

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Öğretimsel
Liderlik Davranışı ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki**

Tuğçe ŞENAY
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Hasan ARSLAN

Çanakkale
Şubat,2017

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Davranışı ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

10/02/2019

Tuğçe ŞENAY

İmza

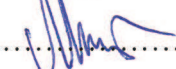
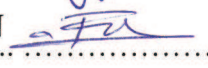
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Tuğçe ŞENAY tarafından hazırlanan çalışma, ...10.02.2017..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10141829.....

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza Danışman
Prof.Dr.	Hasan ARSLAN	 Üye
Doç.Dr.	Mehmet Kaan DEMİR	 Üye
Yrd.Doç.Dr.	Osman Ferda BEYTEKİN	 Üye
		 Üye
		

Tarih: 10.03.2017.....

İmza:


Akademik Unvan Adı SOYADI
Prof. Dr. Salih Zeki GENG
Enstitü Müdürü

Önsöz

Eğitim, belirlenen hedefler doğrultusunda topluma nitelikli bireyler yetiştirmek amacıyla ülkelerin gelişmesini ve ilerlemesini sağlayan en önemli unsurdur. Sözü geçen nitelikli bireyler yetiştirme görevi okullara verilmiştir. Bu görevin yerine getirilmesinde ise en kritik iki noktada yöneticiler ve öğretmenler yer almaktadır. Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yönetimini okul müdürleri yapmaktadır. “Bir okul, müdürü kadar iyidir.” sözü müdürlerin sadece yönetici değil aynı zamanda birer lider; özellikle de amacın eğitim öğretimde başarı elde etmek olduğu düşünülürse, birer öğretim lideri olması gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin de eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerini başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için çalıştıkları kuruma üst düzey bağlılık duymaları gerekmektedir. Dolayısıyla okul öncesi yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisini belirlemeye yönelik olan bu araştırmanın eğitim sistemimiz açısından çok yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini paylaşarak bana sabırla yol göstermeye çalışan, en önemlisi bana her zaman güvenen değerli hocam ve danışmanım Prof.Dr.Hasan ARSLAN’a,eğitimin ne kadar değerli olduğunu her fırsatta yineleyerek,kendimi aşmam gerektiğini söyleyen değerli babam Hüseyin ŞENAY’a, kendisinin de öğretmen olması sebebiyle öğrenmenin hayat boyu devam etmesi gerektiğine inanan sevgili annem Ayşegül ŞENAY’a ,benden desteğini hiç esirgemeyen ve en zor anlarımda yanımda olan Erdal OVUCU’ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Çanakkale, 2017

Tuğçe ŞENAY

Özet

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Davranışı Ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Bu çalışmada okul öncesi yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi ve bu algılarının örgüte bağlılıkları ile olan ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Aydın ilinde bulunan 40 resmi bağımsız anaokullarına ve ilköğretime bağlı anasınıflarına, 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapan toplam 215 okul öncesi öğretmenine ölçekler uygulanmıştır. Şişman (1997) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi”; duygusal, normatif ve devamlılık bağlılığını ölçmek için ise Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeği ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyut puanları üzerine demografik değişkenlerin ilişkileri incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (s), yüzde (%), frekans (f) işlemleri ile Pearson Moments çift yönlü korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Ölçme araçlarının genel ve boyutlar bazında iç tutarlılıkları hesaplanmış, verilerin çözümlenmesinde anlamlı fark gözlenen gruplarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için Post Hoc – LSD Testi’nden yararlanılmıştır. Karşılaştırmalarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Bağımsız İki Örneklem t Testi; öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine yönelik algıları ve örgütsel bağlılıklarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin ve demografik değişkenler ile aralarındaki ilişkilerin tespit edilmesinde Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular, yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin olarak cinsiyet açısından kadın, medeni durum açısından evli, çalışma statüsü açısından kadrolu çalışan, kurum açısından bağımsız anaokulunda çalışan, mesleği sevme durumu açısından mesleği

seven okul öncesi öğretmenlerinin algılarının belirli alt boyutlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaşlarına ve mesleki kıdemlerine göre de algılarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Örgütsel bağlılığa göre ise cinsiyet açısından kadın, medeni durum açısından evli, mesleği sevmeye durumu açısından mesleği seven okul öncesi öğretmenlerinin bağlılıklarının belirli alt boyutlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaşlarına, çalışma statülerine, çalıştıkları kuruma ve eğitim durumlarına göre de bağlılıklarında anlamlı farklılık sergilediği saptanmıştır. Kıdeme göre ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık rolleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Sözcükler: Öğretimsel Liderlik, Örgütsel Bağlılık, Okul Öncesi Öğretmeni.

Abstract

The Relation Between Instructional Leadership Behavior Perceived By Pre-School Teachers In Their Administrator And Their Organizational Commitments.

The objective of this study is to identify how teachers perceive the instructional leadership role of the pre-school administrator and present the relation of such perceptions with their commitments to the organization. In this sense, we have conducted a measures with 215 school teachers in total, who work in the 2015-2016 academic year in nursery class of 40 official independent nurseries and primary schools in Aydın. We have utilized "Instructional Leadership Behaviors of Principals", developed by Şişman (1997) for identifying to what extent school principals exhibit instructional leadership behavior and "Organizational Commitment Scale" developed by Meyer and Allen (1991) to measure the affective, normative and continuance commitment. We have analyzed the correlation of demographic variables on the sub-dimension scores of Organizational Commitment Scale with Instructional Leadership Behaviors Scale. In analysing data, of descriptive statistic methods, mean ($\bar{x}$), standard deviation (s), percentage (%) frequency (f) transactions and also Pearson moments two-tailed correlation analysis are used.

We have calculated the internal consistency of the measurement instruments on the general and dimensional basis and utilized Post Hoc- LSD Test to identify the source of difference in groups where significant differences have been observed in analyzing the data. We have utilized One Way Variance Analysis (ANOVA) and Independent Two Samples t Test for comparisons; used Pearson Correlation Analysis for identifying the relation between their perceptions of the teachers on the instructional leadership roles and their perceptions on the organizational commitment and their relations between the demographic variables. According to this result, as the perception of teachers towards factors influencing instructional

leadership in pre-primary schools is positive, their organizational commitment increases in the same rate .

The results show that the perceptions of the pre-school teachers which are women in terms of gender, married in terms of marital status, permanent employee in terms of working status, teachers working in the independent nursery in terms of the institution, loving profession in terms of loving the profession are higher according to some sub-dimensions. Furthermore, a significant difference has been found depending on the age and professional seniority of the teachers. According to the organizational commitment, commitments of the pre-school teachers which are women in terms of gender, married in terms of marital status and loving her profession in terms of loving the profession are higher for some sub-dimensions. It has been identified that there is a significant difference for teachers according to their ages, employment status, employing institution and educational status. No significant difference has been found for the organizational commitment of the teachers according to the seniority. As a result of the assessments, we can say that there is a significant relation between the instructional leadership behavior, perceived by the pre-school teachers in their principals and their organizational commitment roles.

Keywords: Instructional Leadership, Organizational Commitment, Pre-School Teacher.

