmalarda ilköğretim okul müdürlerinin ortaöğretim okul müdürlerine göre bu boyutlarda daha çok öğretimsel liderlik davranışı gösterdiğini söylemek mümkündür.

Güçlü iletişim becerisine sahip okul müdürü okul amaçlarını eğitim-öğretimin tüm paydaşlarına açık anlaşılır bir dille anlatabilen ve söz konusu amaçların benimsenmesini sağlayabilen öğretimsel liderdir. Öğretmenler arasında aktif iletişimi güçlendirmek, eğitim sisteminin bürokratik yapısından uzaklaştırarak katılımcı olmalarını sağlamak, okulun bir parçası gibi hissetmek, öğretmenlerin öğrenci, öğrenci velileri ve diğer çalışanlarca paylaşılan ortak amaçları benimsemesiyle mümkün hale gelmektedir. Okul yöneticisi, okul gazetesi ve dergileri, öğretmenler kurulu toplantıları, okul rehberlik servisi ve yıllığı gibi resmi iletişime açık alanlarda ya da öğretmen, veli ve öğrencilerle yaptığı yüz yüze görüşmelerde okulun amaç ve misyonunu paylaşmada ve benimsemelerinde öncü olmalıdır (Şişman, 2012a: 76). Türk Eğitim Sistemimizin genel yapısı bürokratik bir işleyişe sahiptir. Okul amaçlarının belirlenmesi boyutunda Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri ile Milli Eğitim Temel Kanunu altında merkezi teşkilat tarafından mevzuatla önceden belirlenmektedir. Dolayısıyla önceden merkez tarafından belirlenen bu amaçlar bürokratik işleyiş içinde yöneticilik yapan okul müdürlerinin öğretmenleri okulun amaçları etrafında toplamasında kolaylık sağlamaktadır. Dolayısıyla mevzuatı uygulamakla görevli öğretmenlerin bu boyutta algı düzeylerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Elde edilen verilerde algı düzeyinin en üst düzeyde olmaması ise okulun kendine özgü okul müdürü tarafından geliştirilmiş farklı amaçlarının

olmamasıyla açıklanabilir. Okulların kendine özgü amaçlarının olmaması diğer boyutları da etkilemektedir.

Elde edilen bulgularda ve literatüre göre de öğretmen algılarının en düşük düzeyde öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Literatürle de paralellik göstermesi geçen zamana rağmen müdürlerin bu alandaki eksikliğini giderilemediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu değerlendirme son derece önemlidir. Bu bağlamda öğretimsel liderlere çok fazla görev düşmektedir. Öncelikle okul müdürlerinin bürokratik engellerden kurtularak asıl işinin insan faktörü olduğunu göz ardı etmemesiyle işe başlaması ve öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını tespit etmesi gerekmektedir.

Eğitim örgütlerinin ham maddesi olan öğrenciler çağa göre değişim göstermektedirler. Bu değişim teknoloji ile birlikte öğrenenlerin öğrenme stratejilerinde de değişiklik meydana getirmektedir. Öğrenen bireylerin algısı, öğrenme şekli değiştiğinde öğretici, bilgi aktarımı konusunda eğer çağa uygun bilgi ve teknolojik donanıma sahip değilse hedeflenen başarıda sapsular meydana gelecektir. Bu değişim rüzgârında öğretmenlerin savrulmaması ve eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanan amaca göre başarıya ulaşması için öğretmenlerin de mesleki açıdan gelişmeleri takip etmesi ve başarılı çalışmalarda destek görmesi gerekmektedir. Öğretimsel lider, öğretmenlerin mesleki anlamda çağın gerisinde kalmasına imkân vermeden, yenilikleri sık sık öğretmenlere duyurarak ve mesleki gelişim için hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin gelişimlerine destek vermeli motivasyonlarını artırıcı çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin başarılı oldukları çalışmalarda takdir edilmeleri, onların yapacağı diğer başarılı çalışmalara kapı açacağına garantisidir. Takdir edilmeyen öğretmen değersizlik duygusuyla yaptığı işten haz almamaya ve harcadığı çabanın boşa gittiği hissine kapılır. Bu durum ise öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumsuz yönde etkiler.

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

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algıları onların; cinsiyetine, yaşına, branşlarına, eğitim derecesine, mezun oldukları okul türüne, mesleki kıdemlerine, hizmet süresine, görev yaptığı okul

türüne göre farklılık göstermekte midir?” Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 4.2: Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T Testi Sonuçları

	KADIN (n=255)		ERKEK (n=186)		t	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,45	0,87	3,40	0,88	0,50	0,62
2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,32	0,84	3,28	0,84	0,47	0,64
3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,21	0,99	3,23	0,86	-0,17	0,87
4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	2,77	1,01	2,80	0,91	-0,38	0,71
5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,26	1,01	3,31	0,95	-0,54	0,59

Çizelge 4.2’de öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik T testi sonuçlarına göre, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunun cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(439)}=0.50$, $p>0.05$]. Çizelge 4.2’da görüldüğü gibi ortalamalara arasındaki fark oldukça küçüktür ($3.45-3.40=0.05$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması düzeyine verilen cevapların ortalamaları cinsiyete göre önemli bir değişiklik göstermemektedir. Bu boyutta her iki cinsiyete göre öğretmen algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.2’de görüldüğü gibi; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [$t_{(439)}=0.47$, $p>0.05$], ($3.32-3.28=-0.04$); öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi [$t_{(439)}=-0.17$, $p>0.05$], ($3.21-3.23=-0.02$); öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [$t_{(439)}=-0.38$, $p>0.05$], ($2.77-2.80=-0.03$) ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma [$t_{(439)}=-0.54$, $p>0.05$], ($3.26-3.31=-0.05$) düzeylerinde ortalamalar arasındaki fark oldukça küçük ve istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu boyutlarda öğretmen algılarının “ara sıra” düzeyinde olduğu görülmekte ve verilen cevapların ortalamaları cinsiyete göre önemli bir değişiklik göstermemektedir. Sonuç olarak elde edilen bulgular literatür incelendiğinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılık

göstermediği doğrultusunda Büyükdoğan (2015), Arın (2006), Aksoy (2006), Yüce'nin (2010) araştırması ile paralellik gösterirken, Sezer vd.'nin (2014) yaptığı araştırmada eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarında algıların cinsiyete göre değiştiği sonucuyla farklılaşmaktadır. Hallinger ve Murphy'nin (1985) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre de öğretimsel liderlik davranışı ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve kıdem gibi değişkenler arasında bir ilişki bulunamamıştır Şişman (2012a: 175). Gümüseli (1996) yaptığı araştırmada kişisel değişkenlerin müdürlerin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını ifade etmiştir. Sonuç olarak elde edilen bulgular literatürle paralellik göstermektedir.

Çizelge 4.3: Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	21-30 YAŞ (n=125)		31-40 YAŞ (n=194)		41-50 YAŞ (n=91)		51 YAŞ VE ÜZERİ (n=31)	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,53	0,86	3,45	0,88	3,29	0,83	3,29	1,00
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	3,71	3	1,24	1,62	0,18	-	
	Grupiçi	333,40	437	0,76				
	Toplam	337,10	440					
2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,40	0,87	3,32	0,81	3,18	0,80	3,16	0,93
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	3,26	3	1,09	1,55	0,20	-	
	Grupiçi	305,12	437	0,70				
	Toplam	308,38	440					
3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,29	0,98	3,24	0,93	3,15	0,87	3,00	0,97
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	2,56	3	0,85	0,97	0,40	-	
	Grupiçi	383,40	437	0,88				
	Toplam	385,96	440					
4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	2,83	0,99	2,80	1,02	2,74	0,88	2,65	0,84
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	1,08	3	0,36	0,38	0,77	-	
	Grupiçi	411,42	437	0,94				
	Toplam	412,50	440					
5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,42	0,95	3,30	1,01	3,10	0,90	3,05	1,12
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	7,19	3	2,40	2,49	0,06	-	
	Grupiçi	419,69	437	0,96				
	Toplam	426,87	440					

Çizelge 4.3'de öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [$F_{(437)}=1,62$, $p>0.05$]; eğitim program ve öğretim sürecinin yönetimi [$F_{(437)}= 1,55$, $p>0.05$]; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi $F_{(437)}= 0,97$, $p>0.05$]; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [$F_{(437)}= 0,38$, $p>0.05$]; düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma [$F_{(437)}= 2,49$, $p>0.05$] boyutlarında ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda öğretimsel liderliğin alt boyutlarının yaş gruplarına göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması düzeyine verilen cevapların ortalamaları yaş gruplarına göre öğretmen algılarının 21-30 yaş ile 31-40 yaş arasında "çoğu zaman" düzeyinde olduğu görülürken 41-50 ile 51 ve üzeri yaş gruplarında "ara sıra" düzeyine inmektedir. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi düzeyine verilen cevapların ortalamaları yaş gruplarına göre öğretmen algılarının 21-30 yaş arasında "çoğu zaman" düzeyinde olduğu görülürken 31-40 yaş, 41-50 ile 51 ve üzeri yaş gruplarında "ara sıra" düzeyindedir. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma düzeyine verilen cevapların ortalamaları yaş gruplarına göre öğretmen algılarının 21-30 yaş arasında "çoğu zaman" düzeyinde olduğu görülürken 31-40 yaş, 41-50 ile 51 ve üzeri yaş gruplarında "ara sıra" düzeyindedir.

Genel olarak bakıldığında ise yaş ilerledikçe tüm boyutlarda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algı düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Ancak bu çıkarım istatistiksel olarak anlamlı olarak kabul edilmemektedir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş gruplarına göre önemli bir değişiklik göstermediği noktasında Gümüşeli (1996), Büyükdoğan (2015) ve Arın'ın (2006) yapmış olduğu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmaya benzer olarak Hallinger ve Murphy'nin (1985) araştırma sonucunda da okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının alt boyutlarına ilişkin algıların öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı bir sonuç bulunamamıştır (Şişman, 2012a: 175).

Çizelge 4.4: Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	SAYISAL BRANŞLAR		SÖZEL BRANŞLAR		MESLEKİ BRANŞLAR		
	n=120		n=244		n=77		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,29	0,80	3,45	0,89	3,56	0,92	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	4,05	2	2,02	2,66	0,07	[(Sayısal),(Mesleki)]
	Grupiçi	333,06	438	0,76			
	Toplam	337,10	440				
2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,17	0,76	3,31	0,83	3,47	0,93	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	4,28	2	2,14	3,08	0,05	[(Sayısal),(Mesleki)]
	Grupiçi	304,10	438	0,69			
	Toplam	308,38	440				
3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,05	0,90	3,24	0,93	3,41	0,99	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	6,24	2	3,12	3,60	0,03	[(Sayısal),(Mesleki)]
	Grupiçi	379,73	438	0,87			
	Toplam	385,96	440				
4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	2,62	0,83	2,80	1,01	2,98	1,02	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	6,26	2	3,13	3,37	0,04	[(Sayısal),(Mesleki)]
	Grupiçi	406,24	438	0,93			
	Toplam	412,50	440				
5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,09	0,90	3,32	1,00	3,45	1,02	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	7,06	2	3,53	3,68	0,03	[(Sayısal),(Mesleki)]
	Grupiçi	419,81	438	0,96			[(Sayısal),(Sözel)]
	Toplam	426,87	440				

Çizelge 4.4'de öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları alt boyutlarına ilişkin algılarının branşa göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [$F_{(438)}=2,66$, $p>0.05$] ve eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [$F_{(438)}= 3,08$, $p>0.05$] düzeylerinin ortalamaları arasındaki farkın küçük olması, bu boyutların branşlara göre farklılık göstermemektedir şeklinde yorumlanabilir.. Ancak okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda öğretmen algılarının sözel ve mesleki branşlarda “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülürken sayısal branşlarda “ara sıra” düzeyindedir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutuna verilen cevapların ortalamaları öğretmen algılarının sayısal ve sözel branşlarda “ara sıra” düzeyinde olduğu görülürken mesleki branşlarda “çoğu zaman” düzeyindedir. Ancak

post hoc LSD analizi sonuçları incelendiğinde, her iki boyutta da sayısal ile mesleki branşlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu test sonucuna göre bu boyutlarda sayısal branşlar mesleki branşlara göre okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışını daha yetersiz bulmaktadır.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi $F_{(438)}= 3,6$, $p<0.05$]; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [$F_{(438)}= 3,37$, $p<0.05$] ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma [$F_{(438)}= 3,68$, $p<0.05$] boyutlarında sayısal ve mesleki branşlar arasında farklılık gösterdiği söylenebilir. Çizelge 4.4’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının bu boyutlarda mesleki branşların algı düzeyi sayısal branşlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu boyutta da bir önceki boyutta olduğu gibi öğretmen algılarının sayısal ve sözel branşlarda “ara sıra” düzeyinde olduğu görülürken mesleki branşlarda “çoğu zaman” düzeyindedir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda her üç branştaki öğretmen algılarının “ara sıra” düzeyinde olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu bulmak için post hoc LSD analizi sonuçları incelendiğinde, bu boyutlarda da diğer boyutlarda olduğu gibi sayısal ile mesleki branşlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tüm bu boyutlarda sayısal branşlar mesleki branşlara göre okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışını yeterli bulmamaktadır.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda post hoc LSD analizi sonuçları incelendiğinde, bu boyutta sayısal ile sözel ve sayısal ile mesleki branşlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu test sonucunda düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda sayısal branşlar - sözel branşlara ve sayısal branşlar, mesleki branşlara göre okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışını daha yetersiz bulmaktadır.

Genel olarak mesleki branşlarda meslek derslerinin okul yapısından ve müfredattan kaynaklı zorunlu olarak laboratuvar ortamında ve atölyelerde yapılıyor olması bu branştaki öğretmenlerin iş tatmini açısından daha verimli ve istekli çalışması sonucunu doğurmaktadır. Bu bağlamda okul müdürü de mevzuata uygun hareket etmek zorundadır. Diğer branş öğretmenlerinin okulların fiziki yapısı doğrultusunda dersin içeriğine uygun bir çalışma ortamı bulması iş tatminini etkilemektedir. Bu nedenle özellikle sayısal branşlarda soyut dersin somutlaştırılması aşamasında kullanması gereken materyallerin, laboratuvar ve dersliklerin temininden sorumlu okul müdürlerinin sergileyeceği öğretimsel liderlik davranışı daha fazla önem teşkil etmektedir.

Literatür incelendiğinde bu araştırma Büyükdoğan'ın (2015) yapmış olduğu araştırma sonucunda elde ettiği bulgularla benzerlik göstermektedir. Aksoy'un (2008) araştırma sonucunda branşlar arasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarında fark olduğu belirtilmiştir.

Çizelge 4.5: Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Derecelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	ÖNLİSANS n=59		LİSANS n=297		LİSANSÜSTÜ n=85		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,82	0,82	3,41	0,85	3,21	0,90	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	13,02	2	6,51	8,80	0,00	-
	Grupiçi	324,09	438	0,74			
	Toplam	337,10	440				
2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,68	0,84	3,28	0,80	3,11	0,90	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	11,76	2	5,88	8,69	0,00	[(Ön Lis.), (Lisans)]
	Grupiçi	296,61	438	0,68			[(Ön Lis.), (Lisansüstü)]
	Toplam	308,38	440				
3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,59	0,90	3,19	0,91	3,06	1,00	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	10,74	2	5,37	6,27	0,00	[(Ön Lis.), (Lisans)]
	Grupiçi	375,22	438	0,86			[(Ön Lis.), (Lisansüstü)]
	Toplam	385,96	440				
4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	3,13	0,96	2,75	0,94	2,67	1,04	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	8,47	2	4,23	4,59	0,01	[(Ön Lis.), (Lisans)]
	Grupiçi	404,03	438	0,92			[(Ön Lis.), (Lisansüstü)]
	Toplam	412,50	440				
5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,62	0,96	3,24	0,97	3,18	1,01	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	7,97	2	3,98	4,17	0,02	[(Ön Lis.), (Lisans)]
	Grupiçi	418,91	438	0,96			[(Ön Lis.), (Lisansüstü)]
	Toplam	426,87	440				

Çizelge 4.5'de öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim derecelerine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması

[$F_{(438)}=8,80$, $p<0.05$]; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [$F_{(438)}=8,69$, $p<0.05$]; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi [$F_{(438)}=6,27$, $p<0.05$]; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [$F_{(438)}= 4,59$, $p<0.05$] ve düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma [$F_{(437)}= 4,17$, $p<0.05$] düzeylerinin öğretmenlerin eğitim derecesine göre farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarını algılamada “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülürken, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin “ara sıra” düzeyinde değerlendirilmiştir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu bulmak için post hoc LSD analizi sonuçları incelendiğinde, ön lisans- lisans ve ön lisans- lisansüstü arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında önlisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarını algılamada “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülürken, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin “ara sıra” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda diğer boyutlardan farklı olarak ankete katılan önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarının “ara sıra” düzeyinde olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post hoc LSD analizi sonuçları incelendiğinde, ön lisans- lisans ve ön lisans- lisansüstü arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Ön lisans mezunu öğretmenler lisans ve lisansüstü öğretmenlere göre bu boyutlarda okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarını daha yeterli görmektedir.