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz	ii
Özet.....	iii
Abstract	v
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xvii
Kısaltmalar	xviii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	6
Alt Problemler	6
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi	7
Araştırmanın Sınırlılıkları	8
Tanımlar	9
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve	10
Okul Yönetimi	10
Öğretimsel Liderlik	13
Öğretimsel Liderin Özellikleri	15
Öğretimsel Liderlik Davranışları.....	16
Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları.....	17

Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	18
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi.....	19
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi.....	21
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi.	23
Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma.	25
Örgütsel Bağlılık	26
Örgütsel Bağlılık Kavramı	27
Örgütsel Bağlılığın Önemi	28
Örgütsel Bağlılığın Örgütler Açısından Önemi.	29
Örgütsel Bağlılığın Yöneticiler Açısından Önemi.	30
Örgütsel Bağlılığın Çalışanlar Açısından Önemi.....	31
Örgütsel Bağlılığın Boyutları	31
Değer Uygunluğu (Özdeşleşme) Boyutu.	32
Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları	33
Tutumsal Bağlılık.....	33
Davranışsal Bağlılık.	35
Çoklu Bağlılık.	36
Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	37
Örgütsel Faktörler.	39
Örgüt Dışı Faktörler.	39
Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Sonuçları	40
Yüksek Bağlılık Düzeyi ve Sonuçları	42
Örgütsel Bağlılığa İlişkin Yaklaşımlar.....	43
Örgütsel Bağlılık Göstergeleri.	43
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılıkları.....	44

Öğretimsel Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki.....	45
İlgili Yayın ve Araştırmalar	47
Öğretimsel Liderlik İle İlgili Araştırmalar	47
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	47
Örgütsel Bağlılık İle İlgili Araştırmalar	52
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	52
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	54
Bölüm III. Yöntem	57
Araştırmanın Modeli	57
Evren ve Örneklem.....	57
Veri Toplama Araçları	57
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği.....	58
Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	59
Verilerin Toplanması.....	59
Verilerin Analizi.....	59
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum.....	61
Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri.....	61
Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler	62
Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği, Alt Boyutları ve Puan Aralığı.....	63
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Alt Boyutunun incelenmesi	64
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Alt Boyutunun İncelenmesi	65
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Alt Boyutunun İncelenmesi	66

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alt Boyutunun İncelenmesi	67
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutunun İncelenmesi	68
Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri	69
Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	70
Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi.....	71
Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	72
Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Çalışma Statüsü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	75
Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	77
Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Kurum Değişkenine Göre İncelenmesi.....	80
Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleği Sevme Değişkenine Göre İncelenmesi.....	82
Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	83
Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Alt Boyutları ve Puan Aralığı	86
Duygusal Bağlılık Alt Boyutunun incelenmesi.....	87
Devamlılık Bağlılığı Alt Boyutunun incelenmesi	88
Normatif Bağlılık Alt Boyutunun incelenmesi	88
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Rollerine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri	89

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre	
İncelenmesi.....	90
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre	
İncelenmesi.....	91
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	
.....	92
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Çalışma Statüsü Değişkenine Göre	
İncelenmesi.....	94
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre	
İncelenmesi.....	95
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Kurum Değişkenine Göre	
İncelenmesi.....	96
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleği Sevme Değişkenine Göre	
İncelenmesi.....	98
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Kurumu Değişkenine Göre	
İncelenmesi.....	99
Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine Yönelik Algıları ve Örgütsel Bağlılıklarına	
Yönelik Algıları Arasındaki İlişki.....	104
Bölüm V.....	115
Sonuç ve Tartışma.....	115
Öneriler.....	121
Uygulayıcı İçin.....	122
Araştırmacı İçin.....	123
Kaynakça.....	124
Ekler.....	133

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri.....	61
2	Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	62
3	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutları.....	63
4	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği ve Puan Aralıkları.....	64
5	Öğretmenlere Göre Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....	64
6	Öğretmenlere Göre Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....	65
7	Öğretmenlere Göre Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....	66
8	Öğretmenlere Göre Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....	67
9	Öğretmenlere Göre Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....	68
10	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri.....	69
11	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	70

12	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	71
13	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	73
14	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	74
15	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Çalışma Statüsü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	76
16	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	77
17	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	79
18	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Kurum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	81
19	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleği Sevme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	82

20	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83
21	Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi gruplar arasında farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	85
22	Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutları.....	86
23	Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Puan Aralıkları.....	87
24	Öğretmenlere Göre Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....	87
25	Öğretmenlere Göre Devamlılık Bağlılığı Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....	88
26	Öğretmenlere Göre Normatif Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....	89
27	Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri.....	89
28	Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	90
29	Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	91
30	Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	93

31	Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	94
32	Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Çalışma Statüsü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	95
33	Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	96
34	Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kurum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	97
35	Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleği Sevme Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	98
36	Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	100
37	Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	102
38	Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine Yönelik Algıları ve Örgütsel Bağlılıklarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişki.....	105
39	Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Cinsiyet Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	108

40	Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Yaş Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	109
41	Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Medeni Durum Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	109
42	Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Çalışma Statüsü Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	110
43	Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Kıdem Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	111
44	Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Mesleği Sevme Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	111
45	Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Kurum Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	112
46	Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	113
47	Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	133

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1.	Örgütsel Bağlılıkta Tutumsal Yaklaşım.....	34
2.	Örgütsel Bağlılıkta Davranışsal Yaklaşım.....	35
3.	Örgütsel Bağlılıkta Çoklu Bağlılık Yaklaşımı.....	37



Kısaltmalar

çev.	Çeviren
f	Frekans
s	Sayfa
ss	Standart Sapma
sd	Serbestlik Derecesi
x	Ortalama



Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

Eğitim bireyin ruhsal ve bedensel anlamda gelişimine katkıda bulunma etkinliğidir, bireye özellikle kendini geliştirmesi konusunda yardım etme eylemidir. Bu etkinlik bir yandan henüz yetişmekte olan bireyin yani çocuğun ya da gencin kişiliğini geliştirmesine, dünyayla ilişkilerini en uygun koşullarda kurabilmesine, daha genel anlamda dünyaya yerleşebilmesine, dünyaya uyarlanabilmesine destek olmayı öngörür. Eğitimci insan bireye geleceğini kurabilmesi için gerekli olan yetenekleri kazanması ve var olan yeteneklerini geliştirmesi yolunda yardımcı olmaya çalışır (Timuçin, 2013: 11). Eğitim ve eğitimci bu aşamada model olarak insan üzerinde çok önemli rol oynar.

Yukl (2006), liderliği, bir işin yapılması için ne gerektiği ve nasıl yapılması gerektiği konusunda etrafındakilerle hemfikir olma ve ortak hedeflerini gerçekleştirmek için bireysel ve toplu çalışmaları kolaylaştırıcı davranma ile diğerlerini etkileme süreci, Northouse (2007) ise ortak bir hedefe ulaşmak için bireysel etkilerle grubu etkileme süreci olarak ifade etmektedir. Bu tanımlar bize liderlik olgusunun merkezinde çeşitli bileşenler olduğunu göstermektedir. Bunlardan bazıları: (a) liderlik bir süreçtir (b) liderlik başkalarını etkilemeyi içerir (c) liderlik bir grup kapsamında olur ve (d) bu hedefler liderler ve onların takipçileri tarafından paylaşılır (Goffee ve Jones, 2007: 1).

Eğitim sistemi, etkileşime ve yeniliğe sürekli açık olduğundan ve çevre ile ilişkileri sürekli aktif olduğunda yapılacak yenilikler ve değişimler eğitim sisteminin temelindeki okulları etkilemektedir (Gökyer, 2010: 116). Değişen ve yenilenen dünyanın bir gereği olarak toplumumuzda da geleceğe yönelik yatırımlar için ihtiyaçları belirlemek ve hızla gerçekleştirmek bir ön koşul değil zorunluluk haline gelmelidir (Beycioğlu ve Aslan, 2010: 160). Eğitim sistemindeki önemli örgüt olan okullardan yenilikçi, tartışabilen, analitik düşünebilen, üretici ve girişimci bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Iszatt White, 2010:

410). Buna bağlı olarak, bu sürecin kontrolünü ve gelişim aşamalarını yürütebilecek, ast ve üstleri ile sürekli iletişimde bulunabilecek etkili öğretimsel liderlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretimsel liderlik, okul müdürünün okulda istenilen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek zorunda olduğu hem de kendisinin dışındaki insanları olumlu şekilde etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirmesi sağladığı davranışlar olarak tanımlanabilmektedir.