Sonuç olarak araştırma bulguları öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul müdürlerinin öğretimsel liderliği arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel davranışları algılama düzeyi düşmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarını sorguladıkları ve çalıştıkları okul müdürlerindeki eksiklikleri daha iyi gözlemledikleri sonucuna varılabilir. Ayrıca eğitim seviyesinin düşük olduğu öğretmen gruplarında okul müdürlerinin göstermesi gereken öğretimsel liderlik davranışlarındaki bilgi eksikliği bu davranışları eleştirel ve doğru gözlemlenmede engel teşkil ettiği söylenebilir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin hizmet sürelerinin çok eski olması dolayısıyla onların ülkemizin eğitim sistemindeki prosedürlere daha itaatkâr davranış göstermesi, geçirdiği süre itibarıyla çalışanlarla kurduğu iletişimin

güçlü olması gelişen çağa göre değişen eğitim sistemlerinden bihaber olması onların okul müdürlerinin öğretimsel liderliğini sorgulayabilecek donanımda olmadığı sonucu da farklı bir yaklaşım olarak sunulabilir. Bu araştırma, Büyükdoğan (2015) ve Sezer vd.'nin (2014) yaptığı araştırmayla aynı sonuca ulaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda eğitim düzeyi ne olursa olsun genel algının olumsuz olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.6: Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	EĞİTİM FAKÜLTESİ		FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ		TEKNİK OKULLAR		
	n= 237		n=145		n=59		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,39	0,87	3,38	0,86	3,69	0,90	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	4,68	2	2,34	3,09	0,05	-
	Grupiçi	332,42	438	0,76			
	Toplam	337,10	440				
2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,30	0,81	3,25	0,83	3,46	0,94	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	1,98	2	0,99	1,42	0,24	[(Eğt. F.), (Teknik Okullar)]
	Grupiçi	306,39	438	0,70			[(Fen-Edb.), (Teknik Okullar)]
	Toplam	308,38	440				
3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,22	0,93	3,13	0,92	3,44	0,99	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	3,85	2	1,93	2,21	0,11	[(Eğt. F.), (Teknik Okullar)]
	Grupiçi	382,11	438	0,87			[(Fen-Edb.), (Teknik Okullar)]
	Toplam	385,96	440				
4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	2,72	0,93	2,74	0,97	3,13	1,07	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	8,43	2	4,22	4,57	0,01	-
	Grupiçi	404,07	438	0,92			
	Toplam	412,50	440				
5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,23	0,97	3,23	0,99	3,57	1,00	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	6,02	2	3,01	3,13	0,04	-
	Grupiçi	420,85	438	0,96			
	Toplam	426,87	440				

Çizelge 4.6'da öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları alt boyutlarına ilişkin algılarının mezun olduğu okul türüne göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, okul amaçlarının belirlenmesi ve

paylaşılması [$F_{(438)}=3,09$, $p>0.05$]; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [$F_{(438)}=1,42$, $p>0.05$] ve öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi $F_{(438)}=2,21$, $p>0.05$] düzeylerinin öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre farklılık gösterdiği söylenemez. Bu boyutlarda ortalamalar arasındaki farkın oldukça küçük olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu boyutlarda eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin algıları "ara sıra" düzeyindeyken, teknik okul mezunu öğretmenlerin algıları "çoğu zaman" düzeyindedir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda post hoc LSD sonuçları incelendiğinde eğitim fakültesi- teknik okullar ile fen edebiyat fakültesi- teknik okullar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre teknik okul öğretmenlerinin fen edebiyat ve eğitim fakültelerine göre okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışını daha yeterli bulduğu söylenebilir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda ise post hoc LSD sonuçları incelendiğinde fen edebiyat fakültesi- teknik okullar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Teknik okul mezunları bu boyutta fen edebiyat mezunlarına göre okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarını daha üst düzeyde olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [$F_{(438)}= 4,57$ $p<0.05$] ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma [$F_{(438)}= 3,13$, $p<0.05$] boyutlarının öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Çizelge 4.6'da görüldüğü gibi ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için post hoc LSD sonuçları incelendiğinde her iki boyutta da eğitim fakültesi- teknik okullar ve fen edebiyat fakültesi- teknik okullar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Teknik okul mezunları bu boyutta eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunlarına göre okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarını daha üst düzeyde olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Yani öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarına verilen cevapların ortalamaları öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre önemli bir değişiklik göstermektedir.

Bu bölümdeki karşılaştırmada, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin algılarının branşa göre karşılaştırılmasında elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bulgulara göre teknik okul mezunu meslek öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeyi fen edebiyat ve eğitim fakültesi mezunu diğer branş öğretmenlerinden daha fazladır. Teknik okul mezunu öğretmenlerinin hemen hemen her boyutta okul

müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik algılarının diğerlerine göre daha yüksek çıkması, meslek derslerinin müfredat programına göre okul yönetimince daha doğru algılandığı ve mevzuatlar gereği bu derslerin uygulama alanlarında yapılması için gerekli donanımın sağlandığı anlamına gelebilir. Ayrıca okul müdürlerinin ve diğer yöneticilerin de meslek okullarında meslek öğretmenlerinden seçilmesi de teknik okul mezunu öğretmenlerin sorunlarının, istek ve ihtiyaçlarının daha kolay anlaşılmasını sağladığı ve eksikliklerin giderilmesinde daha olumlu bir durum yarattığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde Saygınar'ın (2007) araştırmasında öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşlerinin mezun olunan okula göre fark olmadığı tespit edilmiştir. Akdağ ve Yörük (2010), bir öğretim lideri olarak ilköğretim okulu yöneticilerinin yeni ilköğretim okulu müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyinin araştırılmasına yönelik çalışmasında da öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul ile ilişkisi bulunamamıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıdaki araştırmacıların bulgularıyla farklılık göstermektedir. Ancak Arslan'ın (2009) ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri çalışmasında mezun olunan okul değişkenine göre “mesleki gelişimi sağlama” boyutunda anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda çıkan farkla paralellik oluşturmaktadır.

Çizelge 4.7: Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	1-3 YIL n=256		4-6 YIL n=103		7-9 YIL n=35		10 YIL VE ÜZERİ n=47	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,51	0,88	3,25	0,91	3,35	0,77	3,42	0,80
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	5,41	3	1,80	2,38	0,07	[(1-3 Yıl), (4-6 Yıl)]	
	Grupiçi Toplam	331,69 337,10	437	0,76				
2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,40	0,82	3,13	0,92	3,26	0,70	3,16	0,76
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	6,44	3	2,15	3,11	0,03	[(1-3 Yıl), (4-6 Yıl)]	
	Grupiçi Toplam	301,94 308,38	437	0,69				
3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,27	0,95	3,08	0,98	3,29	0,81	3,22	0,85
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	2,86	3	0,95	1,09	0,35	-	
	Grupiçi Toplam	383,10 385,96	437	0,88				
4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	2,80	0,97	2,70	0,99	2,93	0,96	2,77	0,90
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	1,54	3	0,51	0,55	0,65	-	
	Grupiçi Toplam	410,96 412,50	437	0,94				
5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,35	0,98	3,14	1,05	3,33	0,91	3,13	0,92
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	4,65	3	1,55	1,60	0,19	-	
	Grupiçi Toplam	422,22 426,87	437	0,97				

Çizelge 4.7’de öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki hizmet süresine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [F(437)=2,38, p>0.05]. öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi F(437)= 1,09, p>0.05]; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [F(437)= 0,55, p>0.05] ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma [F(437)= 1,60, p>0.05] boyutlarında elde edilen bulgularda ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı için bu boyutlarda algı düzeylerinin öğretmenlerin okuldaki kıdemine göre farklılık göstermediği ancak eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi düzeyinin öğretmenlerin okuldaki hizmet süresine göre farklılık

gösterdiği söylenebilir [$F(437)= 3,11, p<0.05$].

Çizelge 4.7’de görüldüğü gibi eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda ortalamalar arasındaki farkın büyük olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu boyutta 1-3 yıl arasında kıdeme sahip öğretmen algıları “çoğu zaman” düzeyindeyken 4-6 yıl, 8-9 yıl ile 10 ve üzeri kıdeme sahip öğretmen algıları “ara sıra” düzeyindedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc LSD analizi sonuçları incelendiğinde, 1-3yıl ile 4-6yıl hizmet sürelerine sahip gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç bize okulda hizmet süresi az olan öğretmenlerin okul müdürlerinin bu boyutta öğretimsel liderlik davranışı sergilemelerine yönelik algılarının 4-6 yıl arasında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum okula yeni gelen bir öğretmenin, hizmet süresi 4-6 yıl olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini ve uygulamalarını iyi tanımamaları onların okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi düzeyine yönelik algılarını farklılaştırmaktadır.

Öğretmen algılarının sadece eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda anlamlı olarak farklılaşmasının nedeni, okul müdürlerinden beklenen davranışların çoğunun (yıllık faaliyet planı hazırlama, öğretim programları arasında koordinasyon sağlama, derslerin zamanında başlaması ve kesintiye uğramaması konusunda önlemler alma... vb.) yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş olmasından dolayı okula yeni gelen öğretmenlerin bu davranışları gerçekleştirdiği noktada okul müdürlerini öğretimsel lider olarak görmesi olabilir. Sonuç olarak eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi düzeyine verilen cevapların ortalamaları öğretmenlerin okuldaki kıdemine göre önemli bir değişiklik göstermektedir.

Literatür incelendiğinde, Yüce’nin (2010) araştırmasında elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algıların, öğretmenlerin hizmet yılına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu çalışma, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında Yüce’nin (2010) araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Çizelge 4.8: Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdemine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	1-5 YIL n=134		6-10 YIL n=74		11- 15 YIL n=101		16- 20 YIL n=60		21 YIL VE ÜZERİ n=72	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,54	0,85	3,55	0,80	3,42	0,92	3,29	0,90	3,21	0,87
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)			
	Gruplararası	7,43	4	1,86	2,46	0,05	[(1-5 Yıl),(21 Yıl ve Üzeri)]			
	Grupiçi	329,67	436	0,76						
	Toplam	337,10	440							
2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,42	0,89	3,33	0,68	3,34	0,87	3,14	0,86	3,14	0,78
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)			
	Gruplararası	5,65	4	1,41	2,04	0,09	[(1-5 Yıl),(16-20 Yıl)]			
	Grupiçi	302,72	436	0,69			[(1-5 Yıl),(21 Yıl ve Üzeri)]			
	Toplam	308,38	440							
3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,27	0,98	3,25	0,88	3,28	1,00	3,19	0,89	3,03	0,87
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)			
	Gruplararası	3,39	4	0,85	0,96	0,43	-			
	Grupiçi	382,58	436	0,88						
	Toplam	385,96	440							
4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	2,84	1,03	2,78	0,90	2,86	1,05	2,72	1,00	2,63	0,75
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)			
	Gruplararası	2,94	4	0,74	0,78	0,54	-			
	Grupiçi	409,56	436	0,94						
	Toplam	412,50	440							
5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,40	0,97	3,38	0,95	3,36	1,03	3,10	1,00	2,99	0,92
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)			
	Gruplararası	11,39	4	2,85	2,99	0,02	[(1-5 Yıl),(16-20 Yıl)]			
	Grupiçi	415,48	436	0,95			[(1-5 Yıl),(21 Yıl ve Üzeri)]			
	Toplam	426,87	440			[(6-10 Yıl),(21 Yıl ve Üzeri)]				
						[(11-15 Yıl),(21 Yıl ve Üzeri)]				

Çizelge 4.8'de öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdemine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [F(436)=2,46, p>0.05]; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [F(436)= 2,04, p>0.05]; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi F(436)= 0,96, p>0.05] ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [F(436)= 0,78, p>0.05] boyutlarında algı düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılık göstermediği

söylenbilir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda; 1-5 yıl,6-10 yıl ve 11-15yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmen algıları “çoğu zaman”, 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıllardaki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları “ara sıra” düzeyindedir. Bu farklılığın nedenini araştırmak için pst hoc LSD analizine baktığımızda 1-5 ve 21 ve üzeri ile 6-10 ile 21 ve üzeri hizmet yılları arasında önemli bir fark olduğu görülmüştür. Bu durumda 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerinin okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarını daha olumlu bulduğu sonucu çıkarılabilir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda da 1-5 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmen algıları “çoğu zaman”, 6-10 yıl, 11-15yıl, 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıllardaki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları “ara sıra” düzeyindedir. Post Hoc LSD analizine göre 1-5 ile 16-20 ve 1-5 ile 21 ve üzeri kıdemler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarını eğitim programı ve sürecinin yönetimi boyutunda 16-20 ve 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu bulmaktadır denilebilir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarında öğretmen algıları bütün kıdemlerde “ara sıra” olarak değerlendirilmiştir. Ancak öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda öğretmen algılarının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenleri destekleme ve geliştirme boyutunda olumsuz değerlendirilmesi bu konunun acilen ele alınması anlamına gelmektedir. Öğretmenler çalıştığı kurumda motive edildikçe ve gelişen çağın gerektirdiği donanıma sahip oldukça daha verimli çalışarak öğrenci başarısının artışına katkıda bulunacakları açıktır. Bu bağlamda okul müdürlerinden beklenen öğretimsel liderlik davranışını sergilemeleridir.

Diğer boyutlardan farklı olarak düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma düzeyinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F(436)= 2,99, p>0.05$]. Çizelge 4.8’de görüldüğü gibi ortalamalar arasındaki farkın oldukça büyük olması istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu boyutta okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeyleri öğretmenlerin kıdemi arttıkça azalmaktadır.1-5 yıl ve 6-10 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmen algıları “çoğu zaman”, 11-15yıl, 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıllardaki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları “ara sıra” düzeyindedir. Farklılığın hangi gruplar arasında daha belirgin olduğunu anlamak için pot hoc LSD analizine baktığımızda 1-5 ile 16-20, 1-5 ile 21 ve üzeri, 6-10 ile 21 ve üzeri, 11-15 ile 21 ve üzeri gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durumda mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin mesleki

kıdemi yüksek öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma düzeyinde daha olumlu buldukları sonucuna varılabilir. Düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma düzeyine verilen cevapların ortalamaları öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça azalmaktadır.

Bu boyutta elde edilen bulgular doğrultusunda daha üst kademedeki öğretmenlerin, okul müdürlerinin çalışanları destekleme, etkili iletişim kurma, okulda öğretme-öğrenme ortamı için gerekli altyapıyı hazırlama ve disiplini sağlama, kurum içi pozitif bir havanın yaratılmasına öncülük etme ve öğrenciler arası kaynaşmayı sağlayıcı sosyal faaliyetlere yer verme ve son olarak öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama gibi davranışlarda yetersiz olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu sonuç deneyimli öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetiminde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışını daha çok sorguladıkları anlamına gelebilir. Bunun nedeni müdürlerini bu boyutta daha doğru gözlemleyebilecek bilgi birikimine sahip olmaları olabilir.

Örgüt iklimini oluşturan en önemli unsur davranışlardır. İnsanlar arası ilişki ve etkileşimlerde davranışların niteliği önemli olduğu kadar, görevin yerine getirilmesinde beklenen başarının, iş huzuru ve uyum sağlanmasında da etkilidir. Bu durum örgüt iklimini oluşturur. Örgütsel iklim, örgüt çalışanlarının örgütün amaçlarını benimsemeleri, değer yargılarını kabul ettirmeleri, inanç ve normlara uygun ilişkilerde bulunmaları ve beklenen davranışları göstermeleridir (Taymaz, 2009: 73).

Literatür incelendiğinde elde edilen bulgular, Aksoy (2006), İnandı ve Özkan'ın (2006) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Şişman'ın (2012a), öğretim liderliği ile ilgili yaptığı çalışmada her boyutta kıdem ile öğretimsel liderlik arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiş, Gökyer'in (2004) araştırma sonucunda ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre; okul müdürlerinin sadece öğretim vizyonunu oluşturma boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmış ancak diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Sezer vd.'nin (2014) çalışmasında ise öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kıdem arasında bir ilişki görülmemiştir.

Çizelge 4.9: Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T Testi Sonuçları

	GENEL LİSE(n=219)		MESLEK LİSESİ(n=222)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,28	0,88	3,57	0,85	-3,54	0,00
2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,18	0,79	3,43	0,86	-3,13	0,00
3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,12	0,91	3,31	0,96	-2,13	0,03
4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	2,65	0,93	2,92	0,99	-2,96	0,00
5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,12	0,99	3,43	0,96	-3,32	0,00

Çizelge 4.9'da öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını alt boyutlarına ilişkin algılarının okul türüne göre karşılaştırılmasına yönelik T testi sonuçları incelendiğinde, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [$t_{(439)}=-3,54$, $p<0.05$]. (3.28-3,57=-0,29); eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [$t_{(439)} = -3,13$, $p<0.05$], (3.18-3.43=-0.15); düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma [$t_{(439)}= -3,32$, $p<0.05$], (3.12-3.43=-0.31); öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi [$t_{(439)}= -2,13$, $p<0.05$], (3.12-3.31=-0.19), ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [$t_{(439)}= -2,96$, $p<0.05$], (2.65-2.92=-0.27) boyutlarında ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tüm boyutlarda verilen cevapların ortalamaları okul türüne göre önemli bir değişiklik göstermektedir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında genel lise öğretmenlerinin algıları “ara sıra” düzeyindeyken meslek lisesi öğretmenlerinin algıları “çoğu zaman” düzeyinde, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarında genel lise ve meslek lisesi öğretmenlerinin algılarının ise “ara sıra” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde genellikle öğretimsel liderlikle ilgili araştırmaların büyük çoğunluğunun ilköğretim okullarında yapıldığı görülmektedir. Liselerde öğretimsel liderlik araştırmalarının sınırlı olması elde edilen bulguların karşılaştırılmasına olanak vermemektedir. Bu araştırmaya benzer Sezer vd.'nin (2014)'ortaöğretim

kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesine ilişkin araştırmasında fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin; anadolu, genel ve meslek liselerinde görevli öğretmenlere oranla okul yöneticilerini, öğretimsel liderliği rolleri sergilemede daha başarılı bulunduğu görülmektedir. Genel ve Anadolu lisesi öğretmenleri ile meslek liseleri kıyaslandığında en düşük algının meslek lisesi öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. Ancak elde edilen bulgular Sezer vd.'nin (2014) araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Bu çalışmada bu durumun tam tersi bir sonuç elde edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre meslek lisesi öğretmenlerinin diğer genel lise öğretmenlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha olumlu değerlendirdiği görülmektedir. Milli Eğitimin genel ve özel amaçları incelendiğinde ortaöğretim seviyesinde kişiye yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırarak yeteneği doğrultusunda bir meslek edindirmek, hayata ve iş alanlarına hazırlamak gibi amaçlarının meslek liselerindeki eğitim- öğretim genel amaçlarıyla örtüşmesi ve uygulanabilir olması ve ayrıca geri dönütünün hemen görülebilmesi açısından meslek liselerinde okul müdürlerinin etkin bir liderlik özelliği gösterdiği söylenebilir. Ancak genel liselerde gelecekle ilgili farklı beklentilere sahip öğrencilerin olması bu okullardaki okul müdüründen beklentileri de dolaylı yoldan farklılaştırmaktadır. Meslek lisesi öğretmenlerinin genel lise öğretmenlerine göre olumlu tutumu, branş değişkeninde olduğu gibi meslek derslerinin içeriğine uygun işlenmesi ile ilgili okul yönetiminin mevzuat ve yönetmelikle belirlenmiş araç gereç ve her türlü donanımı sağlama zorunluluğu müdürlerin meslek öğretmenleri gözünde olumlu bir imaj sergilemesine neden olduğu düşünülebilir. Ayrıca meslek liselerinde öğrencilerin mesleği bilerek tercih etmesi okulun ve öğretmenin amacına da bir noktada ortak olması meslek öğretmenlerinin algısını olumlu yönde güçlendirmektedir sonucu çıkarılabilir. Ancak literatürde bu konu ile ilgili daha çok araştırma yapılması daha doğru bir çıkarım yapılması için yararlı olacaktır.