1980' li yıllarda öğretimsel liderlik, araştırmacıların, çoğunlukla müfredat ve öğretim sürecini yüksek bir odakta tutan müdürlere sahip etkili okulların farkına varmasıyla ve bu etkili okullar üzerine yoğunlaşmalarıyla egemen bir paradigma haline gelmiştir. 1990' lı yılların ilk yarısında ise öğretimsel liderlik kavramına daha tereddütlü yaklaşıldı ve konumunu okul temelli yönetim anlayışına ve kolaylaştırıcı liderlik kavramına bıraktı. Ancak son zamanlarda öğretimsel liderlik, standartlara dayalı hesap verebilme sisteminin gelişip ivme kazanmasıyla liderlik ajandasında üst sıralara geri dönmektedir. Eğitimin açık standartları, başarının somut kanıtlarını sağlama durumu ile bir araya gelmek suretiyle ağır bir baskı durumu oluşturarak öğretimsel liderliğin önemini bir kez daha teyit etmiştir (Lashway, 2002: 1-2).

Öğretimsel liderlik ise okul yöneticisi, öğretmen ve denetçilerin, eğitimle ilgili alandaki kişileri, durumları ve amaçları gerçekleştirmede kullandıkları güç ve davranışlardır (Argon ve Mercan, 2009: 123). Öğretimsel lider, eğitimsel süreçleri kontrol edebilen vizyon ve misyon gibi değerlere bağlı kalabilen, gerektiğinde risk alabilen ve iletişim becerileri çok yüksek olan bir kişidir (Derbedek, 2008: 16).

Öğretimsel liderlik, bir okul yöneticiliği ya da idareciliğine göre çeşitli şekillerde farklılıklar gösterir. Müdürler, yönetici olarak çok fazla idari görevlerle uğraştıklarını düşünerek kendileri ile gurur duyarlar ve çok büyük başarılarla imza attıklarını zannederler. Eğitim boyutunu, amaç belirlemeyi, ders planlarının yapılması ve uygulanması, öğretmenlerin

değerlendirilmesi hususundaki işlevlerini geri plana atarlar ve sonra yapılacak bir iş olarak görürler. Bu yüzden öğretimsel liderlik bu faaliyetleri temel alır ve öğrenme sürecindeki gelişmeyi kontrol eder (Flath, 1989: 8). Bu tip liderlik anlayışının temelini kalite yönetimi oluşturur ve geleceğe yönelik hedefler önceliklidir.

Unutulmamalıdır ki,okulların amaçlarının gerçekleştirilmesi, başarının sağlanması ve toplum için ihtiyaç olan nitelikli birey yetiştirmek çıktısı için sadece yöneticilerin davranışları yeterli olmayacaktır.Bunun dışında öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar,öğrenmeye ve öğretmeye istekli olmaları,yöneticilerle devamlı olarak etkileşim halinde bulunmaları,çevreyi de kendilerine öğrenme fırsatı sayarak bunu kullanmaları hedeflenen başarıya ulaşmada bu sürece yön vermektedirler. Bunun içinde öğretmenlerin okullarına bağlı olmaları, işini severek yapmaları, işten doyum sağlamaları kısaca üst düzey bir bağlılık göstermeleri gerekmektedir.Yoksa okulun amaçlarına ulaşmaları ya çok geç olacak ya da hiçbir zaman gerçekleşmeyecektir. Buluç (2009a: 8)' a göre son yıllarda yapılan çalışmalar okulda öğretmenlerin performansını yükseltmede iş doyumunu, örgüt kültürü, örgüt yapısı, etik, örgütsel sağlık vb. faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu faktörlerden birinin de örgütsel bağlılık olduğu düşünülmektedir.

Türkiye' de öğretimsel liderlik konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu kavrama doğrudan yönelik ilk çalışma Gümüşeli (1996) tarafından yapılmıştır. Gümüşeli' nin, İstanbul ili'ndeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları adlı araştırmasının amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmak olmuştur.

Daha sonra Şişman (1997) tarafından yapılan Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları adlı araştırmada Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdikleri belirlenmek istenmiştir. Araştırmacı, bu araştırmada da kullanılan ve kendisinin geliştirdiği 50 maddeden oluşan anketi: (a) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (b) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (c) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (d) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, (e) düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması olmak üzere beş boyutta toplamıştır. Akgün (2001) tarafından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği araştırması diğerlerinden farklı olarak nitel bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının neler olduğu ile ilgili ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Gökyer (2004) ise Bingöl ilinde yaptığı çalışmada ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen algılarına göre müdürlerin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini ve bu rolleri sınırlayan etkenleri araştırmıştır.

Örgüt kavramı bir bağlılık organizasyonu olduğu için örgütsel bağlılık kavramı üzerinde bireyin belli değerleri ve amaçları bilmesi ve kabullenmesi, bu amaçlara ulaşılması yönünde gayret göstermesi beklenmektedir. Örgütsel bağlılıkta belli faktörler üzerinde ilerlemektedir:

- Örgütün amaç ve değerlerine kabullenip tasdik etme,
- Örgütten yana tüm varlığıyla çalışma,
- Örgütün bir üyesi olarak kalma noktasında son derece sağlam bir irade ortaya koyma

(Durna ve Eren, 2005: 211).

Örgütsel bağlılık, çalışan ile örgüt arasında uyum, çalışan ve örgütün bir bütün olması, çalışan ve örgütün amaçlarının birleşmesi, çalışan ve örgütün karşılıklı emeklerinin

alınıldığına inanılması, çalışan ve örgütün karşılıklı sorumluluk hissetmesi, kısacası çalışanın kendini evinde hissetmesi, aile sıcaklığını duymasıdır.

Araştırmalarda inceleneceği gibi bir okulun yapısını ve temel öğelerin öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve toplum oluşturduğu görülmektedir. Öğrenciler etkileyen değil, etkilenen bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Toplumdaki yöneticilerin yapısal-bürokratik davranışlar yerine özellikle amacın başarılı bireyler yetiştirmek, eğitim öğretim sürecini merkeze alan eğitim sistemi oluşturmak, olumlu iklim ortamı sağlama gibi belli başlı faktörleri temel alan öğretimsel liderlik davranışlarını benimsemelidir. Eğitim örgütleri için önemli olan, mekanizmanın en önemli parçası konumundaki öğretmenlerin enerjilerini, hedef kitle olan öğrenciler için harcayabilmesidir. Bunun en üst düzeyde olması öğretmenlerin bağlılık göstermesi ile mümkün olur. Desteklendiğini ve önemli olduğunu hisseden öğretmen hiç şüphesiz önemli bir bağlılık duyacaktır. Özden (1997: 35-36)' in de belirttiği gibi, öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları okula ne kadar bağlı hissettikleri ve bu bağlılığın yönetici davranışlarından ve diğer bazı faktörlerden ne kadar etkilendiğinin bilinmesi okullarda öğretmenlerin verimliliğini artıracak adımların atılabilmesi için gerekli bir çalışmadır.

Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında, kısaca etkili okulların oluşmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık yaklaşımı ve yöneticilerin gösterdiği liderlik davranışlarının belirleyici bir unsur olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi ve bu algılarının örgüte bağlılıkları ile olan ilişkisinin ortaya konması açısından önemlidir.

Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık rolleri arasındaki ilişki nasıldır?

Alt Problemler

1.Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerindeki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları nasıldır?

Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin;

Cinsiyetine;

Medeni durumuna;

Yaşına;

Çalışma statüsüne;

Kıdemine;

Kurumuna;

Mesleği sevmeye;

Eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2.Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerindeki örgütsel bağlılık rollerine ilişkin algıları nasıldır?

Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları örgütsel bağlılık rolleri öğretmenlerin

Cinsiyetine;

Medeni durumuna;

Yaşına;

Çalışma statüsüne;

Kıdemine;

Kurumuna;

Mesleği sevmeye;

Eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerindeki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?
3. Öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Öğretimsel liderlik alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmanın Önemi

Etkili okullarda yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin daha çok öğretim liderliği davranışlarını ön plana çıkarmıştır. Bu okullarda yöneticiler aynı zamanda öğretim lideri olarak kabul edilmektedir. Etkili okulların oluşmasında öğretmenlerin duyduğu bağlılık hissi önem arz etmekte ve bu bağlılık hissini oluşmasında öğretimsel liderlik davranışları belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen ve diğer personelin kurumla bütünleşip, özveride bulunma isteklerinin uyandırılması okul yönetim anlayışı içerisinde olmazsa olmaz unsurlardan biri haline gelmiştir. Öğretmenlerin, eğitim araçlarının eksikliği, ücret yetersizliği, mesleğe başlarken beklentilerinin karşılanmaması gibi etkenlere bağlı olarak zamanla örgütsel bağlılıkları azalmaktadır. Bu durumda okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığı artırma rolleri önemlidir. Çünkü örgütsel bağlılık duygusu, örgütsel performansı pozitif yönde etkileyerek iş sürelerinin aksaması gibi kabul edilmeyen verileri azaltmakta, hizmet kalitesini pozitif şekilde

arttırmaktadır. Amaçların gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin okullarında istekle çalışmalarının sağlanması gerekmektedir. Okullarında istekle çalışan öğretmenler görevlerinde daha titiz davranırlar ve sorumlu davranışlar sergilerler. Nitekim kendisini kurumun önemli bir parçası olarak gören ve okul idaresi tarafından desteklenen öğretmenler kurumda uzun süreli çalışma ve iyi öğrenciler yetiştirme gayreti içinde olurlar.

Öğretimsel liderlik ve örgütsel bağlılık konusunda literatüre de sayısız araştırma yapılmıştır. Ancak okul öncesi müdürlerin öğretimsel liderlik rollerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilişkisini doğrudan konu edinen araştırma sayısı çok sınırlı olduğu için, bu araştırmanın öncelikle ilgili literatüre önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmanın eğitim sisteminin kilit noktasında bulunan ve bireye hayat boyu gerekli olacak temel beceri ve davranışların kazandırıldığı okul öncesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik olması ayrıca önemli görülmektedir.

Öğretimsel liderlik davranışının en önemli kazanımı ise tamamıyla eğitim amaçlı bir liderlik ağı geliştirdiği için öğretmenlerin yöneticilerinden gördükleri bu davranış boyutunu kavramaları, geliştirmeleri ve geleceği yönelik eğitimsel ve öğretimsel adımlar atabilmesi daha kolay olabilecektir. Ayrıca bu liderlik davranışı sayesinde okul müdürlerinin kendilerini geliştirme çabalarına da önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1) Araştırma, Aydın ilinde bulunan, 40 resmi bağımsız anaokullarına ve ilköğretime bağlı anasınıflarına, 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapan toplam 215 okul öncesi öğretmenle sınırlıdır.

2) Araştırma, veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerle sınırlıdır..

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 getirmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2004: 59).

Örgütsel Bağlılık: Örgütsel bağlılık, örgüte karşı duygusal bir yönelim, örgütten ayrılmanın getireceği maliyetlerin farkında olma ve örgütte kalmayı sağlayan bir manevi mecburiyet olarak görülebilir (Meyer ve Allen, 1997: 10).



Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Okul Yönetimi

Yönetim, “hiyerarşideki bir üstün örgütleyici çalışmaları” olarak adlandırılır. Yönetimin temel felsefesi her şeyden önce insanların bir başkasının iradesini benimsemesi, onların kuracağı otoritenin bir parçası olmayı bu sayede düzenli hareket etmeyi planlar (Fişek, 1979: 51-52).

Süreç, olgu yoluyla bir durumdan bir duruma geçmeyi, bir oluşumu anlatan bir kavramdır. Eğitim nasıl ki, eğitilen kişide davranış değişimleri oluşturarak onu bir durumdan bir duruma getiriyor ise yönetim de, örgütü sürekli yaşatarak bir durumdan bir duruma geçirmektedir. Yaşamak, üretim gibi kavramlar birer süreci anlatır. Yönetimde bir oluşumu, bir durumdan bir duruma geçmeyi gösterdiği için bir süreçtir (Başaran, 1996: 15–16).

Yönetimin işlevi,örgütün kendi oluşturmuş olduğu amaçlarını kurum bünyesinde yaşatarak okul yönetimini belli bir düzeye getirmektir.Yönetimin görevi ise kendi alanındaki görev görev ve sorumluluklarını anlayarak organizasyondaki kişilere yeni görev tanımları ve görev bilinci aşlamaları gerekmektedir. Bu durum yönetimin kalitesini yükseltecektir, Yönetim kalitesi yükseldikçe okulun önemi ve değeri daha fazla artacaktır.

Okul yönetimi insan ve madde kaynaklarını iyi bir şekilde yöneterek kendi özgü bir kalite anlayışı yaratabilir. Bu özellikler örgütün kendine has yapısı prensibi ile de uyum sağlayacağı için diğer örgütlerin okul yönetimi hususunda bu ayırt ediciliği dikkate alması gerekir.

Eğitim sisteminde okul yönetimi etkin bir rol oynadığından görevi tanımı çok önemlidir. Yönetimin görevi, örgütü, amaçlarına uygun olarak yaşatarak işleyiş olarak belli bir standart yakalamaya çalışır. Bu süreçte bağımlı değişken konumunda olan eğitim sisteminde okul yöneticileri orta kademededir ve yorumlayıcı pozisyonundadır. Ancak bütün

bu sistemin de sağlayıcısı ve gerçekleştirci konumundaki ilk düzeydeki okul yöneticileridir (Açıkalın 1994: 3-4).

Okulun en önemli özelliği açık bir sistem oluşudur ve bu sistemin özellikleri şunlardır: (Başaran, 1982: s. 84-88)

- a) Okulun bağımlı olduğu bir çevresi vardır. Bu çevre okula girdi veren ve onun çıktılarını alan diğer sistemlerdir.
- b) Okul girdiler olarak hayatını sürdürür. Bu girdiler, işlediği hammadde olan öğrenci, eğitim hizmetini verecek öğretmen, uzman ve işgörenler, eğitim hizmetini üretmek için gerekli araç-gereç, fiziksel ortam için aydınlatma, ısınma, temizlik, işletme ve eğitim teknolojisidir.
- c) Okul, milli eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencileri eğitim sürecinden geçirir.
- d) Okulun çıktısı, yetiştirdiği öğrencilerde oluşturduğu davranışlardır.
- e) Çıktılar toplumca beğenildiğinde, elde edilen değer yeniden okulun girdisi olur.
- f) Zamanla okul daha çok girdi almak zorundadır. Çünkü okulun gelişip yenileşmesi için girdilerin yeterli düzeye çıkarılması gereklidir.
- g) Okul kusurlarını tanıyıp, yetiştirdiği öğrencilerin yeterli düzeyde olduğunu anlamak için bilgi toplamalıdır.
- h) Okul, çevresi ile sürekli etkileşim içindedir. Bundan dolayı okulun yönetimi, sürekli bir sorun çözme sürecidir.
- i) Her sistemde olduğu gibi okulun da alt sistemleri vardır. Alt sistemler de sistem özelliği gösterirler. Bunlar, üretim, alışveriş, uyarlama, yaşatma ve yönetim alt sistemleridir.