Öğretimsel liderlikle ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeyinde cinsiyet ve yaşa göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin eğitim derecesi, mezun olduğu okul türü, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, branş ve okul türü değişkenlerine göre incelendiğinde ise öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeyinde farklılık görülmüştür.

4.3 Resmi Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada öncelikle örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Öğretimsel Bağlılık Anketinde yer alan sorulara verdikleri cevapların, boyutlara göre aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (s) ve bağıl değişkenlik katsayısı V(%) değerleri hesaplanarak, elde edilen sonuçlar çizelgede özetlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır:

Çizelge 4.10: Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	S	V(%)	Düzye
Uyum	441	2,03	1,20	59,61	Az Katılıyorum
Özdeşleştirme	441	2,75	1,23	44,87	Orta Düzeyde Katılıyorum.
İçselleştirme	441	3,22	1,14	35,95	Orta Düzeyde Katılıyorum.

Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde uyum boyutunun en düşük ortalama 2,03 değere sahip olduğu görülmektedir. Bu değer yaklaşık olarak "az katılıyorum" düzeyine karşılık gelmektedir. Elde edilen bulgu literatürle paralellik göstermektedir. Özdeşleşme boyutuna ait ortalama 2.75 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 3.22 olarak elde edilmiştir. Bu değer "Orta Düzeyde Katılıyorum" düzeyindedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde görüşlerin içselleştirme boyutunda farklılaşmadığı ancak uyum ve özdeşleşme boyutlarında farklılaştığı, uyum boyutundaki farklılaşmanın ise en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak uyum boyutunda yer alan maddelere düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bulguların kendi içinde tutarlı olması 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 ifadeler içeren sorulara orta düzeyde katılmaları beklenen bir sonuçtur.

Balay'ın (2000b) araştırmasında anketi cevaplayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinde katılımın sırasıyla en çok, dördüncü maddesi, "Öğrencilerin başarısına

ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum”, üçüncü madde olan “Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor” ve birinci madde “Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum” maddeleri olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma Balay’ın (2000b) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Sadece sıralamada ikinci sırada üçüncü madde yerine yedinci madde yer almaktadır. “Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum” maddesi en çok katılımın olduğu maddeler arasında ikinci sıradadır.

Balay (2000b), en düşük katılımın ise sırasıyla beşinci, ikinci ve sekizinci “Bu okula uyum sağlamakta güçlük çekiyorum. Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum. Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.” maddeleri olduğunu ifade etmiştir. “Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum ve bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.” maddelerinde ise hemfikir oldukları görülmüştür. Bu noktada da bu çalışmada elde edilen bulgular Balay’ın (2000b) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Sonuç olarak uyum boyutunda algının “az katılıyorum” düzeyinde olması literatürle paralel olduğunu göstermektedir.

Uyum boyutu literatürde örgütsel bağlılık araştırmacılarına göre istenmeyen bağlılık boyutudur. Başaran’a (1991: 37) göre uyum, işgörenin örgütsel çevresi ile etkileşimi sırasında, olağanın üstünde bir tepkiyi gerektirecek bir uyaran değişikliğinin ortaya çıkmadığı denge durumu olarak tanımlanır. Uyum davranışı ise, işgörenin örgütsel çevre ile etkileşiminde dengeleşme çabasıdır ve genellikle yetki, kural ve prosedür eylemleri uyumla sonuçlanır. Burada birey kendisine verilen işi istediği için değil, zorunlu olduğu için yapar. Uyum zorunluluk bildiren bir boyuttur. Yetkiye sahip olanların avantajlı olduğu durum olmasından dolayı genellikle kısa dönemler için acil bir çözüm niteliği taşır (Balay, 2000b: 96).

Çizelge 4.10’a göre özdeşleşme boyutuna ait ortalama değer ise yaklaşık olarak “orta düzeyde katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Bu sonuç Balay’ın (2000b) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bu boyutlara verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek katılımın onuncu maddede “Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum” olduğu görülmüştür. En az katılımın ise on bir, on iki ve on altıncı maddeler “Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım, bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor ve bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.” olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde Balay’ın (2000b) çalışmasıyla paralellik olduğu görülmüştür.

Özdeşleşme boyutunda bağlılık, bireylerin diğerleriyle tatmin edici bir ilişki kurması veya ilişkiyi sürdürmesi şeklinde meydana gelmektedir ve böylelikle birey, bir grubun üyesi olmakla gurur duymaktadır (Doğan ve Kılıç, 2007: 43). Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları orta düzeyde çıkmıştır. Bu sonuç lise öğretmenlerinin çalıştıkları kurumda olması gereken düzeyin altında bir bağlılık gösterdiği ve bu durumun öğretmenlerin çalıştığı kurumda istedikleri gibi doyum sağlayıcı yüksek düzeyde bir ilişkiyi kuramadıkları sonucu çıkarılabilir. Öğretmenler meslekleriyle ilgili yeni bilgilere ulaşmada ve paylaşımda desteklenmediklerini düşündükleri için yeteneklerini sergileme konusunda daha çekimser davranmaktadır. Bu durumda öğretmenler sadece onlardan beklenen performansı sergilemekte ancak daha üstün bir performans göstermek için de istekli olmamaktadır. Özdeşleşmenin olmadığı bir eğitim kurumunda başarı yüzeysel kalmaktadır.

Özdeşleşme, kişilerin yakın olma isteğine dayanan örgütsel bağlılık aşamasıdır. Özdeşleşme, bireylerin diğer kişi ve gruplarla etkileşime girerek ve bunun devamlılığını sağlamak için, başkalarının tavır ve davranışlarını kabul edip benimsemesi sonucu oluşur (Newton ve Shore, 1992: 277; akt: Balay, 2000a: 100).

Çizelge 4.10'daki bulgulara göre örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda öğretmen algılarının diğer boyutlara göre en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak bu boyutta da verilen cevaplara göre algılar "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde değerlendirilmiştir. Bu çalışmadaki bulgulara göre öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri maddeler on sekiz, on dokuz, yirmi dört ve on yedinci sırada yer alan, "Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum, bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum, okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım, okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum." maddeler olduğu görülmüştür. Bu maddeler "Katılıyorum" düzeyinde değerlendirilmiştir. En düşük katılım ise yirmi bir, yirmi iki ve yirmi üçüncü "Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor, okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir, okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum." maddelerde görülmüştür. Bu maddelere göre algılar "orta düzeyde katılıyorum" olarak değerlendirilmiştir. Bu boyutta elde edilen bulgular Balay'ın (2000b) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Her iki çalışmada da algıların diğer boyutlardan daha yüksek ve "orta düzeyde katılıyorum" olarak değerlendirildiği görülmektedir. Yüce'de (2010) bu çalışmaya benzer bulgular elde etmiştir.

Buluç'un (2009b) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine yönelik araştırmasında öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların ortalamalarının "katılıyorum" derecesinde tespit ederek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının arzu edilen düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Okçu (2011) ise araştırmasında uyum boyutunun "az katılıyorum", özdeşleşme boyutunda "orta düzeyde katılıyorum" ve içselleştirme boyutunda da "katılıyorum" düzeyinde bularak öğretmenlerin örgütsel bağlılığının içselleştirme boyutunda algıladıklarını ifade etmiştir. Celep (2000: 166), araştırmasında, kendini okula aday öğretmenlerin, okul için kendilerinden beklenenin ötesinde çaba gösterdikleri, çalıştıkları okulun öğretmeni olmaktan gurur duydukları, başka okulda çalışma isteğinde olmadıkları sonucuna varmıştır. Bu araştırmaya göre bağlılığı yüksek öğretmenlerin, okulun geleceği için sorumluluk almaya istekli oldukları sonucu çıkmaktadır.

Örgütün beklediği davranış ve tavırlar ile bireyin değerleri arasında bir uyum olduğunda ya da başka bir ifadeyle, örgüt ve bireyin değerlerinin örtüşmesi noktasında içselleştirme gerçekleşir (Cengiz, 2001: 31). Bu bağlamda elde edilen bulgulara göre lise öğretmenleri okulun amaç ve değerleriyle orta düzeyde bir uyum içerisindedir. Geçmiş araştırmalar, çalışanın değer ve önceliklerinin belli bir örgütün değer ve öncelikleriyle uygun olması durumunda, çalışanın daha mutlu olduğunu ve örgütle olan birlikteliği daha da istekle sürdürdüğünü göstermektedir (Chatman, 1991: 159; akt: Balay, 2000a: 101). Bu bağlamda okul örgütlerinde eğitimin kalitesi, öğretmenin, örgütün değerlerini içselleştirdiği ölçüde artış gösterecektir. Elde edilen bulgularda orta düzeydeki bir bağlılık, istenen başarıya ulaşmada sıkıntı olduğu anlamına gelebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin örgüte bağlılığını arttırmak için, prosedürler ve bürokratik işleyişten uzak daha fazla öğretmenin gelişimini destekleyen, güçlü iletişim becerisine sahip, güven verici ve gruplar arası etkileşime önem veren öğretimsel liderlere ihtiyaç vardır.

4.4 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet, Branş, Mezun Olunan Okul Türü, Mesleki Kıdem, Okuldaki Hizmet Süresi ve Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumları

Araştırmada dördüncü alt problemi: "Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri onların; cinsiyetine, yaşına, branşlarına, eğitim derecesine, mezun oldukları okul türüne, mesleki kıdemlerine, okuldaki hizmet süresine ve görev yaptığı okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilen alt probleme dair bulgu ve yorumlar aşağıda belirtilmektedir.

Çizelge 4.11: Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

	KADIN (n=255)		ERKEK (n=186)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
1.Uyum	2,03	0,71	2,03	0,72	0,05	0,96
2.Özdeşleşme	2,71	0,86	2,81	0,93	-1,13	0,26
3.İçselleştirme	3,23	0,84	3,20	0,85	0,33	0,74

Çizelge 4.11'deki öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin T testi sonuçları incelendiğinde, örgütsel bağlılık uyum [$t_{(439)} = -0.05$, $p > 0.05$], (2,030-2.026=0.004); özdeşleşme [$t_{(439)} = -1,13$, $p > 0.05$], (2,71-2.81=-0.10) ve içselleştirme [$t_{(439)} = 0.33$, $p > 0.05$], (3.23-3.20=0.03), boyutlarında bulgulardan da görüldüğü gibi ortalamalar arasındaki küçük farkların istatistiksel olarak anlamlılığı yoktur. Tüm boyutlarda örgütsel bağlılık düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir. Elde edilen bulgularda örgütsel bağlılık uyum boyutuna verilen cevaplar cinsiyet değişkenine göre "az katılıyorum" düzeyindedir. Bu boyutta elde edilen bulgular Balay (2000b), Yalçın ve İplik (2005), Yüce (2010) gibi araştırmacıların elde ettiği bulgularla benzerlik göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre özdeşleşme boyutunda algının "orta düzeyde katılıyorum" olduğu görülmüştür. Bu boyutta Balay'ın (2000b) araştırma sonucunda cinsiyete göre algı düzeyleri noktasında paralellik göstermektedir. Ancak Balay (2000b) bu boyutta araştırmasında elde ettiği sonuca göre erkeklerin sorulara verdikleri cevapların ortalamasının kadınlardan daha fazla olduğunu belirterek erkek çalışanların özdeşleşme noktasında bağlılıklarının kadınlardan daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da cevapların ortalamalarına bakacak olursak özdeşleşme boyutunda erkeklerin ortalamaları kadınların ortalamalarından daha büyük olduğu görülmektedir. Ancak yine de bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Yüce (2010) ve İmamoğlu (2013) gibi araştırmacılarında bu boyuttaki cinsiyete göre bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüş ve bu bağlamda bu çalışmanın literatürle örtüştüğü sonucuna varılmıştır. İçselleştirme boyutunda ise algının "orta düzeyde katılıyorum" olduğu görülmüştür. Balay'ın (2000b) araştırmasında bu boyutta algılama düzeyine göre farklı bulgular elde edilmiştir. Balay (2000b), cinsiyete göre bağlılık algılarının içselleştirme boyutunda

“katılıyorum” düzeyinde bularak erkek çalışanların kadın çalışanlara göre daha çok bağlılık gösterdiğini ve içselleştirme boyutunda algıladığını ifade etmiştir. Balay (2000b), kadın ve erkek arasındaki bağlılıkla ilgili bu farkın, ev ve iş ortamları arasında yaşanan gerilimin ve çatışmanın yoğunluk derecesine bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular literatürle paralellik göstermektedir. Yalçın ve İplik (2005), Boylu, Pelit ve Güçer (2007), Aksu ve Balcı (2009), Yüce (2010), Yıldırım (2013) ve Selvitopu'nun (2011) araştırmasında olduğu gibi bu çalışmada da cinsiyet değişkeninin örgütsel bağlılıkla anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak bu konuda literatürde farklı yaklaşımlar da vardır. Balay (2000b), İnce ve Gül (2005), Ada, Alver ve Atlı (2008), Çoban ve Demirtaş (2011), Ay ve Koç (2014), Aslan ve Açıroğlu (2014) gibi bazı araştırmacılar örgütsel bağlılık düzeyinin cinsiyete göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmalarda çıkan ortak sonuç, erkeklerin örgütsel bağlılık düzeyi kadınların örgütsel bağlılık düzeyinden daha fazla olduğu yönündedir.

Bu farklılığın kaynağını araştıran araştırmacılar cinsiyet ve iş modeli olmak üzere iki modelden bahsetmektedir. “Cinsiyet modeline göre: Sosyalleşme sonucu kadınların, erkeklere göre aile rollerine daha çok önem verdikleri kabul edilmektedir. Bu durum onların farklı oryantasyonlarına neden olur; onların rol ve işlerine ilişkin algılamalarını, verdikleri önemi etkiler. Buna göre kadınların kimliklerini başkaları ile karşılıklı bağımlı ve besleyici ilişkilerle oluşturduklarını öngörür; dolayısıyla da aile rollerine temel öncelik de vurgu getirir. Erkeklerin sosyalleşme süreci ise aksine onların bağımsız, atılgan ve amaç yönelimli olmalarına yol açar. Sonuç olarak bu model kadınların tutumsal olarak örgütlerine daha az bağlılık gösterdiklerini, daha yavaş kariyer gelişimi bulunduğunu varsayar” (Cook, 1993; akt: Balcı, 2003: 31).

Sonuç olarak cinsiyet modelinde toplumsal roller gereği kadınların örgütsel bağlılığı erkeklere göre düşük bulunurken genel anlamda yapılan araştırmalarda kadınların işine daha bağlı bireyler olduğu görüşü daha yaygındır. Kadınların örgütsel bağlılık düzeylerinin erkeklere oranla daha düşük olduğunu iddia eden araştırmacılar, kadınların ailesel rollere verdikleri önem ve kadınların işgücüne katılmalarının önündeki engelleri bu durumun nedeni olarak açıklamışlar ve aynı şekilde kadın çalışanların erkek çalışanlardan daha fazla bağlılık gösterdiğini iddia eden diğer araştırmacılar ise; kadın çalışanların örgütlerinde daha kararlı ve karşılaştıkları engellerin motivasyonlarını bozmadığını, tam tersine arttırdığını böylelikle bağlılıklarının da dolaylı yoldan arttığını ifade etmişlerdir (İnce ve Gül, 2005: 62-63).

Literatürde bu konu hakkında kesin bir sonuç yoktur. Ancak erkek ve kadın arasında örgütsel bağlılığın farklı düzeylerde algılanması, kadın ve erkeğin içinde bulunduğu toplumsal ve sosyo-ekonomik çevreyle de ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak bu çalışmada farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 4.12: Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	21- 30 YAŞ (n=125)		31- 40 YAŞ (n=194)		41- 50 YAŞ (n=91)		51 YAŞ VE ÜZERİ (n=31)	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
	1,99	0,74	2,05	0,74	2,02	0,63	2,08	0,64
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
1.Uyum	Gruplarası	0,36	3	0,12	0,24	0,87	-	
	Grupiçi	221,11	437	0,51				
	Toplam	221,48	440					
	2,81	0,93	2,77	0,90	2,62	0,75	2,84	1,02
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
2.Özdeşleşme	Gruplarası	2,42	3	0,81	1,02	0,38	-	
	Grupiçi	345,49	437	0,79				
	Toplam	347,91	440					
	3,30	0,81	3,17	0,84	3,15	0,87	3,33	0,96
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
3.İçselleştirme	Gruplarası	1,92	3	0,64	0,89	0,44	-	
	Grupiçi	313,42	437	0,72				
	Toplam	315,35	440					

Çizelge 4.12’de öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçlarına göre örgütsel bağlılık uyum [$F(437) = 0,24, p > 0.05$]; özdeşleşme [$F(437) = 1,02, p > 0.05$] ve içselleştirme [$F(437) = 0,89, p > 0.05$] düzeyinin yaşa göre farklılık göstermediği söylenebilir. Yapılan Anova testi sonucunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. Örgütsel bağlılığın uyum boyutuna verilen cevapların ortalamaları “az katılıyorum”, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise “orta düzeyde katılıyorum” düzeyindedir.

Çizelge 4.12'deki ortalamalara bakıldığında özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin daha genç öğretmenlere göre örgütsel bağlılık algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak istatistiksel olarak bu fark anlamlı bulunmamaktadır. Literatüre göre bu durum farklı açıdan değerlendirildiğinde daha genç öğretmenlerin farklı iş deneyimlerini kabul etme fırsatının ve çalıştığı kurumdan beklentilerinin karşılanamıyor olmasından dolayı bağlılıklarının yetersiz olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Yaş ilerledikçe bağlılığın artması beklenen bir sonuçtur. Çalışanların geçen zamanla birlikte çalıştıkları kurumda harcadıkları emek, bilgi birikimi ve tecrübenin olması olumlu bir nedenle farklı ve alternatif bir iş imkânının olmaması olumsuz nedenden dolayı bağlılığı arttırabilir. Becker yaptığı iş ile kişinin örgüte yaptığı yatırımlar arasında pozitif, Ritzer ve Trice ise kıdemle yatırım arasında güçlü bir ilişki olduğunu saptamış (İnce ve Gül, 2005: 67). Baysal ve Paksoy (1999: 3), mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesi ile ilgili yapmış olduğu araştırma sonucunda yaş değişkeni ile “meslekte kalma zorunluluğu”, “kuruma duygusal bağlılık” ve “kurumda kalma zorunluluğu” değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulmuş ancak diğer değişkenlerle yaş arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Beşoğlu'nun (2014) araştırma sonucunda da uyum boyutunda fark yokken, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ile yaş değişkeni arasında fark olduğu görülmüştür.

Balay (2000b), Çöl ve Gül (2005), Boylu, Pelit ve Güçer (2007) gibi araştırmacıların yaptıkları araştırma sonuçlarında yaş ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışma literatürle paralellik göstermektedir. Yaş ile örgütsel bağlılık arasında fark olduğunu ifade eden araştırmacıların, verilen cevapların ortalamalarına bakarak göreceli olarak fark olduğunu savundukları görülmektedir. Bu konuda Ada, Alver ve Atlı (2008), İmamoğlu (2011), yaş ile örgütsel bağlılığın arasında göreceli fark olduğunu ifade etmektedirler. Örgütsel bağlılık ile çalışanın yaşı arasındaki ilişki incelendiğinde, yaş ile örgütsel bağlılık arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, çalışanın yaşı arttıkça, alternatif iş bulma ya da farklı eğitim alma fırsatı azalmakta ve bu durum da çalışanın örgüte olan bağlılıklarını arttırmaktadır görüşü yaygın olarak kabul edilmektedir (Yalçın ve İplik, 2005: 5).

Çizelge 4.13: Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Branşlara Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	SAYISAL BRANŞLAR (n=120)		SÖZEL BRANŞLAR (n=244)		MESLEKİ BRANŞLAR (n=77)		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
1.Uyum	2,11	0,68	2,04	0,76	1,88	0,55	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	2,43	2	1,22	2,43	0,09	[(Sayısal), (Mesleki)]
	Grupiçi Toplam	219,04 221,48	438 440	0,50			
2.Özdeşleşme	2,56	0,85	2,74	0,86	3,11	0,96	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	14,30	2	7,15	9,39	0,00	[(Sayısal), (Mesleki)]
	Grupiçi Toplam	333,62 347,91	438 440	0,76			[(Sözel), (Mesleki)]
3.İçselleştirme	3,19	0,78	3,12	0,84	3,55	0,90	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	10,97	2	5,49	7,89	0,00	[(Sayısal), (Mesleki)]
	Grupiçi Toplam	304,38 315,35	438 440	0,69			[(Sözel), (Mesleki)]

Çizelge 4.13'de öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının branşlara göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçlarına göre örgütsel bağlılık uyum düzeyinin branşlara göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F(^{438}) = 2,43, p > 0.05$]. Elde edilen bulgular sonucunda sayısal ve sözel branşların ortalama değerleri birbirine çok yakinken mesleki branşların diğer iki branşa göre daha uzak olduğu görülmüştür. Ancak bu sonuç anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Öğretmen algılarının uyum boyutunda "az katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Ancak elde edilen verileri post hoc LSD analizine göre incelediğinde uyum boyutunda sayısal ve mesleki branşlar arasında ($p < 0.05$) anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sayısal branşların uyum boyutunda algı düzeyi ortalaması mesleki branşlara göre daha yüksektir.

Çizelge 4.13'deki ANOVA testinin sonucuna göre örgütsel bağlılık özdeşleşme [$F(^{438}) = 9,39, p < 0.05$] ve içselleştirme [$F(^{438}) = 7,89, p < 0.05$] düzeylerinin branşlara göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular sonucunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar bulunmuştur. Sayısal ve sözel branşların ortalama değerleri birbirine çok yakinken mesleki branşların diğer iki

branşa göre daha uzak olduğu görülmüştür. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında verilen cevapların ortalamaları branşlara göre önemli bir değişiklik göstermektedir. Örgütsel bağlılığın özdeşleştirme boyutuna verilen cevapların ortalamalarına göre sayısal ve sözel branş öğretmenleri daha düşük özdeşleşme düzeyine sahipken mesleki branş öğretmenlerinin daha yüksek özdeşleşme düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Sayısal branşlarda bu boyutta algının "az katılıyorum" , sözel ve mesleki branşlarda "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgularda hangi iki değişken arasında fark olduğunun daha iyi anlaşılabilmesi için post hoc LSD verileri incelendiğinde özdeşleşme boyutunda sayısal ile mesleki branşlar ve sözel ile mesleki branşlar arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu fark mesleki branşlar lehinedir.

İçselleştirme boyutunda sayısal ve sözel branşlarda algının "orta düzeyde katılıyorum", mesleki branşlarda ise "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç meslek öğretmenlerinin bağlılığı diğer branşlara göre daha üst düzeyde içselleştirme boyutunda algıladıklarını göstermektedir. Verilerin analizi için post hoc LSD sonuçlarına göre $p<0,05$ düzeyinde sayısal ile mesleki branşlar ile sözel ile mesleki branşlar arasında mesleki branşlar lehine anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde meslek branşları ile sayısal ve sözel branşların örgütsel bağlılık düzeylerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmaların büyük çoğunluğu ilköğretim okullarında sınıf ve branş öğretmenleri arasında yapılmıştır. Ancak bu araştırmaya benzer bir araştırma Ay ve Koç'un (2014) araştırmasında mevcuttur. Araştırmada sınıf öğretmenleri, meslek dersleri, genel kültür ve sosyal etkinlikler dersi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri incelenmiş ancak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aksu ve Balcı'nın (2009) araştırmasında da branşlar arasında örgütsel bağlılık düzeyleri arasında fark görülmemiştir. Bu anlamda bu çalışma her iki araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Yıldırım'ın (2013) araştırmasında ise okul öncesi ve sınıf öğretmenleri arasında örgütsel bağlılık düzeylerinde fark olduğu tespit edilmiş ancak Çoban ve Demirtaş (2011) ile Yüce'nin (2010) örgütsel bağlılıkla ilgili araştırmalarında sınıf ve branş öğretmenlerinin bağlılık düzeyleri arasında farkın olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada meslek ve diğer branşlar arasında önemli derecede farkın olmasının ana kaynağı; okulun yapısının meslek lisesi olması, öğretmenin kendi alanında eğitim veren bir kurum niteliği taşımasından dolayı meslek öğretmenlerinin iş doyumununun diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek olması ve okul yöneticisinin

genelde meslek öğretmeni olması dolayısıyla pozitif yönde bir bağlılık oluşumuna fırsat vermesi olabilir. Bu fırsat meslek öğretmenlerini beklentileriyle örtüşmesi noktasında daha avantajlı hale getirebilir. Ancak farklı açıdan baktığımızda meslek liselerinin az oluşu meslek öğretmenlerinin başka okula gidememesi yönünde mecburi bir bağlılık da yaratabilir. Sayısal branş öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin sözel ve meslek branşlarına göre daha düşük olması, dersin soyut ve öğrencilerin en zor algıladıkları ders olması nedeniyle başarının düşük olduğu durumlarda öğretmenin çalışma isteğinin düşmesi bağlılıktaki azalmanın bir başka nedeni olabilir. Her iki durumun da bilimsel bir araştırmayla incelenmesi bu çıkarımı daha anlamlı kılacaktır. Kılınçarslan'ın (2013) araştırmasında sayısal branş öğretmenlerinin ile diğer branş öğretmenleri arasında örgütsel bağlılık düzeyleri arasında fark uyum boyutunda en yüksek, özdeşleşme boyutunda da en düşük belirtilmiştir. Uyum boyutu istenmeyen bir bağlılık boyutudur ve olumsuz bir bağlılık olarak algılanır. Özdeşleşme boyutunda da bağlılık algısının düşük olması sayısal branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyinin düşük olduğunun kanıtıdır. Bu çalışmada elde edilen bulgular Kılınçarslan'ın araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Bağlılık olgusunun temelinde işgörenin ve üyesi olduğu örgütün beklentilerinin örtüşmesi yatar. Örgütün başarılı bir devamlılığa sahip olması için bireydeki davranış değişikliği nedenlerinin ortaya konulması gerekir. Davranış değişikliğinin temelinde bağlılığa etki eden bir takım etkenler rol oynar. Bağlılık, kişinin beklentileriyle uyumlu birtakım davranışları ve o davranışlarla doğrudan ilgili olmayan çıkarlarıyla birleştirmesi sonucu oluşur (Gül, 2002: 39).

Çizelge 4.14: Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Eğitim Derecelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	ÖN LİSANS (n=59)		LİSANS (n=297)		LİSANS ÜSTÜ (n=85)			
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
1.Uyum	1,90	0,57	2,02	0,73	2,16	0,72		
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	2,55	2	1,27	2,55	0,08	-	
	Grupiçi	218,93	438	0,50				
	Toplam	221,48	440					
2.Özdeşleşme	2,84	0,89	2,79	0,89	2,59	0,86	1,96	0,14
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	3,08	2	1,54	1,96	0,14	-	
	Grupiçi	344,83	438	0,79				
	Toplam	347,91	440					
3.İçselleştirme	3,41	0,78	3,19	0,85	3,17	0,88	1,83	0,16
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	2,61	2	1,30	1,83	0,16	-	
	Grupiçi	312,74	438	0,71				
	Toplam	315,35	440					

Çizelge 4.14’de öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının eğitim derecelerine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları incelendiğinde örgütsel bağlılık uyum [$F(4,438) = 2,55, p > 0.05$]; özdeşleşme [$F(4,438) = 1,96, p > 0.05$] ve içselleştirme [$F(4,438) = 1,83, p > 0.05$] düzeylerinin öğretmenlerin eğitim derecesine göre farklılık göstermediği söylenebilir. Test sonucunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar bulunmamıştır.

Uyum boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının “az katılıyorum” düzeyinde; özdeşleşme boyutunda lisans ve ön lisansta “orta düzeyde katılıyorum” düzeyindeyken, lisansüstünde “az katılıyorum” düzeyinde ve içselleştirme boyutunda ön lisans “katılıyorum” düzeyindeyken, lisans ve lisansüstünde “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Önlisans ve lisans ortalama değerlerinin arasındaki fark ile lisans ve lisansüstü ortalama değerleri arasındaki fark birbirine çok yakinken önlisans ile lisansüstü ortalama değerleri arasındaki farkın daha uzak olduğu görülmüştür. Ancak bu sonuç anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Sonuç olarak örgütsel bağlılığın tüm boyutlarına verilen cevapların ortalamaları öğretmenlerin eğitim derecesine göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Örgütsel bağlılığın tüm boyutları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına karşın çizelgede uyum boyutunda eğitim derecesi yükselirken öğretmenlerin ortalamalarının da yükseldiği ancak diğer iki boyutta eğitim derecesi

artıkça azaldığı görülmektedir. Uyum boyutuyla eğitim derecesi arasında doğru bir orantı varken özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında eğitim derecesi ile özdeşleşme ve içselleştirme düzeyleri arasında ters bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu göreceli çıkarım istatistiksel olarak anlamlı bulunmamasına karşın Balay'ın (2000b) araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Literatüre göre öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça örgütsel bağlılıkları düşmektedir. Bunun nedenini ise eğitim seviyesi yükseldikçe beklentilerin artması, yapılan işlerde okul müdürlerinin yeterliliğini daha detaylı sorgulayabilecek bilgi ve donanımına sahip olmalarıyla ilgili olduğu görüşü yaygındır. Çöl ve Gül (2005), Balay (2000b), Ada, Alver ve Atlı (2008), Aslan ve Ağiroğlu (2014) ve Beşoğul (2014) örgütsel bağlılığın öğretmenlerin eğitim derecesine göre fark yarattığını ifade etmiştir. İnce ve Gül'ün (2005:68) aktarımıyla Mathieu and Zajac (1990), literatüre göre bazı araştırmacıların örgütsel bağlılıkla eğitim düzeyi arasındaki ilişkinin yeterince açık ve güçlü olmadığına dair bulgular elde ettiklerini ve bu ilişkinin önemsenmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aksu ve Balcı (2009), Yüce'nin (2010) araştırmasında ise eğitim seviyesinin bağlılık üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışma Aksu ve Balcı'nın (2009) araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Çizelge 4.15: Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	EĞİTİM FAKÜLTESİ (n=237)		FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ (n=145)		TEKNİK OKULLAR (n=59)		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
1.Uyum	2,08	0,76	2,01	0,64	1,89	0,63	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	1,80	2	0,90	1,79	0,17	-
	Grupiçi	219,68	438	0,50			
	Toplam	221,48	440				
2.Özdeşleşme	2,75	0,87	2,67	0,86	2,99	1,00	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	4,45	2	2,22	2,84	0,06	[(Fen-Edb.), (Teknik)]
	Grupiçi	343,46	438	0,78			
	Toplam	347,91	440				
3.İçselleştirme	3,19	0,86	3,15	0,77	3,48	0,92	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)
	Gruplararası	4,96	2	2,48	3,50	0,03	[(Fen-Edb.), (Teknik)]
	Grupiçi	310,39	438	0,71			[(Eğt.F.), (Teknik)]
	Toplam	315,35	440				

Çizelge 4.15’de öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının mezun olunan okul türüne göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları incelendiğinde örgütsel bağlılık uyum [$F(^{438}) = 1,79, p > 0.05$] ve özdeşleşme [$F(^{438}) = 2,84, p > 0.05$] düzeylerinin öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre farklılık göstermediği söylenebilir. Ancak içselleştirme düzeyinin öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F(^{438}) = 3,50, p < 0.05$]. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda içselleştirme boyutunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar bulunmuştur.

Uyum ve özdeşleşme boyutlarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak örgütsel bağlılığın uyum boyutuna verilen cevapların ortalamaları öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre önemli bir değişiklik göstermemektedir. Verilerin analizi post hoc LSD testine göre de çapraz karşılaştırmada uyum boyutunda anlamlı bir farka rastlanmazken özdeşleşme boyutunda sadece fen edebiyat fakültesi ile teknik okullar arasında ($p < 0,05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu fark teknik okullar lehinedir. Teknik okul mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları özdeşleşme boyutunda fen edebiyat mezunu öğretmenlerden daha fazladır denilebilir.

İçselleştirme boyutunda eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarının ortalama değerleri arasındaki fark birbirine çok yakınken teknik okul mezunlarının ortalama değerleri arasındaki farkın daha uzak olduğu görülmüştür. Bu sonuç anlamlı bir fark yaratmaktadır. Bu boyutta eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmen algıları “orta düzeyde katılıyorum” düzeyindeyken, teknik okul mezunu öğretmen algıları “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın hangi değişkenler arasında olduğunu anlamak için post hoc LSD çapraz karşılaştırmalara baktığımızda $p < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre fark eğitim fakültesi ile teknik okullar ve fen edebiyat ile teknik okullar arasında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutuna verilen cevapların ortalamaları öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre önemli bir değişiklik göstermektedir. Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre teknik okul mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları içselleştirme boyutunda algılanmakta ve fen edebiyat ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden daha fazla bağlılık göstermektedir.

Balay’ın (2000b) araştırmasında uyum ve özdeşleşme boyutlarında öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre örgütsel bağlılık algıları arasında fark görülmemiştir. Ancak içselleştirme boyutunda eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları ile eğitim fakültesi, eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları ile fen edebiyat

fakültesi ve fen edebiyat fakültesi ile yüksek İslam enstitüsü- ilahiyat fakültesi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulundan mezun öğretmenlerin eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunu ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre örgütsel bağlılığı daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmada eğitim ve fen edebiyat mezunlarının bağlılıklarını karşılaştırdığımızda Balay'ın (2000b) sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Balay (2000b), araştırmasında bu farklılığın nedenini öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerinin uzunluğuna bağladığı görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerinin mesleğe başlamadan önce eğitim aşamasından itibaren meslekle ilgili içselleştirme algısının geliştiği öngörülmektedir. Teknik okul mezunu öğretmenlerin eğitim süreci düşünüldüğünde ise özellikle teknik liseden itibaren eğitim sürecinin daha uzun olduğu göz önüne alındığında içselleştirme algısının daha da gelişebileceği düşünülebilir. Bu nedenle teknik okul mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerden daha yüksektir sonucu çıkarılabilir. Farklı bir açıdan değerlendirecek olursak fen edebiyat fakültesi mezunlarının iş olanakları eğitim fakültesi mezunlarına göre daha fazla çeşitlilik gösterdiği için alternatif iş olanaklarının olması da örgütsel bağlılığı olumsuz etkilemektedir. Yeni iş bulma olanağı örgütsel bağlılığı etkileyen en önemli örgüt dışı faktörlerdendir (İnce ve Gül, 2005: 85).

Çizelge 4.16: Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdemine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	1-5 YIL (n=134)		6-10 YIL (n=74)		11-15 YIL (n=101)		16-20 YIL (n=60)		21 VE ÜZERİ (n=72)		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
1.Uyum	1,96	0,69	2,05	0,81	2,07	0,75	2,03	0,66	2,08	0,63	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)				
	Gruplararası	1,06	4	0,26	0,52	0,72	-				
	Grupiçi	220,42	436	0,51							
	Toplam	221,48	440								
2.Özdeşleşme	2,72	0,94	2,85	0,92	2,98	0,88	2,49	0,77	2,72	0,82	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)				
	Gruplararası	7,23	4	1,81	2,31	0,06	[(6-10 Yıl),(16-20 Yıl)]				
	Grupiçi	340,68	436	0,78	[(11-15 Yıl),(16-20 Yıl)]						
	Toplam	347,91	440								
3.İçselleştirme	3,34	0,79	3,13	0,8	3,25	0,86	2,94	0,94	3,26	0,86	
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)				
	Gruplararası	7,21	4	1,8	2,55	0,04	[(1-5 Yıl),(16-20 Yıl)]				
	Grupiçi	308,14	436	0,71	[(11-15 Yıl),(16-20 Yıl)]						
	Toplam	315,35	440	[(16-20 Yıl), (21 Yıl ve Üzeri)]							

Çizelge 4.16'da öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları incelendiğinde örgütsel bağlılığın uyum [$F(4,36) = 0.52, p > 0.05$] ve özdeşleşme [$F(4,36) = 2,31, p > 0.05$] düzeylerinde mesleki kıdeme göre farklılık göstermezken içselleştirme [$F(4,36) = 2,55, p < 0.05$] elde edilen bulgulara göre içselleştirme boyutunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmuştur.

Uyum boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdeme göre örgütsel bağlılık algıları “ az katılıyorum” düzeyindedir. Ancak özdeşleşme boyutunda post hoc LSD analizine göre gruplar karşılaştırıldığında 6-10 yıl ile 16-20 yıl ve 11-15 yıl ile 16-20 yıl arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları 6-10 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılığından özdeşleşme boyutunda daha düşüktür.

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre algıları, 1-5, 6-10, 11-15 ve 21 ve üzeri yıl “orta düzeyde katılıyorum”, 16-20 yıl ise “ az katılıyorum” düzeyindedir.