Farrar ve arkadaşlarına (1983) göre okul yöneticilerin bazı liderlik rolleri; a) okuldaki zamanın büyük bir kısmı öğretim işlerine ayırmak, b) okulda, öğrenme ve öğretmeye elverişli

bir atmosfer oluşturma, c) eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentiler oluşturma, d) öğrencilerin başarısını göz önünde bulundurarak öğretim programını iyileştirmektir.

Öğretim programlarının etkili olabilmesi için okul yönetimi kadar en önemli saha aktörlerinden olan öğretmenlere büyük görev düşer. Öğretmenlerin araştırmacı olmaları, öğrenme isteği taşınmaları ve bilgiyi üretmedeki başarıları mutlak bir gereklilik arz etmektedir (Üzüm, 2009: 52). Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için yöneticilerin yönetsel bazı vasıfları da üzerinde taşınmaları gerekir. Öğretimsel liderlik bu bağlamda okul yöneticilerinin sahip olması gereken en özelliklerden birisidir.

Liderlik Kavramı ve Tanımı

Liderlik konusu yönetim alanında araştırma yapan bir çok araştırmacının konusu olmuştur. Bu konuda yüzlerce tanım yapılmıştır. Liderlik farklı bakış açılarından, değişik şekillerde analiz edilen ve tanımlanan bir kavramdır. Bu durumda liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik ve felsefi açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavramdır (Şişman, 2004:1).

Çelik (2007)' in aktarımına göre liderlik konusunda önemli görülen tanımlar şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985).
- Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis ve Nanus, 1985: 56).
- Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen, 1976: 116).
- Liderlik, güçlü bir etkidir (Argyris, 1976: 227).
- Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964).

- Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Zaleznik, 1977: 267).

Eraslan (2004)' ın da belirttiği gibi yapılan liderlik tanımlarında asıl olarak vurgulanan ve verilmek istenen mesaj ortaktır; bu da, liderliğin, kendine atfedilen bazı özellikleri ile grupla etkileşmesi ve yapıyı harekete geçirmesidir. Bir başka deyişle birey ya da grup davranışını etkileme ve yönlendirme çabaları liderlik olgusunun özünde yer almaktadır.

Öğretimsel Liderlik

1970'li yıllardan sonra yapılan araştırmalarda başarılı ve etkili okullarda yapılan araştırmalarda gündeme gelen öğretimsel liderlik kavramı, okul etkililiğinde önemli bir faktör olduğu, eğitimsel boyutuyla liderlik anlayışını önemli boyutta değiştirdiği görülmüş okullardaki yöneticiler üzerindeki etkisi belirlenmiştir (Şişman, 2004: 57). Bu araştırmalar genellikle batı kaynaklı olup liderlik çeşitlerinden hangisinin daha uygun olduğu belirlenmeye çalışılır.

Hallinger (1992)'a göre, 1980'lerin ortalarına kadar okul yöneticiliğine ilişkin mesleki normlar, sadece okulu koruma ve program yönetimi temelli giderken öğretimsel liderlik kavramının gelişmesiyle yeni eğitimsel boyutlar ve ölçütler oluşmaya ve tartışmaya başladı. Böylece okul yöneticilerinin sınırlı normatif ölçütleri genişleyerek yenilendi ve bu standartlara uygun yeni roller tartışma konusu oldu (Çelik 2000/a:41). Farklı ve yeni roller bulundukça eğitim sistemine yönelik yeni yaklaşımlar hem okul yöneticilerini hem de öğretmenleri etkiler.

Öğretim kurumunun özelliklerini eğitim ve öğretim süreçlerinin düzeylerinin farkında olan bir öğretimsel lider; örgüt ve yönetimle ilgili süreçlerden, çağdaş kuram ve gelişmelerden haberdar olup bu süreçleri takip eder, kavrar ve uygular. Böylece etkili eğitim ve öğretimin

temelinde öğretimsel liderlik davranışının yattığını bilir ve eğitim boyutuna önem verir (Can, 2007: 230).

21. yüzyılda okul yönetime ilişkin değişmeler ve gelişmelerin artarak devam edeceği, geleceğin yöneticilerinin şekilleneceği, okul örgütlerinin ve toplumun ihtiyaçların doğrultusunda dizayn edileceği, öğrenme ve öğrenme eğitsel ortamının şekilleneceği bu yüzden de öğretimsel liderlik rollerinin tüm eğitim örgütlerinde bir gereksinim haline geleceği varsayılmaktadır (Aksoy ve Işık, 2008: 240).

Öğretimsel liderlik olarak bakıldığında okul yöneticisinin aslında okulun olmasının gerçek sebebini öğrencilerin ruhsal,bedensel ve sosyal anlamda başarılı bireyler yetiştirmek olduğunu unutmaması gerekir.Bu yüzden okul yöneticisi okul ikliminin nasıl olduğu konusunda bizzat doğal gözleme dayalı olarak okulda inceleme yapması gerekmektedir.Bunu da kendi makam odasında değil, gerek odalarda gerekse sınıflarda yapmalıdır.Okul yöneticisi böyle bir yöntem izleyerek liderlik yaptığı takdirde okuldaki iyileştirilmesi ve güçlendirilmesi gereken yönleri daha iyi görecek, hem öğretmenlerde hem öğrencilerde etkili bir liderlik rolü kazanacaktır.

Öğretimsel liderlik davranışları sadece okul yöneticilerinin değil aynı zamanda öğretmenlerin de göstermesi gereken bir davranış modelidir. Öğretmenlerin birer öğretimsel lidere dönüşmeleri okul yöneticilerinin işlerini kolaylaştıracağı gibi örgütün yapısının da daha düzgün ve hızlı işlemlerini sağlar. Öğretimsel liderlik pozisyonuna geçen öğretmen için artık yöneticilerin de bu pozisyonu kabul etmeleri ve onlara liderlik etmelere gerekeceği için sağlam bir örgüt yapısı oturacak ve verimi arttıracaktır (Özdemir ve Yalın, 2000: 39).

Öğretimsel liderliğin uygulandığı okullarda öğrencilerin farklı beceriler kazandığı ve başarısını yükselttiği görülmektedir. (Lambert,2002) Bu çerçevede araştırma, işbirliği ve vizyoner olma özelliklerinin geliştiği hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin tutum ve davranışlarında farklılıklar oluştuğu bilinmektedir. Bu yüzden okul yöneticilerinin öğretimsel

liderlik anlayışını benimsemesi örgütün tüm yapısını derinden etkilerken öğrencilerin kültürel ve sosyal gelişimine büyük katkı sağladığı düşünülmektedir.