İçselleştirme boyutunda 11-15 yıl ve 21 ve üzeri yıl ortalama değerlerin birbirine oldukça yakın diğer 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl ortalama değerlerinin birbirinden çok farklı olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde bu farkın en çok 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında olduğu tespit edilmiştir. Çizelgeden de anlaşılacağı üzere 1-5 yıl ortalama değerinin en yüksek, 16-20 yıl ortalama değerinin de en az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin içselleştirme düzeyi diğerlerine göre en fazla, 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin içselleştirme düzeyinin ise en az olduğu söylenebilir. Yukarıdaki açıklamaya göre bu farklılığın hangi kıdemler arasında olduğunu bulmak için post hoc LSD analizine baktığımızda 1-5 yıl ile 16-20 yıl, 11-15 yıl ile 16-20 yıl ve 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5, 11-15 ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütsel bağlılıkları içselleştirme boyutunda daha düşüktür. Bu boyutta algıların “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak verilen cevapların istatistiki ortalamaları örgütsel bağlılığın uyum ve özdeşleşme düzeylerinde mesleki kıdeme göre değişiklik göstermezken, içselleştirme düzeyinde mesleki kıdeme göre önemli bir değişiklik göstermektedir. Hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin bağlılıklarının arttığı görülmektedir.

Elde edilen veriler literatürle karşılaştırıldığında Balay'ın (2000b) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Balay (2000b), öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça bağlılıklarının da arttığını ifade etmiştir. Benzer bir sonuç da Ada, Alver ve Atlı (2008), Aksu ve Balcı'nın (2009) araştırmasında bulunmuştur. Çoban ve Demirtaş (2011) araştırmasında 11-15 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bağlılıklarını birbirlerine yakın bulurken 21 ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre bağlılıklarının fazla olduğunu tespit etmiş. Aslan ve Ağıroğlu'da (2014) hizmet yılı ile örgütsel bağlılık arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgular bu bağlamda literatürle paralellik göstermektedir.

Örgütsel bağlılığı örgütsel adanmışlık olarak ifade eden Celep (2000: 155- 157), yaptığı araştırmalarda hizmet süresi ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişkinin olduğu, hizmet süresinin fazla olanların, hizmet süresi az olanlara göre daha fazla bağlılık gösterdiğini ifade etmiştir. Celep'e (2000) göre hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin bağlılık düzeyleri; okuldaki kişiler arası ilişkilere, yönetsel uygulamalara bağlı olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça iş deneyimleri ve bilgi birikimleri de doğru orantılı olarak artmaktadır. Bu durumu öğretmenlerin mesleği için yaptığı yatırım olarak kabul edilsek bu yatırımı kaybetmemek için öğretmenlik deneyimi az olan diğer meslektaşlarına göre bağlılık duygusu daha fazla gelişmektedir. Farklı bir açıdan değerlendirecek olursak göreve yeni başlamış bir öğretmenin farklı iş tecrübeleri elde etme imkanının olması, bulunduğu kurumun beklentilerini karşılayamaması ve işle ilgili yatırımının olmamasından dolayı örgütsel bağlılığının daha düşük olabileceği sonucu çıkarılabilir.

Kıdemin örgütsel bağlılıkla ilişkisi birçok araştırmacı tarafından saptanmıştır. Balay'ın (2000a: 58) aktarımına göre mesleklerinde fazla zaman geçirip emek vermemiş daha genç çalışanların, mesleki deneyimleri ve bilgileri gelişmiş olan daha yaşlı çalışanlar kadar örgütlerine bağlılık duymadıkları (Hrebiniak ve Alutto 1972, 562); mesleklerinin ne olduğuna bakılmaksızın daha genç ve daha az iş tatminine sahip çalışanların, daha fazla iş bırakma eğilimi taşıdıkları anlaşılmıştır (Blau ve Lunz 1998, 260). Çalıştığı örgüte emek veren zaman harcayan işgören örgütte kalmaya devam edecektir.

Çizelge 4.17: Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	1-3 YIL (n=256)		4-6 YIL (n=103)		7-9 YIL(n=35)		10 VE DAHA FAZLA YIL (n=47)	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1.Uyum	2,02	0,73	2,04	0,73	1,90	0,51	2,17	0,64
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	1,60	3	0,53	1,06	0,37	-	
	Grupiçi	219,87	437	0,50				
	Toplam	221,48	440					
2.Özdeşleşme	2,72	0,89	2,77	0,93	2,98	0,80	2,76	0,85
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	2,10	3	0,70	0,88	0,45	-	
	Grupiçi	345,82	437	0,79				
	Toplam	347,91	440					
3.İçselleştirme	3,26	0,80	3,22	0,91	2,98	0,81	3,13	0,93
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark(LSD)	
	Gruplararası	2,93	3	0,98	1,37	0,25	-	
	Grupiçi	312,41	437	0,71				
	Toplam	315,35	440					

Çizelge 4.17'de öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının okuldaki hizmet süresine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, örgütsel bağlılığın uyum [$F(437)= 1,06, p>0.05$]; özdeşleşme

$[F(^{437})=0,88, p>0.05]$ ve içselleştirme $[F(^{437}) =1,37, p>0.05]$ düzeylerinin hizmet süresine göre farklılık göstermediği söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre uyum boyutunda algının “az katılıyorum”, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında algının “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme düzeyine verilen cevapların ortalamaları okuldaki hizmet süresine göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

Beşoğul (2014), öğrenenlerin mobbinge maruz kalma düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırmada öğretmenlerin okuldaki hizmet süresinin sadece özdeşleşme boyutunda olduğu, hizmet süresi 9 yıldan fazla olan öğretmenlerin bağlılığını hizmet süresi 3-5 yıl olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak diğer boyutlarda böyle bir fark görülmemektedir. Balay (2000b), İmamoğlu (2011) ve Yıldırım (2013) öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi ile bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışma literatüre göre farklılık göstermektedir.

Çizelge 4.18: Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T Testi Sonuçları

	GENEL LİSE (n=219)		MESLEK LİSESİ (n=222)		t	P
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
1.Uyum	2,09	0,76	1,97	0,65	1,80	0,07
2.Özdeşleşme	2,72	0,83	2,79	0,95	-0,92	0,36
3.İçselleştirme	3,02	0,80	3,41	0,85	-4,90	0,00

Çizelge 4.18’de öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının görev yaptığı okul türüne göre karşılaştırılmasına yönelik T testi sonuçları incelendiğinde, örgütsel bağlılık uyum $[t_{(439)}= 1,80, p>0.05]$. $(2,09-1,97=0,12)$ ve özdeşleşme $[t_{(439)}=0,92, p>0.05]$, $(2,72-2,79=-0,07)$ düzeylerinde ortalamalar arasındaki küçük farkın istatistiksel olarak anlamı yoktur. Uyum boyutunda algının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülürken, özdeşleşme boyutunda algının “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak örgütsel bağlılığın uyum ve özdeşleşme düzeylerine verilen cevapların ortalamaları okul türüne göre anlamlı bir değişiklik göstermemektedir.

Örgütsel bağlılık içselleştirme düzeyinin okul türüne göre farklılık gösterdiği söylenebilir $[[t_{(439)}=4,90, p<0.05]$. Çizelge 4.18’de görüldüğü gibi ortalamalar arasında fark olduğu görülmektedir $(3.02-3.41=0.39)$. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu boyutta genel lise öğretmenlerinin algıları “orta düzeyde katılıyorum” düzeyindeyken meslek lisesi öğretmenlerinin “katılıyorum” düzeyindedir.

Dolayısıyla meslek lisesi öğretmenlerinin içselleştirme düzeyi daha yüksek, genel lise öğretmenlerinin içselleştirme düzeyi daha düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak örgütsel bağlılığın içselleştirme düzeyine verilen cevapların ortalamaları okul türüne göre önemli bir değişiklik göstermektedir. Meslek lisesi öğretmenleri örgütsel bağlılığı genel lise öğretmenlerine göre daha yüksek ve içselleştirme boyutunda algılamaktadır.

Literatürde çoğunlukla resmi ve özel liselerdeki örgütsel bağlılık karşılaştırmalarına rastlanmaktadır. Balay'ın (2000b) araştırmasında özel lise ve resmi liseleri karşılaştırmış ve özel lise öğretmenlerinin bağlılığının özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Aksu ve Balcı (2009), fen ve anadolu liseleri ile diğer liseleri karşılaştırdığı araştırmasında fen ve anadolu lisesi öğretmenlerinin, diğer lise öğretmenlerine göre daha fazla örgütsel bağlılık gösterdiğini ifade etmiştir. Selvitopu'nun (2011) araştırma bulgularında ise genel lise ve meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları incelenmiş ve genel lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının meslek lisesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aksu ve Balcı (2009) ile Selvitopu'nun (2011) araştırmaları birbiri ile örtüşmekte ancak bu çalışma ile farklılaşmaktadır.

Bu çalışmada meslek lisesi ile genel lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının içselleştirme boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Meslek liselerinde meslek dersleri bazında ele alındığında okulların fiziki yapısı ve donanımı genel liselere göre daha iyi konumdadır. Bu durumun öğretmen bağlılığını etkilediği düşünülebilir. Fiziki donanımı yeterli okullarda öğretmen bağlılığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Adıgüzel ve Karadaş (2014), "ortaöğretim öğretmenlerinin pozitif okul yönetimi ve örgütsel bağlılıklarının incelenmesi" araştırmasında okulun fiziki donanımı ve alt yapısına göre bağlılığın arttığı bulgusu bu çıkarımı desteklemektedir.

4.5 Resmi Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Probleme ait bulgu ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Aşağıdaki çizelgede örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları ile öğretim liderliği alt boyutları arasındaki ilişki katsayıları verilmiştir. Kolay gösterim için aşağıdaki kısaltmalar yapılmıştır. Buna göre;

ÖLD 1: Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

ÖLD 2: Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

ÖLD 3: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

ÖLD 4: Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

ÖLD 5: Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma şeklinde kullanılmıştır.

Çizelge 4.19: Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretimsel Liderlik Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

	ÖL2	ÖL3	ÖL4	ÖL5	Uyum	Ozdes	İçsel
ÖL1	,825**	,811**	,740**	,824**	-,361**	,502**	,413**
ÖL2		,852**	,778**	,815**	-,315**	,485**	,414**
ÖL3			,818**	,828**	-,337**	,519**	,401**
ÖL4				,825**	-,325**	,498**	,418**
ÖL5					-,407**	,544**	,447**
Uyum						-,379**	-,265**
Ozdes							,593**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Çizelge 4.19'da Pearson ilişki (korelasyon) katsayıları yer almaktadır. Boyutlar arasındaki ilişki katsayılarının hepsi 0.05 anlamlılık düzeyinde önemli bulunmuştur ($p < 0.05$). Çizelge 4.19'da elde edilen verilere göre öğretimsel liderlik boyutlarının birbirleriyle ilişkili olmaları beklendiği gibi eşit ve pozitif yönde yüksek bir değerde uyumun ise diğer bağlılık boyutlarıyla negatif ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.19'a göre öğretim liderliği alt boyutlarının kendi aralarında oldukça güçlü ilişkilere sahipken örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki katsayılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile diğer boyutlar arasındaki ilişki katsayıları negatif değerler göstermektedir. Çizelge 4.19 incelendiğinde örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu ile diğer bütün boyutlar arasında ters ilişki vardır denilebilir. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ait düzey arttıkça diğer boyutlardaki düzeylerin azalması beklenen bir sonuçtur. Bu durumun tersi de doğrudur.

Örgütsel bağlılık ölçeğinin uyum boyutunda olumsuz ifadeye sahip soruların (Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum, Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum vb.) yer alması uyum boyutu ile diğer boyut düzeyleri arasındaki ilişki katsayılarının negatif değere sahip olması beklenen sonuçtur. Örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ile öğretimsel liderlik boyutları arasında ise pozitif bir ilişki görülmektedir. Bu iki boyutta yer alan sorularının yapısı incelendiğinde olumlu ifadelerin olduğu görülmekte ve bu da sonuçta pozitif yönde bir ilişki kurulduğunu desteklemektedir.

Çizelge 4.19'da elde edilen verilere göre okul müdürlerinden beklenen öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılığını en yüksek düzeyde özdeşleşme boyutunda anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Aynı şekilde incelendiğinde en düşük düzeyde ise uyum boyutu yer almaktadır. Sonuç olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı gösterme düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin örgütsel bağlılığı özdeşleşme boyutunda artmakta, öğretimsel liderlik davranışı gösterme düzeyi azaldıkça uyum boyutu artmaktadır. Ancak örgütsel bağlılıkta uyum boyutu istenmeyen bir boyuttur bu nedenle uyum boyutunun artması öğretimsel liderlik davranışının gösterilmesinde bir sorun olduğunu göstermektedir.

4.6 Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarını Yordama Durumu

Araştırmanın altıncı alt problemi, "Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

4.6.1 Öğretimsel liderlik alt boyutlarının örgütsel bağlılık uyum boyutunu yordama durumu

Yordamada kullanılacak regresyon modeli aşağıdaki gibi yazılabilir.

$$UYUM = a + B_1ÖLD1 + B_2ÖLD2 + B_3ÖLD3 + B_4ÖLD4 + B_5ÖLD5 + s$$

Bu modelin anlamlı olup olmadığına ilişkin test sonuçları Çizelge 4.20'de verilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre yordamada kullanılacak regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu çizelgeye göre öğretimsel liderliğin alt boyutları örgütsel bağlılığın uyum boyutunu yordamaktadır [$F(435)=18.00, p<0.05$].

Uyum boyutunun öğretimsel liderliğin hangi alt boyutlarda yordandığını bulmak için regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin veriler incelendiğinde aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Çizelge 4.20: Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	P	Zero-order r	Partical r
Sabit	3,01	0,13		22,67	0,00		
1.Amaçların belirlenmesi ve paylaşılması	-0,10	0,07	-0,13	-1,46	0,15	-,361	-,070
2.Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	0,10	0,08	0,11	1,18	0,24	-,315	,056
3.Sürecin ve öğrencilerin değerlendirilmesi	-0,02	0,08	-0,02	-0,25	0,81	-,337	-,012
4.Öğretmenleri destekleme ve geliştirme	0,02	0,06	0,03	0,36	0,72	-,325	,017
5.Düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturma	-0,29	0,07	-0,40	-4,08	0,00	-,407	-,192
R= 0.414	R ² = 0.171	Düzeltilmiş R ² = 0.162		F (435) =18,00	p= .000		

Çizelge 4.20’de öğretimsel liderliğin alt boyutlarının örgütsel bağlılığın uyum boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre öğretim liderliği alt boyutları örgütsel bağlılığın uyum boyutundaki toplam varyansın % 17’sini ($R^2 = 0,171$) açıklamaktadır.

Çizelge 4.20’ de β değerlerine göre, uyum boyutunu yordaması bakımından yordayıcı değişkenlerin en önemli boyutu düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturmadır (-0 .40). Aynı boyutun t-testi verilerine göre de tek anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.Bu durumda doğrusal regresyon modeli;

$$UYUM= 3.01- 0.10(\text{ÖLD1}) + 0.10(\text{ÖLD2}) - 0.02(\text{ÖLD3}) + 0.02(\text{ÖLD4}) - 0.29 (\text{ÖLD5})$$

şeklinde yazılabilir.

Bu modele göre düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki(ÖLD5) 1 puanlık artış örgütsel bağlılık uyum puanında ortalama 0,29 puanlık bir azalma meydana getirmektedir.

4.6.2 Öğretimsel liderlik alt boyutlarının örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutunu yordama durumu

Yordamada kullanılacak regresyon modeli aşağıdaki gibi yazılabilir.

$$\text{ÖZDEŞLEŞME} = a + B_1\text{ÖLD1} + B_2\text{ÖLD2} + B_3\text{ÖLD3} + B_4\text{ÖLD4} + B_5\text{ÖLD5} + s$$

Bu modelin anlamlı olup olmadığına ilişkin test sonuçları Çizelge 4.21’de verilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre yordamada kullanılacak regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu çizelgeye göre öğretimsel liderliğin alt boyutları örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu yordamaktadır [F(435)=40,02, p<0.05].

Özdeşleşme boyutunun öğretimsel liderliğin hangi alt boyutlarda yordandığını bulmak için regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin değerler çizelgesi aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.21: Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	T	P	Zero-order r	Partical r
Sabit	0,96	0,15		6,38	0		
1.Amaçların belirlenmesi ve paylaşılması	0,11	0,08	0,1	1,28	0,20	,502	,061
2.Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	-0,03	0,09	-0,03	-0,37	0,71	,485	-,018
3.Sürecin ve öğrencilerin değerlendirilmesi	0,15	0,09	0,16	1,77	0,08	,519	,085
4.Öğretmenleri destekleme ve geliştirme	0,07	0,07	0,07	0,96	0,34	,498	,046
5.Düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturma	0,26	0,08	0,29	3,27	0	,544	,155
R= 0.561	R ² = 0.315	Düzeltilmiş R ² =0,307	F(435)=40,02	p=0.000			

Çizelge 4.21’de öğretimsel liderliğin alt boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre öğretimsel liderlik alt boyutları örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutundaki toplam varyansın % 31’ini (R² =0,315) açıklamaktadır.

Çizelge 4.21’de β değerlerine göre, özdeşleşme boyutunu yordaması bakımından yordayıcı değişkenlerin en önemli boyutu düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturmadır (0.29). Aynı boyutun t-testi verilerine göre de tek anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu durumda doğrusal regresyon modeli ;

$$\text{ÖZDEŞLEŞME} = 0.96 + 0.11(\text{ÖLD1}) - 0.03(\text{ÖLD2}) + 0.15(\text{ÖLD3}) + 0.07(\text{ÖLD4}) + 0.26(\text{ÖLD5}) \text{ yazılabilir.}$$

Bu modele göre düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturma(ÖLD5) boyutundaki 1 puanlık artış örgütsel bağlılık özdeşleşme puanında ortalama 0,26 puanlık bir artma meydana getirmektedir.

4.6.3 Öğretimsel liderlik alt boyutlarının örgütsel bağlılık içselleştirme boyutunu yordama durumu

Yordamada kullanılacak regresyon modeli aşağıdaki gibi yazılabilir.

$$\text{İÇSELLEŞTİRME} = a + B_1\text{ÖLD1} + B_2\text{ÖLD2} + B_3\text{ÖLD3} + B_4\text{ÖLD4} + B_5\text{ÖLD5} + s$$

Bu modelin anlamlı olup olmadığına ilişkin test sonuçlarından elde edilen bulgulara göre yordamada kullanılacak regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu çizelgeye göre öğretimsel liderliğin alt boyutları örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunu yordamaktadır [F(435)=23.55, p<0.05].

İçselleştirme boyutunun öğretimsel liderliğin hangi alt boyutlarda yordandığını bulmak için regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin değerler çizelgesi Çizelge 4.22'de verilmiştir.

Çizelge 4.22: Öğretimsel Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	P	Zero-order	Partical r
Sabit	1,78	0,15		11,56	0,00		
1.Amaçların belirlenmesi ve paylaşılması	0,09	0,08	0,09	1,05	0,29	,413	,050
2.Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	0,09	0,09	0,09	0,96	0,34	,414	,046
3.Sürecin ve öğrencilerin değerlendirilmesi	-0,04	0,09	-0,04	-0,45	0,65	,401	,022
4.Öğretmenleri destekleme ve geliştirme	0,11	0,07	0,12	1,49	0,14	,418	,071
5.Düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturma	0,20	0,08	0,23	2,45	0,01	,447	,117
R= 0.462	R ² = 0.213	Düzeltilmiş R ² =0,204	F ₍₄₃₅₎ =23,55	p=0.000			

Çizelge 4.22'de öğretimsel liderliğin alt boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre öğretimsel liderlik alt boyutları örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutundaki toplam varyansın % 21'ini (R²=0,213) açıklamaktadır.

Çizelge 4.22'de β değerlerine göre, içselleştirme boyutunu yordaması bakımından yordayıcı değişkenlerin en önemli boyutu düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturmaktır (0.23). Aynı boyutun t-testi verilerine göre de tek anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu durumda doğrusal regresyon modeli;

$$\text{İÇSELLEŞTİRME} = 1.78 + 0.09(\text{ÖLD1}) + 0.09(\text{ÖLD2}) - 0.04(\text{ÖLD3}) + 0.11(\text{ÖLD4}) + 0.20(\text{ÖLD5})$$

şeklinde yazılabilir.

Bu modele göre düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki 1 puanlık artış örgütsel bağlılık içselleştirme puanında ortalama 0,20 puanlık bir artma meydana getirmektedir.

Buradan çıkarılacak sonuç okul müdürlerinin öğretimsel liderliğin alt boyutlarından düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda sergileyeceği olumlu davranış, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını % 26 oranında özdeşleşme, %20 oranında içselleştirme boyutunda arttıracaktır. % 29 oranında uyum boyutunda azalma meydana getirecektir. Yani okul müdürlerinin sergileyeceği öğretimsel liderlik davranışı öğretmenlerin özdeşleşme ve içselleştirme boyutunda bağlılığı arttırırken, uyum boyutunda bağlılığı azaltacaktır. Uyum eğitim kurumlarında istenmeyen boyutu ifade etmektedir. Bu nedenle örgütsel bağlılığın uyum boyutunda azalmasının olumlu olacağı, özdeşleşme ve içselleştirme boyutunda bağlılığın artmasının olumlu sonuçlar yaratacağı düşünülmektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara göre problemlere ait sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

Lise okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretimsel liderlik davranışlarından en çok “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” noktasında öğretimsel liderlik davranışı gösterdiği söylenebilir. Öğretmenler, okul müdürlerinin okul amaçlarının paylaşımı noktasında yapmış olduğu toplantı, seminer ya da çeşitli yayınlarla açık ve anlaşılır bir şekilde duyurulması; bu amaçların tartışmaya açılarak hem öğrenci hem de öğretmenin başarısı için değerlendirip geliştirilmesinde ve bu amaçların gerçekleştiricileri olan öğretmenleri teşvik etmesi bakımından başarılı olduğunu düşünmektedirler.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında lise okul müdürleri öğretimsel lider olarak orta düzeyde bulunmaktadır.

Öğretmenler, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında en yetersiz buldukları boyut, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” olmuştur. Bu durumda; öğretmenlerin okulda gösterdikleri çabayı takdir etmede; performanslarını arttırmak için teşvik etmede; öğretmenlerin gelişimi için gerekli düzenlemeleri yapmada ve desteklemede; eğitimle ilgili önemli gelişmelerden öğretmenleri haberdar etmede; yeni bilgi ve deneyimlerin paylaşımında okul müdürlerinin yeterli düzeyde liderlik davranışı gösteremediği anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin daha çok bürokratik işlerle uğraşması, açık etkili, sorun çözmeye odaklı bir iletişim anlayışının olmaması, yaptığı işi prosedürler üzerinden halletmeye çalışması bu olumsuz algının sebebi olabilir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algılarının farklı olmaması; bu algının oluşmasında cinsiyet faktörünün ayırt edici bir etken olmadığını göstermektedir.

Yaş değişkeninin, öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin öğretimsel liderlik algılarında ayırt edici bir etken olmadığı görülmüştür.

Mesleki branş öğretmenleri sayısal ve sözel branş öğretmenlerine göre okul müdürlerini birçok alanda daha yüksek düzeyde öğretimsel lider olarak görmektedirler. Bu algının nedeni; meslek derslerinin plan ve programının hazırlanması; öğretim süreci ve öğrenci değerlendirmesi; dersin içeriğine uygun koşulların oluşturulmasından sorumlu meslek öğretmenleri arasından seçilen bölüm şeflerinin, okul müdürüyle birlikte süreci yöneterek okul müdüründen beklenen öğretimsel liderlik davranışına katkıda bulunmaları olabilir. Sayısal ve sözel branşlardaki öğretmenlerin okul müdürlerinden daha çok öğretimsel liderlik davranışı beklediği söylenebilir. Özellikle sayısal branş öğretmenleri okul müdürlerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, ve “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarında daha yetersiz bulmaktadır. Bu durum sayısal branş derslerinin uygulamalı olarak anlatılmasında; kullanılacak ders araç gereçleri ve laboratuvar gibi fiziki şartların sağlanmasında okul müdürlerinin ilgisiz olduğu bu derslere gereken önemin istenilen düzeyde gösterilmediği şeklinde bir algıyı ortaya çıkarmaktadır. Mesleki, sayısal ve sözel branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda öğretimsel liderlik davranışının istenen düzeyde olmadığı konusunda ortak bir fikre sahip oldukları söylenebilir.

Düşük eğitim seviyesindeki öğretmen algılarına göre birçok boyutta okul müdürleri bir öğretimsel lider olarak görülürken, daha yüksek eğitim seviyesindeki öğretmenler okul müdürlerini öğretimsel lider olarak daha düşük düzeyde algılamaktadırlar. Bu durum, yüksek eğitim seviyesine sahip bir öğretmenin, eğitim-öğretim faaliyetleri ve yönetim sürecini daha iyi gözlem yapma ve analiz etme bilgi ve becerisine sahip olduğu, bu nedenle öğretimsel liderlik davranışının yeterliliği konusunda daha somut ve daha yüksek beklentileri olduğu şeklinde açıklanabilir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında teknik okul mezunu öğretmenler, eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışını daha yeterli bulmakta ve öğretimsel lider olarak görmektedirler. Teknik okul mezunu öğretmenlerin genelde meslek liselerinde görev yapması mesleki branşlardaki öğretmen algılarıyla paralellik göstermektedir. Eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin sayısal ve sözel branş olması ve dolayısıyla okul müdürlerinin bu derslerin işlenişine uygun; etkili bir öğretim ve öğrenme için düzen ve disiplin sağlayarak fiziksel ortamları

hazırlama; daha başarılı sonuçlar için öğrenciyi motive etme ve öğretmeni destekleme; öğrenci ve öğretmenlerin kaynaşmasını sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme gibi davranışları yetersiz ve geliştirilmesi gereken davranışlar olarak gördükleri söylenebilir.

Okuldaki hizmet süresi az olan öğretmenler, hizmet süresi fazla olan öğretmenlere göre, okul müdürlerini “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutunda öğretimsel lider olarak görmektedirler. Sonuç olarak okullarda, mevzuat gereği yapmakla yükümlü olduğu davranışların ve planlamaların ötesinde, öğrenciyi ve öğretmeni güdüleyici, iletişime açık ve yenilikçi bir bakış açısına sahip okul müdürlerinin olması beklenmektedir.

Kıdemi düşük öğretmenler kıdemi yüksek öğretmenlere göre okul müdürlerini “düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutunda daha yeterli bulmakta ve öğretimsel lider olarak görmektedirler. Bu boyutta okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeyleri öğretmenlerin kıdemi arttıkça azalmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin etkili okulların oluşmasında okul müdürünün rollerine ilişkin bilgi eksikliğinin olduğu, ancak mesleki tecrübeleri arttıkça bu rollere ilişkin daha iyi gözlem yapabilecek bilgi ve donanıma sahip oldukları ve bu nedenle okul müdürlerini bu boyutta yetersiz buldukları söylenebilir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında meslek lisesi öğretmenleri, genel lise öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarını daha yeterli bulmakta ve bu boyutta okul müdürünü öğretimsel lider olarak görmektedir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesive öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarında ise her iki lise türünde öğretmenler, okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarını yetersiz bulmaktadırlar. Milli Eğitimin genel ve özel amaçları incelendiğinde ortaöğretim seviyesinde kişiye yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırarak yeteneği doğrultusunda bir meslek edindirmek, hayata ve iş alanlarına hazırlamak gibi amaçlarının meslek liselerindeki eğitim- öğretimin genel amaçlarıyla örtüşmesi ve uygulanabilir olması ve ayrıca geri dönütünün hemen görülebilmesi açısından meslek liselerinde okul müdürlerinin etkili bir liderlik davranışı gösterdiği söylenebilir. Ancak genel liselerde gelecekle ilgili farklı beklentilere sahip öğrencilerin olması bu okullardaki okul müdüründen beklentileri de dolaylı yoldan farklılaştırmaktadır.

Lisede görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları “uyum” boyutunda daha az, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarında ise orta düzeyinde olduğu görülmüştür. Ancak cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip “içselleştirme” boyutu olmasından dolayı lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının “içselleştirme” boyutunda olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin bağlılıklarının İçselleştirme boyutunda orta düzeyde olması okulun ve öğretmenin amaç ve değerlerinin istenen düzeyde uyumluluk göstermediği sonucunu çıkarmaktadır..

Cinsiyet, yaş, eğitim derecesi ve hizmet süresi değişkenleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde ayırt edici bir etken olarak görülmemiştir.

Branş, mezun olunan okul ve okul türü değişkenleri birçok noktada benzerlik göstererek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde ayırt edici etkenler olarak görülmüştür. Söz konusu değişkenlerde “uyum” ve “özdeşleşme” boyutunda fark görülmemiştir. Mesleki branş öğretmenleri sayısal ve sözel branş öğretmenlerine; teknik okul mezunu öğretmenler, eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerine, meslek lisesi öğretmenleri genel lise öğretmenlerine göre daha üst düzeyde “içselleştirme” boyutunda bağlılık göstermektedir. Bağlılığın bu boyutta yüksek olması teknik okuldan mezun olan mesleki branş öğretmenlerinin öğretim amaçları ile okulun meslek edindirme ve beklentilerinin paralel olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Kıdem değişkeni ise, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde sadece “içselleştirme” boyutunda ayırt edici bir etken olarak görülmüştür. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları mesleki kıdeme göre “içselleştirme” boyutunda orta düzeydedir. Ancak göreve yeni başlayan genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre bağlılık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Genç öğretmenlerin göreve başlamadan önce atanabilmeleri için fazlasıyla mücadele etmeleri ve dolayısıyla zor şartlarda elde ettikleri öğretmenlik mesleğinin amaç ve değerlerini, kendi değerlerinin de ötesinde görmeleri örgütsel bağlılıklarının içselleştirme boyutunda artmasına neden olduğu söylenebilir.

Örgütsel bağlılığın “uyum” boyutu, diğer boyutlarla negatif değerde ve ters ilişkilidir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin “uyum” boyutunda yer alan soruların olumsuz ifadeler içermesinden dolayı bu boyutun, diğer boyutlar arasındaki ilişki katsayılarının negatif değerler göstermesi beklenen bir sonuçtur. Öğretimsel liderliğin tüm boyutları ile örgütsel bağlılığın “özdeşleşme” ve “içselleştirme” alt boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Öğretimsel liderliğin, “düzenli öğretme- öğretim çevresi ve ikliminin oluşturulması” boyutunun “özdeşleşme” boyutunda örgütsel

bağlılığı daha iyi açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı gösterme düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin örgütsel bağlılığı “özdeşleşme” boyutunda artmaktadır. Okul müdürlerinin bu boyutta gösterdiği öğretimsel liderlik davranışı, öğretmenlerin daha iyi ilişkiler kurmasına ve kendini kabul ettirmede ve örgütün değerlerini benimseme noktasında sorun yaşamadığını ortaya çıkarmaktadır.

Öğretimsel liderliğin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ile örgütsel bağlılığın “uyum” boyutu arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişki görülmektedir. “Düzenli öğretim- öğretim çevresi ve ikliminin oluşturulması” ile “uyum” boyutu arasında negatif bir ilişkinin varlığı öğretimsel liderliğin bu boyutunun artmasıyla “uyum” düzeyinde bağlılığın düşeceğini ve “özdeşleşme” ile “içselleştirme” boyutlarında bağlılığın artacağı anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin okul müdürleri tarafından desteklenip, mesleki gelişimleri için güdülendiklerinde örgütsel bağlılıklarının “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutunda artacağı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenler okula çıkarları için değil, örgütte kurduğu ilişkiler ve örgütün değer ve amaçlarını kabul ettikleri için örgütte varlığını sürdürmektedirler sonucu çıkarılabilir. Öğretim liderliğinin “düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturma” boyutu örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarını yordamaktadır.

5.2 Öneriler

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular doğrultusunda; uygulamacılara, okul müdürlerine, araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik öneriler yer almaktadır.

Uygulamacılar İçin Öneriler

Etkili okulların oluşmasında okul müdürlerinin rolü hakkında eğitim fakülteleriyle işbirliği yapılarak konu ile ilgili gelişmeler yakından takip edilip Milli Eğitim Şûralarında tartışılabilir. Okul yöneticiliğinin ayrı bir uzmanlık alanı olduğu ve bu alanda öğretmenlik mesleğinden daha farklı bir mesleki eğitim alınmasının gerekliliği konusu tartışılabilir ve bu alanda gerekli yasal düzenlemelerin yapılarak eğitim fakültelerinde eğitim yönetimi alanında bölümler açılabilir ve öğretimsel liderlerin yetiştirilmesi sağlanabilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri için bu alanda gerekli eğitimleri almış ve uygun koşulların sağlanmış olması gerekmektedir. Öğretimsel liderlik ile ilgili; görev başındaki müdürlerin, alanında uzman, eğitim fakültelerindeki akademisyenler aracılığı ile hizmet içi eğitim, seminerler ve kurs ile

geliştirilmeleri, bu alanda eğitim fakültelerinde lisansüstü eğitim almaları konusunda teşvik edilmeleri sağlanabilir.

Ayrıca okul müdürü olmak isteyen aday öğretmenlerin seçimi ve atamalarında yapılan sınavlar dışında yöneticilik alanında lisansüstü eğitim almış olmaları ön koşulu getirilebilir. Okul müdürü adaylarının bu alanda aldıkları eğitimlerle beraber öğretimsel liderlik davranışı sergileyebilecek yeterliliğe de sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda yönetici seçimlerinde, alınan eğitimler ve yazılı belgeler dışında yöneticiliğe uygun yeterlilikte olup olmadığı sözlü mülakatlarla da değerlendirilebilir.

Diğer yandan geleceğin okul müdürlerinin de yetiştirildiği eğitim fakültelerinde öğrencilere, yöneticilik ile ilgili liderlik, etkili iletişim, güdüleme, program hazırlama ve geliştirme, değerlendirme ve denetim, zaman yönetimi, girişimcilik, sorun odaklı düşünme, karar verme, takım çalışması ve kargaşa ortamında yönetim gibi konularda daha fazla eğitim imkânı sağlanabileceği gibi yönetici olmak isteyenler için bu alanda lisansüstü eğitim almaları da zorunlu hale getirilebilir.

Bu eğitimlerin yanında her şeyden önce okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışını sergileyebilecek uygun koşulların sağlanmasında; işletme, finansman gibi öğretim dışı işlerden uzaklaşarak zamanının çoğunu eğitim öğretim ortamında geçirebilecek ve yetkilerini arttıracak yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Okulların eğitim öğretim ortamının fiziki yapısı, ders araç gereçleri, okulun temizliği, okulun giderleri (kırtasiye, yakıt, su, elektrik... vb.), bakım ve onarım gibi işlerin eğitim öğretimi aksatmadan yapılabilmesi için okul müdürünün bu alandaki yükünü hafifletmek amacıyla milli eğitim müdürlüklerince bu işlerle ilgilenecek her okul ya da bölge için okulun içinde bulunduğu sosyo- ekonomik çevre dikkate alınarak okul geliştirme birimleri kurulabilir ve aktif bir şekilde çalışması sağlanabilir. Sonuç olarak okul müdürlerinden beklenen öğretimsel liderlik davranışlarını sergileyebilmelerine olanak sağlayacak şekilde mevzuat ve yönetmelikler düzenlenebilir.

Okul örgütlerinde çalışanların bağlılık düzeyini artırma konusunda Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin ve okul örgütlerinin ihtiyaçlarını gözeten, başarılı çalışmalarından dolayı takdir eden(maddi ve manevi ödüller), destekleyen (yapılan başarılı çalışmalar için maddi manevi ihtiyaçları karşılayarak), başarılı çalışmalarını öne çıkararak özendirilen (internet, dergi, gazete ve medya aracılığı ile), öğretmenlerin mesleki alanda gelişmelerine fırsat ve destek veren (eğitim konferansları, seminerler, kurslar, hizmet içi eğitim...vb.) çalışmalar ortaya koyarak

öğretmenlerin motivasyonunu arttıracak çözüm yönünde politikalar üretmelidir. Özellikle öğretmenlerin sorunlarına yönelik ve öğretmenlik mesleğinin hak ettiği değer ve saygıyı yeniden kazandırmayı amaçlayan eğitim politikaları oluşturulabilir.

Okul müdürleri; etkili okulların oluşmasında ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığının artmasında öğretimsel liderliğin rolleri hakkında yapılan bilimsel araştırmaları inceleyebilir, bu alanda yapılan seminerlere veya konferanslara katılabilir.

Okul müdürleri; öğretmenler, okulda çalışan diğer personel ve öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilmek, çalışanların ve öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için etkili iletişim, stres yönetimi, sorun odaklı düşünme, karar verme, takım çalışması ve kargaşa ortamında yönetim gibi kişisel gelişim seminerlerine ya da benzeri eğitimlere katılabilir. Ayrıca yöneticilik konusunda lisansüstü eğitim alabilir.