Öğretimsel liderlik, eğitimsel liderliğe uygun bir şekilde geliştirilen onun özelliklerini taşıyan bir liderlik davranışdır. Okul araştırmaları öğretimsel liderliğin etkili bir liderlik biçimi olduğu bu yüzden de okul yöneticilerinin özellikle bu davranış biçimini kazanması gerektiği anlaşılmaktadır (Çelik 2000/a:207). Ayrıca öğretimsel liderlik, tüm organizasyonun yöneticiden öğretmene, öğretmenden öğrenciye kadar işleyen müfredatı da içerisine alarak geliştirilmesi gereken bir yaklaşımdır (Aksu, Gemici ve İşler, 2006: 56).

Öğretimsel Liderin Özellikleri

Öğretimsel liderlik karizmatik bir liderlik olmadığı gibi önemli kişisel veya fiziksel niteliklere sahip olmayı gerektirmez. Bu yüzden diğer liderlik çeşitlerinden ayrılır ve daha çok eğitimsel boyutu ile ön plana çıkar. Kendine has belli özelliklere sahip olması gereken bu liderlik çeşidini özelliklerine göre sınıflandırabiliriz.

Buna göre, öğretimsel liderlik, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, kendine güvenen, öğretmenlerini dinleyerek onlardan yararlanan, tartışmaları destekleyen ve yeri geldiğinde revizyon yapabilen, astları ile ilişkiler kurarak görüşlerini paylaşabilen kişidir.

Öğretimsel liderlik çok yönlü bir etkileşim gerektirmektedir. Değişen ve gelişen dünyamızda, değişen bilgileri ve yöntemleri yakından takip etmek zorundadır. Önceden yapılmış araştırmaları günümüz şartlarıyla sentezleyerek daha yenilikçi ve daha topluma yön veren bilgileri almak durumundadır. Bu yöntemleri ve teknikleri kurumunda başta kendi olmak üzere çok iyi kullanmalı ve bu yöntem ve teknikleri kullanmaya teşvik etmelidir.

Öğretimsel liderlik pozisyonun olması gereken okul yönetici olduğu için kendisini bu anlamda iyi yetiştirmeli ve arka planda yer almalıdır. Okul yöneticisi, öğretimin kesintiye uğramaması için asıl görevleri olan okulun amaçlarını yorumlamalı, öğretmenler ile sürekli temas kurarak onlara destek olmalı, gelişmelerine yardımcı olmalıdır (Balcı, 1992: 25). Aynı

zamanda okul yöneticisi bu liderlik özellikleri ile öğretmene rol model olurken onlarında kişisel gelişimini artırmayı hedefler.

Öğretimsel Liderlik Davranışları

Öğretimsel liderlik özelliklerine sahip kişilerin davranışları da belli bir kategorize de gelişir. Öğretimsel liderlik davranışları şöyle sıralanmıştır (Flath 1989: 20).

1. Amacı vurgulama
2. Koordinasyon ve örgütleme
3. Yetki ve karar vermede takdir hakkını kullanma
4. İnsan ilişkilerini yönetme

Öğretimsel lider olan okul yöneticileri şu davranışları sergiler:

1. Bir kaynak sağlayıcıdır
2. Bir öğretim kaynağıdır
3. Etkili bir iletişimcidir
4. Mevcut durumu görür (Bamburg and Andrews, 1990: 17–19).

Bu tespitler, öğretimsel liderlik davranışlarının gelişime açık, öğretim becerilerine sahip, etkili bir iletişime sahip, insan ilişkilerini yerinde gözlemleyerek sorunları çözücü özellikleri olduğunu gösterir.

Öğretimsel liderlik rolünde okul yöneticilerinin koridorda öğretmenlerin ne kadar süre geç gelip ne kadar süre erken geldiğini beklemek yerine, okullarda öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumunu zedelemeyecek şekilde derslerin ve programların nasıl işlenmesi gerektiği ya da derslerde konuları işlerken hangi eğitim materyallerinin öğrenmede daha etkili olabileceği, ders programlarının ve akışının nasıl desteklenebileceği konusunda yönlendirmeler yapmaları önemlidir.

Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Öğretimsel liderlik davranışlarının boyutlarına bakıldığında üzerine birçok çalışma yapıldığı görülür. Murphy (1990) öğretimsel liderlik üzerine yaptığı çalışmasında öğretmenlerin kalitesinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına dolaylı ve doğrudan etki yaptığını belirtmiştir.

Hallinger ve Murphy (1987: 57), öğretim liderlerinin davranışlarını 3 boyutta incelemiş bu boyutlara özgü 10 farklı işlev belirlemiştir:

a) Okulun misyonunun tanımlama:

- Okulun amaçlarını açıkça belirlemek
- Bu amaçları, çalışanlara iletmek

b) Öğretim programını yönetme:

- Öğretim programını yönetmek ve değerlendirmek
- Programı koordine etmek
- Öğrenci başarısını izlemek

c) Okulda, olumlu öğrenme iklimi oluşturma:

- Öğretmenler için standartlar belirleme
- Zamanı verimli kullanma
- Öğrenme için standartlar oluşturma
- Öğretmenlerin ilerlemelerini izlemedir.

Krug (1992), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının,

- Okul misyonunun tanımlanması,
- Program ve öğretimin yönetimi,
- Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi,
- Öğrenci gelişiminin izlenmesi,
- Öğretim ikliminin geliştirilmesi

olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu belirtmiştir.

Şişman (2004: 72) ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını beş boyutta inceler:

- Okulun vizyon, misyon ve amaçlarının paylaşılması
- Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
- Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
- Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi.

Bu başlıklar çerçevesinde öğretim liderliği davranışları değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması. Öğretimsel liderin ilk işi misyon ve vizyon üzerinde durarak öğrencilere nitelikli bir eğitim vermeyi hedefler. Öğretmenlerin örgütün misyonuna ilişkin değişik perspektifleri varsa ortak bir gelecek geliştirerek daha güçlü değerlerle bütünleşmiş amaçlar belirlenir (Çelik, 1999: 185). Okul yöneticilerinin vizyon, misyon ve amaçlarını sürekli güncelleyen bu liderlik anlayışı onun yapması gerekenleri de sıralar.

Öğretimsel liderliğin ilk basamaklarından birisi okulun amaçlarının açık ve bilimsel olarak belirlenmesi, farklı görüş ve önerilerinin de dikkate alınarak geniş ve etkili bir vizyon ve misyon oluşturulması belirlemeyi hedefler. Okulun amaçlarının belirlenmesi konusunda hem okuldaki yönetim kademesinden hem de çalışan öğretmen ve personel işbirliği ile alınması okulda çalışan tüm personelin okulun amaçlarını sahiplenmesini daha çabuk ve etkili şekilde gerçekleştirecektir.

Okul yöneticisinin, öncelikle amaçlarına ve misyonuna öncelik vermesi aynı zamanda hedeflerine öncülük etmesi beklenir. Bu hedefler sürekli yenilenmeli, öğretmen, öğrenci ve ailelerine iletilmeli, gerekli paylaşım ile beraber uygulamaya yönelik adımlar atılmalıdır.

(Şişman, 2004: 141). Okulun misyon, vizyon ve amaçlarına yönelik adımların atılması, süreçte en üst kademededen en alt kademeye kadar herkesin göstereceği performans ile ilintilidir (Gümüşeli, 1996b: 37).

Okulun vizyon, misyon ve daha sonra da amaç belirleme süreci şöyle ifade edilir:

- Ben düşüncesinden biz düşüncesine ulaşmak,
- Bugünkü ve gelecekteki bizi tanımlama,
- Gelecekteki bizim nasıl başarılacağını açıklama,
- Gelecekteki bizim başarılması için içsel gelişme stratejileri belirlemedir (Akdağ,

2002: 5).