Eğitim fakültelerinde akademisyenlerden destek alarak okulda yapılacak seminerlerle ve eğitim dergileri gibi süreli yayınları okula ulaştırarak eğitimdeki yeni gelişmelerden öğretmenlerin haberdar olmasını sağlayabilir. Öğretmenleri mesleki ve kişisel gelişimlerine olanak sağlayacak plan ve programlarla destekleyebilir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin okul içinde ya da dışında birbirleriyle daha etkili iletişim ve etkileşim oluşturmaya yönelik çeşitli aktiviteler ve etkinlikler düzenleyebilir.

Son olarak okul müdürleri; takdir etme, ödüllendirme, teşvik etme gibi içsel motivasyon sağlayacak, öğretmeni örgütün önemli bir parçası olduğunu hissettirecek öğretimsel liderlik davranışlarını okulda sık sık sergileyebilir.

Öğretmenler; okul yönetimi ve öğretimsel liderlik davranışları hakkında daha güncel bilgilere ulaşmak için yayınları, araştırmaları okuyabilir ve ya bu konuda yapılan seminer ve konferanslara katılabilir. Okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları hakkındaki mevzuat ve yönetmelikleri inceleyebilir ve etkili okul olarak tanımlanan başarılı okullarda okul yöneticilerinin sergilediği tutum ve davranışlar hakkındaki araştırmaları meslektaşlarıyla tartışabilir. Okul örgütü içinde yönetim boyutunda olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirdiği davranışları toplantılarda tartışmaya açabilir ve okul yönetimine mesleki gelişimi ve öğrenci başarısını arttıracak öneri ve beklentilerini sunabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırma ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkilerini öğretmenle ilgili değişkenler üzerinden ele alınarak incelenmiştir. Benzer bir araştırma öğretimsel liderlik davranışlarının müdürün eğitim düzeyi, öğrenci başarısı, okulun içinde bulunduğu sosyo- ekonomik

evre gibi değişkenler ele alınarak da incelenebilir. Bu konuda ğrenci ve veli görüşleri de alınabilir.

ğretimsel liderlik davranışlarının sergilenmesinde yasal ve bürokratik işleyiş ve müdürün yetkileri gibi faktörlerin etkisine ilişkin araştırma yapılabilir. Ayrıca ğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında eğitim sisteminin bürokratik yapısının etkisi incelenebilir.

Meslek liselerinde mesleki branş öğretmenleri ile sayısal ve sözel branş ğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını etkileyen faktörler araştırılabilir.

Öğretmenlerin rgtsel bağlılığında çevresel, görevsel faktörler, kişisel özellikler ya da ekonomik durumunun etkisi de incelenebilir.



KAYNAKLAR

- Açıklın, A.** (1998). *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Ada, N, Alver, İ, Atlı, F.** (2008). 'Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi', *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8(2): 487-518.
- Adıgüzel, A., Karadaş, H.** (2014). 'Ortaöğretim Öğretmenlerinin Pozitif Okul Yönetimi ve Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi', *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48): 108- 130.
- Akgün, N.** (2001). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Akdağ, A. G. ve Yörük, S.** (2010). 'İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiğinin Ölçeğinin Geliştirilmesi', Afyon Kocatepe Üniversitesi, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3 (1): 66-92.
- Akıncı, V. B., Coşkun, G.** (2007). *Örgüt Kültürü (İletişim, Liderlik, Motivasyon, Bağlılık , Performans Açısından değerlendirme)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aksu, A., Balcı, Y.** (2009). Genel Liselerde Örgütsel Bağlılık ve Dönüşümsel Liderlik dergipark.ulakbim.gov.tr
- Aksu, A., Gemici, Y. ve İşler, H.** (2006). 'İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Görüşler', *Milli Eğitim Dergisi*, 172: 55-71.
- Aksoy, E.** (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.
- Aksoy, E. ve Işık, H.** (2008). 'İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rolleri.' *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19: 235-249.
- Allen, N. J. and Meyer J. P.** (1990). 'The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization.' *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1): 1-18.

- Argon, T.** (2004). 'İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik ve yöneticilik özelliklerine ilişkin görüşleri', *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (7): 81-89.
- Arın, A.** (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, Osmangazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Türkiye.
- Aslan, M., Açıroğlu, A. B.** (2014). 'Öğretmenlerin Okullardaki Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri', *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1): 117-142.
- Ay, G., Koç, H.** (2014). 'Örgütsel Adalet Algısı ile Örgütsel Bağlılık Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Öğretmenler Üzerinde Bir İnceleme', *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6 (2): 67- 90.
- Aypay, A.** (2002). *Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikalarına Yön Veren Temel Eğilimler*, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 191: 13-23.
- Bakan, İ.** (2011). *Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balay, R.** (2000a). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R.** (2000b). *Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Balcı, A.** (1992). 'İlköğretimde Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesi', *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8.
- Balcı, A.** (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 9. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A.** (1968). 'Lise Yöneticisinin Rollerini', *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14 (1): 279-290.
- Balcı, A.** (2003). *Örgütsel Sosyalleşme*, 2.baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A.** (2007). *Etkili Okul/ Okul Geliştirme*, 4.baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başaran, İ. E.** (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*, Gül Yayınevi.

- Bayram, L.** (2005). 'Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık.' *Sayıştay Dergisi*, 59: 125-139.
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M.** (1999). 'Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli', *İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi*, 28 (1): 7-15.
- Beşoğul, Ç.** (2014). *Öğretmenlerin Mobbinge Maruz Kalma Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Kongresi, 101-118, Mayıs.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E.** (2007). 'Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma', *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 44 (511): 55-74.
- Buluç, B.** (2009a). 'Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki', *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (57): 5-34.
- Buluç, B.** (2009b). 'İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki', *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (152): 71-86.
- Buluç, B., Serin, K. M.** (2012). 'İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki', *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (3): 435-459.
- Bursalioğlu, Z.** (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalioğlu, Z.** (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlmek*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükoğlan, B.** (2015). 'Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Alan Araştırması', *KTO Karatay Üniversitesi İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 4 (2) Makale No: 13 ISSN: 2146-9199
- Büyükoğlan, Ş., Kılıç, Ç.E., Akgün, E. Ö, Karadeniz, Ş., Demirel, F.** (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 13. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cemaloğlu, N.** (2007). 'Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi.', *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(1): 73-112.

- Can, N.** (2007). ' İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği', *Eğitimde kuram ve uygulama*, 3 (2): 228-244.
- Can, N.** (2004). 'Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları', *Kayseri Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1): 103-119.
- Celep, C.** (2000). *Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Cengiz, A. A.** (2001). *Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir'de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Türkiye.
- Ceylan, A., Çöl, G., Gül, H.** (2005). 'İşin Anlamlılığını Belirleyen Sosyal-Yapısal Özelliklerin Güçlendirmeye Olan Etkileri ve Sonuçları Üzerine Bir Araştırma', *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (1): 35-51.
- Çelik, V.** (2013). *Eğitimsel liderlik*, 7. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, V.** (2002a). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, V.** (2002b). *Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikalarına Yön Veren Temel Eğilimler*, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 191: 3-12.
- Çetin, M. Ö.** (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H.** (2011). 'Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki', *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (3): 317- 348.
- Çöl, G., Ardiç, K.** (2008). 'Sosyal Yapısal Özelliklerin Örgüte Bağlılık Üzerine Etkileri', *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22 (2): 157-174.
- Çöl, G. ve Gül, H.** (2005). 'Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri ve Kamu Üniversitelerinde bir Uygulama', *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 19 (1): 291-306.
- Dereli, T.** (1985). *Organizasyonlarda Davranış*, Kadıköy: Venüs Ofset.
- Doğan, S. ve Kılıç, S.** (2007). 'Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi', *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari*

Bilimler Fakültesi Dergisi, 29: 37-61.

- Erdem, M.** (2008). *Öğretmenlere Göre Kamu ve Özel Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, Türkiye.
- Gökyer, N.** (2010). 'İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Roller Sınırlayan Etkenler', *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 113-129.
- Gökyer, N.** (2004). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Roller Sınırlayan Etkenler*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara, Türkiye.
- Gül, H.** (2002). 'Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi', *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 1(2), 37-56.
- Güçlü, N., Özden, S.** (2000). 'Etkili okullar ve öğretim liderliği', *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1): 67-78.
- Gümüşeli, A. İ.** (1996). *İstanbul'daki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Doçentlik Tezi, İstanbul, Türkiye.
- Gümüşeli, A. İ.** (2001). 'Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları', *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28: 531-548.
- Güney, S.** (2011). *Örgütsel Davranış*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İmamoğlu, G.** (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Türkiye.
- İnandı, Y. ve Özkan, M.** (2006). 'Resmi ilköğretim okulları 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.
- Karip, E. ve Köksal, K.** (1996). 'Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi', *Etkili Okul Dergisi*, 2 (2): 245-257.

- Kaya, D. ve Keşan, C.** (2011). 'Öğretimsel Liderlik Üzerine Üniversite Mezunlarının Bakış Açıları', *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 20-37.
- Keçecioğlu, T.** (2003). *Lider&Liderlik*, 1. Baskı, İstanbul: Okumuş Adam.
- Kesken, J. ve Ünnü, A. A.** (2011). *Öteki Liderlik*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kılınçarslan, S.** (2013). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Türkiye.
- Okçu, V.** (2011). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve Yıldırma Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, Türkiye.
- 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.
- Özden, Y.** (1997). 'Öğretmenlerde Okula Adanmışlık Yönetici Davranışları ile İlişkili Mi?', *Milli Eğitim Dergisi*, 135: 35-41.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F.** (2002). 'Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği', *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3: 267-282.
- Özdemir, S. Kurt, T., Sezgin, F., Şirin, H, vd.** (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S., Receptoğlu, E.** (2013). 'Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki', *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (4): 629-664.
- Mowday, R. T, Porter, L. W. and Steers, R. M.** (1979). 'The Measurement of Organizational Commitment' ,*Journal of Vocational Behavior*, 14: 224-247.
- Peker, A.** (2015). 'Ergenlerin Saldırganlık ve Siber Zorbalık Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi', *EKEV Akademi Dergisi*, 19(61): 323-336.
- Saygınar, M. S.** (2007). 'Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları', *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3 (2):67-78.

- Serin, K.M.** (2011). *İlköğretim Kurumlarında Öğretimsel Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Türkiye.
- Sezer, Ş. ,Akan, D., Ada, Ş.** (2014). 'Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi', *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), Makale no: 23 : 230- 249.
- Selvitopu, A.** (2011). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur, Türkiye.
- Shelby D. H, Van R. W. & Lawrance B. C.** (1989). "Corporate Ethical Values and Organizational Commitment in Marketing", 53(3):79-90.
- Somuncu, F.** (2008). *Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Bağlılığı Geliştirme Araçları: Özel Bir Hizmet İşletmesinde Araştırma*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Türkiye.
- Şişman, M.** (2012a). *Öğretim liderliği*, 4.baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M.** (2012b). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, 5.baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tanrıöğen, A.** (1998). 'Temeleğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları', *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Türkiye.
- Taymaz, H.** (2009). *Okul Yönetimi*, 9.baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T.** (2005). 'İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretilerin örgütsel bağlılığına etkisi', *Milli Eğitim Dergisi*, 166: 98-111.
- Uygur, M. ve Yıldırım, A.** (2011). 'İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki', *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 72-81.
- Yalçın, A, İplik, F. N.** (2005). 'Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik

Bir Araştırma', Adana örneği. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (1): 395-412.

Yıldırım, M. K. (2013) *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Müdürlerinin Denetim Görevlerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Türkiye.

Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici Liderlik*, 1.baskı, İstanbul: Beta Yayınları.

Yüce, S. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışı İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Türkiye.

19 Milli Eğitim Şûra Kararları Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Arttırılması, <http://ttkb.meb.gov.tr>

İnternet Kaynakları:

Blase, J. and Blase, Jo. (1999). Effective instructional Leadership

Teachers'perspectives on how principals promote teaching and learning in schools,The University of Georgia, Athens, Georgia, USA, Journal of Educational Administration 130-141.

file:///C:/Users/NuRaY_/Desktop/%C3%87EV%C4%B0R%C4%B0LER/BI ase&Blase.pdf. 12.04.2015 tarihinde alınmıştır.

Cohen, A. (1993). " Age and Tenure in Relation to Organizational Commitment: A Meta- Analysis" , University of Haifa, Basic and Applied SocialPsychology,14(2),143-159.

<http://poli.haifa.ac.il/~acohen/docs/12.pdf> . 25.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Hallinger, P and Murphy, J. F; "Assessing and Developing Principal Instructional Leadership",

http://philiphallinger.com/old-ite/papers/assessing_and_developing_IL.pdf

11.01.2014 tarihinde alınmıştır.

Mc ewan, E; Seven Steps to Effective Instructional Leadership,

<http://www.learningdomain.com/Instructional.Steps.pdf>.

11.01.2014 tarihinde alınmıştır.

Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. and Topolnytsky, L. (2002),
'Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization:
A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences.'
Journal of Vocational Behavior, v61 n1 p20-52 Aug 2002
<http://eric.ed.gov/?id=EJ650028> 03. 01. 2014 tarihinde alınmıştır.

Warner, K. A. R.. (2010). ' Leadership for learning: the principal and instruction'
Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy,
<http://purl.umn.edu/61989>,



EKLER

EK A: Anket Formu

GENEL AÇIKLAMA

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışma, “ Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki “ konulu Yüksek Lisans Tezi için bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada; okul müdürlerinin kendi okullarında gösterdikleri öğretimsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak test edilmeye çalışılacaktır.

Anketten elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. I.Bölüm’de kişisel bilgiler, II.Bölüm’de öğretim liderliği anketi ve III.Bölüm’de örgütsel bağlılık anketi bulunmaktadır.

Anketleri samimi ve objektif olarak cevaplamanız araştırma bulgularının geçerliliği için önemlidir. Araştırmanın amacına ulaşması için anket maddelerinin tümünün eksiksiz bir biçimde cevaplandırılması büyük önem taşımaktadır. Ayıracağınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Nuray SARIKAYA

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde, ankete katılanlarla ilgili kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz

1. Cinsiyetiniz:

1 () Bay 2 () Bayan

2. Yaşınız:

1 () 21-30 2 () 31-40 3 () 41-50

4 () 51 yaş ve üzeri

3. En son mezun olduğunuz okul:

1 () Eğitim Fakültesi 2 () Fen- Edebiyat Fakültesi 3 () Eğitim Enstitüsü

4 () Diğer(Lütfen yazınız.....)

4. Eğitim dereceniz: 1 () Lisans 2 () Yüksek Lisans 3 () Doktora

5. Meslekteki kıdeminiz: 1 () 1-5 yıl 2 () 6-10 yıl 3 () 11-15 yıl 4 () 16-20

5 () 21 ve üzeri

6. Bu okuldaki kıdeminiz: 1 () 1-3 yıl 2 () 4-6 yıl 3 () 7-9 yıl 4 () 10

ve daha fazla yıl

7. Göreviniz:

1 () Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik öğretmeni

2 () Edebiyat, Tarih, Coğrafya, İngilizce, Felsefe, Görsel Sanatlar, Sanat

Tarihi, Müzik, Beden Eğitimi öğretmeni,

3 () Meslek öğretmeni(.....) 4 () Diğer (.....)

8. Okul Türü: 1 () Genel Lise 2 () Meslek Lisesi

BÖLÜM II. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ANKETİ

Aşağıda, okul yöneticilerinin görev alanlarında düşünülen bazı davranışlar sıralanmıştır. Sizden istenen her bir davranışı dikkatle okuyarak kendi okulunuzdaki okul müdürünün bu davranışı ne ölçüde (hangi sıklıkla) gösterdiğini uygun olan yere “X” ile işaretlemenizdir. **Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.**

		Hiçbir	Çok	Arasına	Çoğu	Her
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklar					
2	Okulundaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder					
3	Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler					
4	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır					
5	Okulun amaçlarıyla derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder					
6	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar					
7	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder					
8	Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirler					
9	Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük eder					
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik eder					
11	Okulun eğitim – öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlar					

12	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir						
13	Okulun I. Ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlar						
14	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılır						
15	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret eder						
16	Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder						
17	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller						
18	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar						
19	Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirir						
20	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler						
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar						
22	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür						
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklikler yapar						

24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirler					
25	Okul ve öğrencilerin başarı durumları 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 öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklar					
29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir					
30	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur					
31	Öğretmenlerin üst düzey performans göstermelerini teşvik eder					
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunur					
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder					
34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenler					
35	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder					
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekler					

37	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma faaliyetlerinde bulunur.					
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 çalışmalarından edinilen yeni bilgi ver becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekler					
41	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük eder					
42	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekler					
43	Etkili bir öğretim için gerekli düzen ve disiplini sağlar					
44	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır					
45	Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar					
46	Öğretmen öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder					
47	Eğitim – öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler					
48	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engeller					
49	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verir					
50	Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlar					

BÖLÜM III. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Aşağıda okulunuza ilişkin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyunuz ve ifadelerin karşısında yer alan seçeneklerden sizin için uygun olanı “X” işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Örgütsel Bağlılık ile ilgili ifadeler		Hiç	Az	Orta	Katılıyor	Tam
		1	2	3	4	5
1	Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.					
2	Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.					
3	Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.					
4	Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.					
5	Bu okula uyum sağlamakta güçlük çekiyorum.					
6	Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.					
7	Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.					
8	Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.					
9	Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.					

10.	Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.					
11.	Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.					
12.	Bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.					
13.	Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.					
14.	Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.					
15.	Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.					
16.	Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum .					
17.	Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.					
18.	Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.					
19.	Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.					
20.	Okulum karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.					

21.	Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor.					
22.	Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.					
23.	Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.					
24.	Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.					
25.	Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.					
26.	Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.					
27.	Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.					-

EK B: Ölçek Kullanım İzinleri

Refik BALAY refikbalay@hotmail.com

Alıcı: bana

Sayın Nuray SARIKAYA,

Tarafımdan geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni referans göstererek araştırmamız için kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Refik BALAY
Harran Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Şanlıurfa

Date: Sun, 5 Apr 2015 23:58:56 +0300

Subject:

From: nuraysarikaya@gmail.com

To: refikbalay@hotmail.com

Merhaba hocam, ben İstanbul'da görev yapan bir fizik öğretmeniyim aynı zamanda İstanbul Aydın Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi alanında Yüksek Lisans yapıyorum." *Ortaöğretim (Lise) Kurumlarında Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerdeki Örgütsel Bağlılığa Etkisi*" konulu yapacağım araştırma için sizin çalışmanız olan "**Örgütsel Bağlılık**" ölçeğini kullanmak istiyorum. Bu konuda izninize ihtiyacım var, desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

MEHMET ŞİŞMAN <msisman@ogu.edu.tr>

Alıcı: bana

Merhaba Nuray Sarıkaya

Öğretim Liderliği ölçeğini kullanabilirsiniz.Basarilar. M. Sisman

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: Nuray sarıkaya <nuraysarikaya@gmail.com>

Kime: msisman@ogu.edu.tr

Gönderilenler: Wed, 30 Oct 2013 00:47:46 +0200 (EET)

Konu: Yüksek Lisans Tezi

Sayın Hocam,

İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Öğrencisiyim.