Yöneticinin en önemli işlevi okulun misyonunu ve vizyonunu belirleme olduğu gibi öğretmenler arasında etkileşimi sağlamakta onun görevleri arasındadır.,

Okulun misyonunu ve vizyonun belirleme yöneticinin en önemli işlevi olduğu gibi öğretmenler arasında da etkileşimi sağlamak zorundadır (Hallinger ve Murpy, 1985: 221). Yönetici yeteneklerini kullanarak okulun amaçlarını ortaya çıkarmaya çalışır (İnandı ve Özkan, 2006: 127). Bunu açıkça sözlü veya yazılı olarak belirtilmese de, okulun yapısına ve işleyişine etki etmesi açısından önemlidir (Aydın, 1994: 189). Kısacası kenarda oturup gözlemleyen değil işlevsel ve öğretimsel bir yöneticinin okul içerisindeki faaliyet tarafı ön plandadır.

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi. Eğitim ve öğretimin temel amacı iyi ve kaliteli öğrenci yetiştirmek ve buna uygun üretim planı çıkarmaktır. Bu bağlamda okulu yönetmek aslında tüm eğitim sürecini yönetmek şeklinde ifade edilebilir (Başaran, 1994: 81).

Öğretimsel liderlikte eğitim programının ve öğretim sürecinin yönetimi alt basamağı temel yapı taşlarından bir tanesini oluşturmaktadır.Öncelikle eğitim programı,

Öğrenci merkezli olmalı, eğitim programında çocukların kendilerinin sebebi ve sonucu bularak aktif olarak rol alabilecekleri bir sistem düzenlenmelidir.

Esnek olmalıdır hem öğretmene hem de öğrenciye yeri geldiği zamanlarda fırsat eğitimi sağlayarak bilgiyi farklı yollardan alma durumunu sağlamalıdır.

Öğrencinin birşeyler yaratmasına,düşünmesine,üretmesine,eleştirmesine ve varsa eksik yerleri bulmasını sağlayacak nitelikte olmalıdır.Ancak bu şartlar sağlandığı takdirde eğitimsel boyut sağlanmış olacaktır.Bu eğitimsel boyutun sağlanmasında öğretmen kadar yöneticiler de etkilidir.Çünkü bu eğitim programının etkili şekilde işletilmesini sağlayacak olan gene okul yöneticileri olacaktır.

Yönetim süreci öğrenciler için değerlendirilme, eşgüdüm ve gelişimini sağlama işlevlerinin tamamını kapsar (Tıkrır, 2005: 31). Bu aynı zamanda iyi bir eğitim planlaması yapılması gerektiğinin de göstergesidir.

Hesapcioğlu'na (1984: 15) göre, eğitim planlaması, eğitim sektöründe bir yenileşme (innovation) süreci'dir. Bu yenileşme süreci, aynı zamanda bir karar verme sürecidir. Bu anlamda bir eğitim planlaması, planın “analitik bir karar yardımı” olmasını, “kıt kaynakları en iyi biçimde kullanmaya imkân veren mekanizma”, “kaynak dağıtım mekanizması” olmasını da içermektedir. Bir eğitim planı da, uygulanacak eğitim politikası kararlarına dayanak olmaktadır.

Bir okulda öğretimin kalitesini arttırmak isterseniz iyi bir eğitim programına ,nitelikli yetiştirilmiş öğretmene ve eğitim programının gerekliliklerini tam olarak yerine getirebilecek öğretim materyallerine ihtiyaç vardır. Eğitim programını okul yöneticisi ne kadar iyi özümserse ve bunu bilirse öğretmenlere yol göstermesi o kadar etkili olacaktır.Örneğin; Okuldaki amaçlarını okuldaki tüm bireylerle belirlemiş olan okul yöneticisi,okulun amaçlarına uygun bir eğitim programı seçecektir. Eğitim programını çok iyi bilip özümsemiği için çağdaş sınıf anlayışında kullanılan materyalleri öğretmenlere tanıtabilecek ve öğretmenlerin o materyalleri kullanabilmeleri için destek verecektir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, eşgüdüm ve koordinasyon bu sürecin özellikleridir (Cavazos, 1999: 16). Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi aşaması, okulun amaçlarına ne derece ulaşıldığının ve ne derece gerçekleştirilebileceğinin tespit edilmesi için önemlidir. Bu nedenle yönetici bunu sözde bırakmamalı sınıfın içerisine kadar öğretmenler aracılığıyla yansıtabilmelidir. Geri dönüt mekanizması oluşturarak verileri saklamalı, plan, program ve ilkeleri ne derecede başarabildiğini ayrıntılı bir şekilde değerlendirmelidir (Taymaz, 2003: 51).

Etkili okul müdürleri öğretim süreci dışında ne kadar çok toplantıya katılmak zorunda olsalar da, zamanlarının bir çoğunu okul koridorlarında ve sınıflarda geçirmektedirler. Okuldaki öğrenciler ve öğretmenler müdürle iç içe oldukları zaman sürekli etkileşim halinde olmaktadır. Okul müdürünün öğrencilerle ve öğretmenlerle bütünleşerek bir olması etkili okul modelini ortaya çıkarmaktadır.

Bir okul müdürü başarılı olmak isterse aslında ilk bakacağı yer öğrencilerin nicelik olarak başarısıdır. Öğrencilerin başarısının artması ile okullardaki kalite ve verimlilik artmaktadır. Çünkü dolaylı olarak öğrencilerin başarısı öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonlarını yükseltecektir. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin başarıyı yakalamaları daha yüksek olacaktır.

Okul yöneticisinin asıl görevi; okul amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımından desteklemeyi ve informal sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verilir (Gümüseli, 1996b: 41).

Öğretim süreci okuldaki en temel süreçtir. Çünkü okulda olan diğer süreçler eğitim öğretim sürecini verimli gerçekleştirmek amacıyla bu süreci destekler. Okul müdürü ise sözü

edilen bu süreçleri aksatmadan verimli ve planlı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamakta yükümlüdür. Bunları edilgen bir tavırla değil, gözlemci olarak sınıf ziyaretleri yaparak ,öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunarak, öğretmenlerden gelen değerlendirme sonucunda eğitim ve öğretim sürecini tekrar revize edebilmektedir..

Okul müdürü öğrencilerin neyi ne kadar bilmesi gerektiğini çok iyi özümsemelidir. Okulda kullanılan ders programındaki içerikle birlikte öğrencilerin bu ders programındaki başarısının ölçümlerini yakından takip etmeli, öğretimin diğer ayağında olan velilerle bu sonuçları paylaşabilmelidir.

Öğrenci başarısının ve öğrenmede kalıcılığın artırılması, okulların öncelikli hedefleri arasındadır. Her okul yöneticisi, okulunun başarısını ister. Başarı ise, çaba ve çalışma sonunda ortaya çıkan bir üründür. Okulların etkili, öğrencilerin başarılı olması için, okul yöneticileri, öğretim liderliği rollerini etkili şekilde gerçekleştirmek zorundadırlar. Bir okulun, yöneticisi kadar başarılı ya da başarısız olacağı düşüncesini göze alınırsa, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin önemini ve gereğini daha kolay anlaşılabilir (Özdemir ve Sezgin, 2002: 280).

Öğretim lideri öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirip bulguları, okul toplumunun bilgisine sunar, bu konularda tartışma açılmasına öncü olarak, yeni amaçların saptanması için veri olarak kullanır (Arslan ve Beytekin, 2004: 3).