Tez konum : "Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi".

Hocam, bu konuda tarafınızca geliştirilen "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" ölçeğini kullanabilmek için izninizi rica ediyorum. İlginiz için Teşekkürler

Nuray SARIKAYA



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.7967008
Konu: Nuray SARIKAYA

11.08.2015

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimleri Enstitüsüne)

İlgi: a) 26.06.2015 tarih ve 3097 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 11.08.2015 tarih ve 7940642 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Nuray SARIKAYA'nın "*Ortaöğretim (Lise) Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad.No:13 Çağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 76e7-f15e-3333-a4f2-c46f kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.7940642

11/08/2015

Konu: Nuray SARIKAYA

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) İstanbul Aydın Üniversitesi'nin 26.06.2015 tarih ve 3097 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.08.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Nuray SARIKAYA'nın "*Ortaöğretim (Lise) Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Avrupa Yakası ilçelerinde bulunan liselerde görevli öğretmenlere; kişisel bilgi formu ve anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/08/2015

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3e36-9af7-3484-a29b-4ff1 kodu ile teyit edilebilir.



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

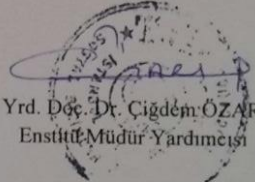
Sayı: B.30.2.AYD.0.41.00.00/0 20-2394
Konu: ANKET

23.12.2015

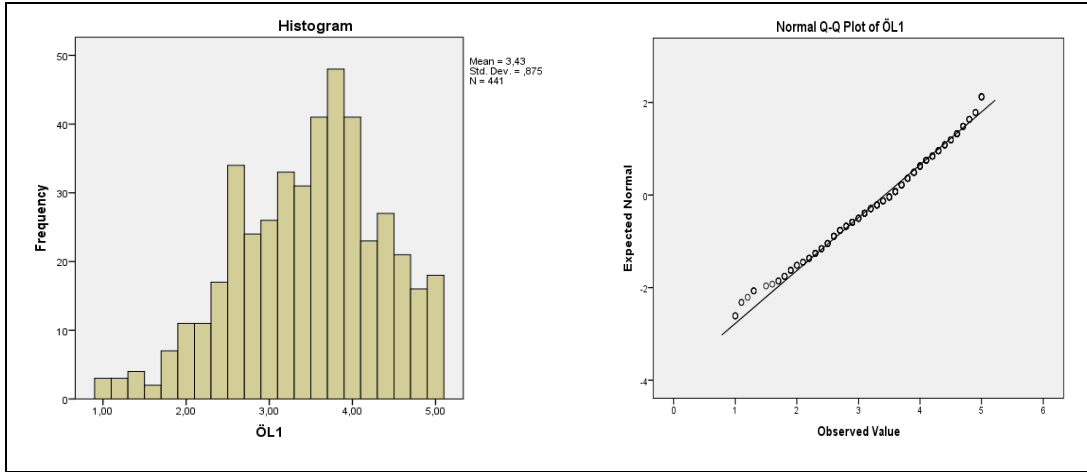
Sayın Nuray SARIKAYA

Enstitümüz Y1212.041243 numaralı İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Nuray SARIKAYA' nın "ORTAÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ" adlı tez çalışması gereği "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretim Liderliği Anketi" ve "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ile ilgili anket ve ölçeği 15.06.2015 tarih ve 2015/07 İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyon Kararı ile etik olarak uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

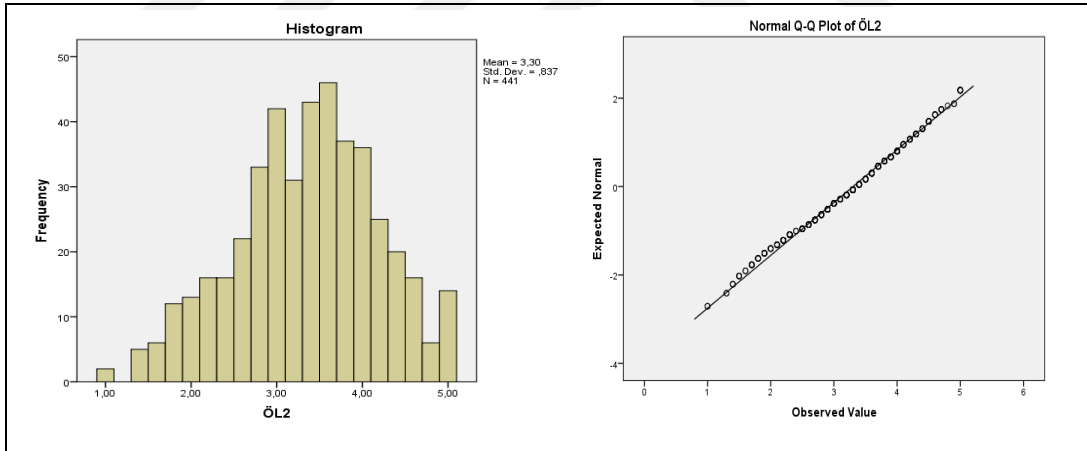

Yrd. Doç. Dr. Cigdem ÖZARI
Enstitü Müdür Yardımcısı

EK C: Histogram ve Q-Q Plot Grafikleri



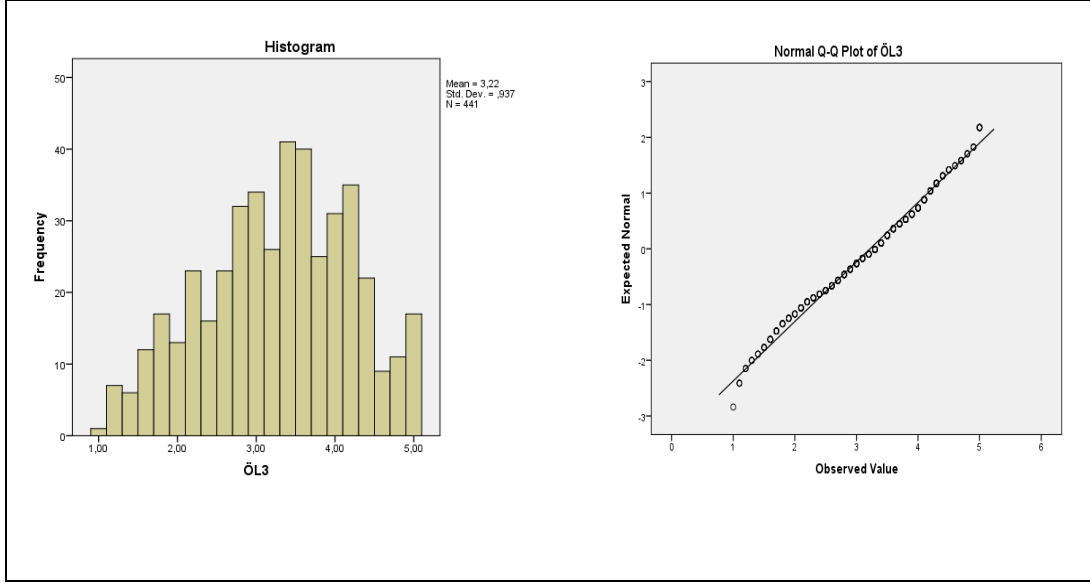
Şekil Ek C.1: Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması(ÖL1) Boyutuna İlişkin Histogram ve Q-Q Plot Grafikleri

Şekil Ek C.1'deki grafiklere göre Öğretimsel Liderliğin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin histogram ve Q-Q grafikleri normal dağılım göstermektedirler.



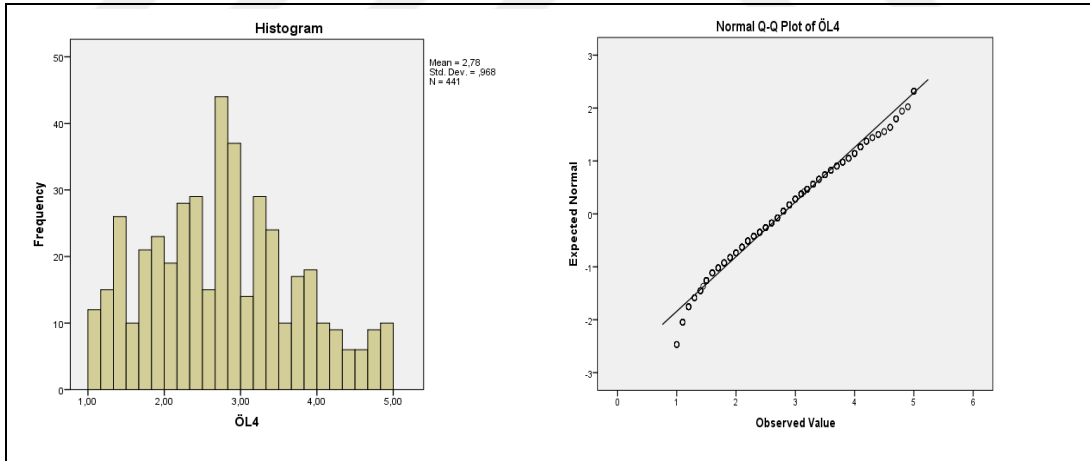
Şekil Ek C.2: Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi(ÖL2) Boyutuna İlişkin Histogram ve Q-Q Plot Grafikleri

Şekil Ek C.2'deki grafiklere göre Öğretimsel Liderliğin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutuna İlişkin histogram ve Q-Q grafikleri normal dağılım göstermektedirler.



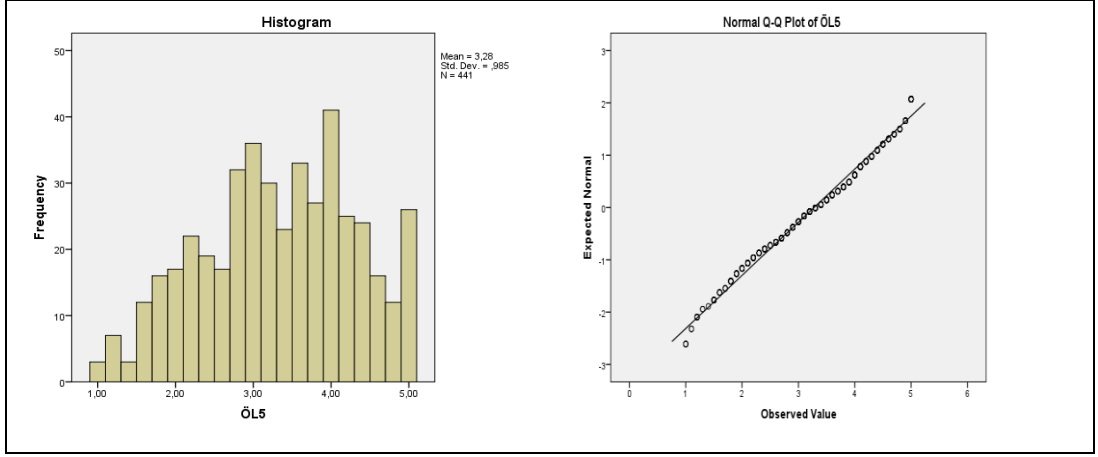
Şekil Ek C.3: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi(ÖL3) Boyutuna İlişkin Histogram ve Q-Q Plot Grafikleri

Şekil Ek C.3'deki grafiklere göre Öğretimsel Liderliğin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin histogram ve Q-Q grafikleri normal dağılım gösterir.



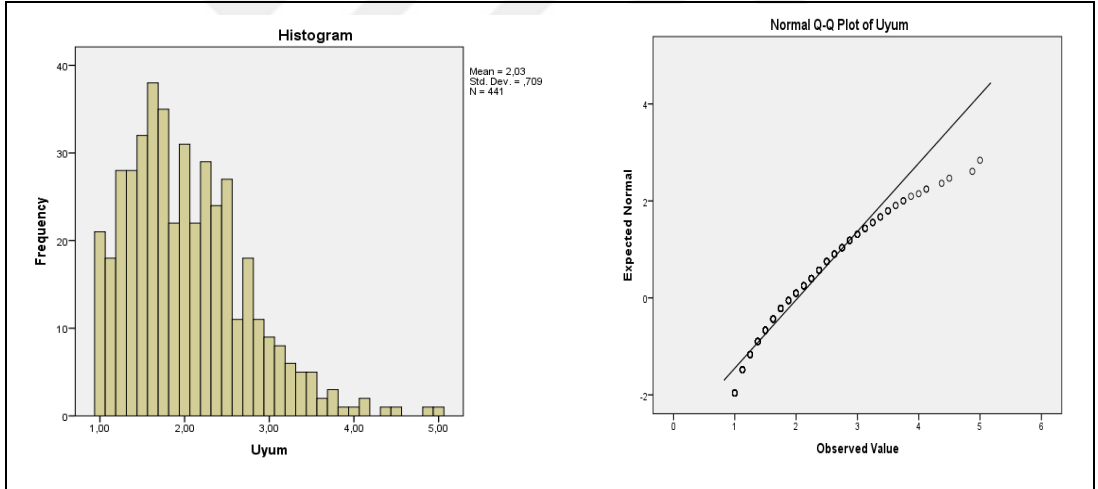
Şekil Ek C.4: Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Histogram ve Q-Q Plot Grafikleri

Şekil Ek C.4'deki grafiklere göre Öğretimsel Liderliğin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin histogram ve Q-Q grafikleri normal dağılım göstermektedirler.



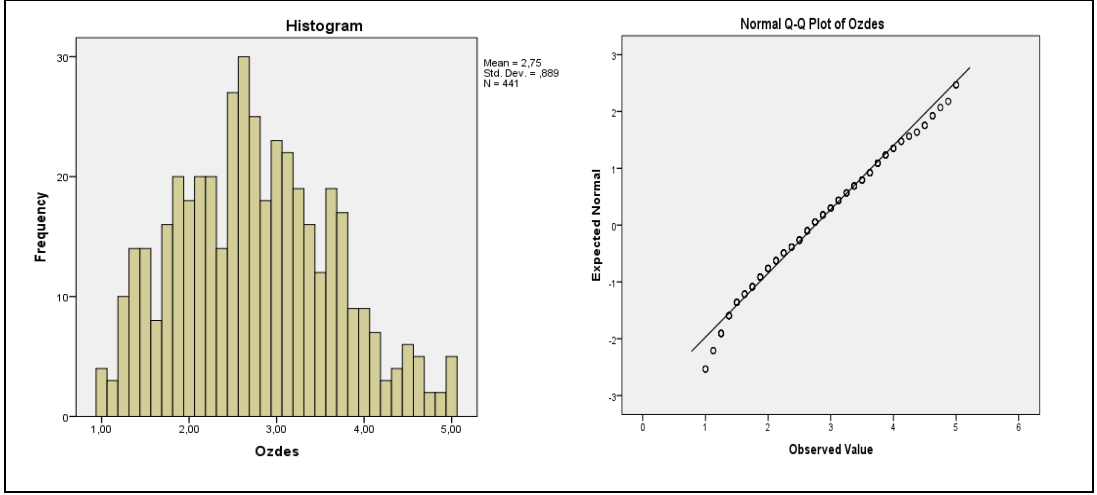
Şekil Ek C.5: Öğretimsel Liderliğin Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Histogram ve Q-Q Plot Grafikleri

Şekil Ek C.5'deki grafiklere göre Öğretimsel Liderliğin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin histogram ve Q-Q grafikleri normal dağılım göstermektedirler.



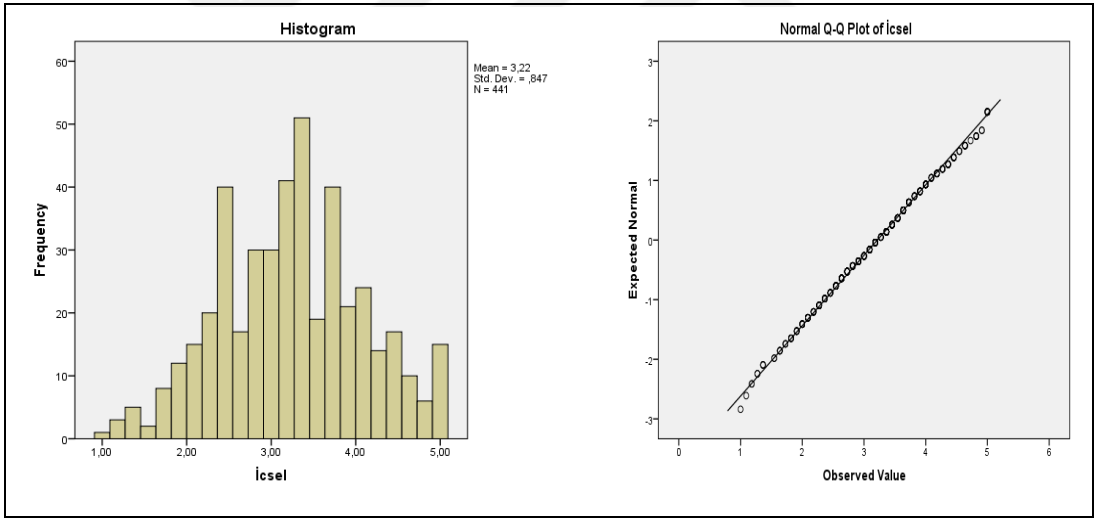
Şekil Ek C.6: Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuna İlişkin Histogram ve Q-Q Plot Grafikleri

Şekil Ek C.6: Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuna İlişkin Histogram ve Q-Q Plot Grafikleri normal dağılıma yakın bir sonuç göstermektedirler.



Şekil Ek C.7: Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuna İlişkin Histogram ve Q-Q Plot Grafikleri

Şekil Ek C.7'deki Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuna İlişkin Histogram ve Q-Q Plot Grafikleri normal dağılım göstermektedirler.



Şekil Ek C.8: Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuna İlişkin Histogram ve Q-Q Plot Grafikleri

Şekil Ek C.8: Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuna İlişkin Histogram ve Q-Q Plot Grafikleri normal dağılım göstermektedir.



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Nuray SARIKAYA
Doğum Tarihi ve Yeri: 1976 ANKARA
E-posta : nuraysarikaya@gmail.com

Öğrenim durumu

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Fizik	Ankara Gazi Üniversitesi	1999

Mesleki deneyim :

1999- 2011 Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf öğretmenliği

2011- 2015 Milli Eğitim Bakanlığı Fizik öğretmenliği

Uluslar arası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceeding) basılan bildiriler :

Sarıkaya, N. & Erdoğan, Ç. (2015, Ekim). Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. ICSE- Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Konferansı. Antalya, Türkiye.