Öğretmenlerin başarılarının takdir edilmesi ve bunların sonucunu öğretmenlerle paylaşılması öğretmenler için çok önemlidir. Öğretmenin azmi ve gayreti ile başarılı olmuş olan ya da öğretmenin kendi yaptığı çalışmalar sözlü ve yazılı olarak takdir edilmelidir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi.

Okul yöneticisinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması ve öğretmenleri düşüncelerini ifade etmeye cesaretlendirmesi, öğretim liderinin en önemli özelliklerindendir (Blase ve Blase, 1999). King (2002)' e göre eğitim reformları, değişen öğretim programları ve değerlendirme standartları nedeniyle yeni beklentilerle karşı karşıya kalan öğretmen ve yöneticiler yeni öğretim yöntemlerini öğrenmek zorundadırlar. Öğretmenin gelişimi öğrencinin gelişimidir. Personel geliştirme, çalışanların iş ile ilgili bilgi, beceri, yetenek ve tutumlarının geliştirilmesi sürecidir (Demir, 2008: 367). Okul yöneticileri, öğretmenlere personel gelişimi ve eğitimi konusunda araştırma raporları dağıtarak, öğretimsel gelişim etkinlikleri için kaynak ve zaman oluşturarak, öğretmenlerin daha deneyimli olan meslektaşlarından faydalanmalarını sağlayarak dolaylı yoldan öğretmen gelişimine katkıda bulunabilirler (Hallinger ve Murphy, 1986: 7).

Güçlü bir öğretim lideri aslında öğretmenlerin bu konuda ne derece anahtar rol üstlendiğini bilmektedir. Öğretmenlerin nitelikleri öğrenci başarısını dolaylı şekilde etkileyecektir. Bu sebepten her fırsatta öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini, yurt içinde ve yurt dışında eğitim boyutundaki gelişmeleri takip etmelerini ve kendilerini sürekli yenileyen bireyler olmaları için onları yüreklendirmelidir.

Okulun öğretim programına ilişkin kararlara katılan öğretmenler öğretime ilişkin kendi düşüncelerindeki değişimleri de gözden geçirirler. Öğrencilerin neyi bilmeleri önemlidir konusunda öğretmenlerin akranları ile tartışmaları, müzakerede bulunmaları ve sonuç olarak anlaşmaya varmaları zihinsel olarak zorlu bir deneyimdir. Öğretmenlerin öğretim programı geliştirme sürecinde yer alıp almamaları konusu okul geliştirme sürecini de etkiler (Glickman, Gordon, Ross, 2014: 299).

Eğitim yöneticileri, sadece dışardan değil bir lider olarak farklı testleri kullanarak öğrencilerin gelişimini, başarısını ve ilerlemesini testler aracılığıyla izlemeli ve öğrencinin

eksikliklerini belirleyerek gerekli değişikliklere gidebilmelidir. Yöneticiler elde ettikleri verileri öğretmenlerin tümüyle, ders veren öğretmenlerle veya herhangi öğretmenle ayrı ayrı tartışarak analizini çıkarır ve çözümler üretmeye çalışır. Ancak bunu yaparken de okulun amaçlarına uygun olarak yine objektif test sonuçlarından yararlanmalıdırlar (Hallinger ve Murpy, 1985: 223). Bu test sonuçları eğitim etkinliklerinde yapılması gereken planlamayı da açığa çıkarır.

Öğretim liderliği öğretim sürecinin sürekli kontrol altına alınması ve denetlenmesi işlemini gerektirir. Yöneticiler, öğretmen gibi farklı görev ve sorumlulukları olduğunu unutmamalı ve denetimlerinde bu alanlara yönelik zayıf yanlarını düzeltmeye çalışmalıdır (Özdemir ve Yalın, 1998: 48). İyi bir öğretimsel liderin önceliği her zaman için program ve öğretim işleri olmalıdır. Kağıt işleri ve mevzuat işlerini öğretim süreci dışındaki saatlere ayırmalıdır. Sahaya inen yönetici her zaman sınıfların içerisindeki eğitim seviyesi hakkında bilgi sahibi olur ve evraklarla vakit geçiren yöneticiye göre daha büyük başarılarla imza atabilir. Bu süreçte sınıf denetimlerini artıran yönetici öğretmen ve öğrenciler ile daha fazla vakit geçireceği için farklı yönlerini keşfedebilir ve eksiklere yerinde müdahale edebilir (McEvan, 1994). İyi bir okul yöneticisi için sorunların kaynağını öğrenmenin en önemli yolu sınıfa girerek o ortamda doğal gözlem yapmaktır (Gümüşeli, 1996: 50).

Öğretimsel lider okul içerisinde yönetimi sürekli olarak odasından sağlamamalı koridorlarda, sahada öğrenciler ve öğretmenler ile buluşmalı onlarla sürekli iletişim içerisinde olmalıdır. Okul yöneticisi örgütün en üstündeki kişi olduğu için okul içerisinde öğrenciler üzerinde çok fazla etkiye sahiptir. Öğrenciler ve öğretmenler kendileri ile sürekli iletişim halinde olan yöneticiyle daha fazla vakit geçirecekleri için olumlu veya olumsuz dönütleri anında alabilirler (Kaya, 2008: 37).

Öğretmenlerin okuldaki öğrenci başarısını arttırmalarında bir diğer faktör ise öğrenci başarısını yükseltecek etkili öğretim materyallerinin varlığıdır. Söz konusu araç ve gereçlerin

okul müdürleri tarafından sağlanması gerekmektedir. Etkili okul müdürlerin iyi bir kaynak sağlayıcı olduğu unutulmamalıdır.

Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma. Öğretmenlerin eğitim alanı olan sınıf ortamı öğrenme çevresi açısından yüksek beklentiler oluşturur ve bu beklentiler okulun vizyonu arasında yer alarak yetişkinlerin de özelliklerinde belirir (Hallinger ve Murphy, 1986: 6).

Yöneticiler belli akademik standartlar oluşturup geliştirdikçe çevrenin okula ve öğretmene bakışı değişirken beraberinde sosyo ekonomik yapının da belli bir düzeye geldiği dolayısıyla çevreninde okuldan beklentilerinin yükseldiği görülür (Hallinger ve Murphy, 1987: 198). Okul yöneticisi tüm bu organizasyonu oluştururken öğretmen, öğrenci, aileler gerekirse mesleki örgütler ile etkili iletişim kurması gerekir (Gümüşeli, 1996: 57).

Öğretimsel liderin sürekli sahada bulunması sınıf içi ve sınıf dışında görünmesi, sürekli bir iletişim olanağı sağladığı gibi informal etkileşim gerçekleşeceği için öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları hususunda önemli veriler elde edebilir (Gümüşeli, 1996: 54).

Bu süreçte yönetici dolaylı şekillerde etkilere katılır ve ödüllendirme hususunda öğretmen ve öğrencilere net ve açık tavırlarla belli hedefler koyar (Cavazos, 1999: 16). Bu süreçte öğretmenlerin övülmesi ve takdir edilmesi olumlu bir etki yaratır ve başarı oranını yükseltir. Kısaca yöneticiler astlarını etkilemek istiyorsa onlara inandırıcı ödüller vaat etmesi ve bunu sağlaması gerekir. Bu yüzden her örgütün kendine özgür bir ödül sistemi olduğu görülür. Bazı örgütler ücret artışı üzerinden ödüllendirme yaparken bazıları da kademe ve görevde yükseltme ile bazıları ise kaynaklara erişme olanağı sağlayarak bu süreci yönetirler (Aydın, 1994: 276).

Yöneticilerin öğretimsel liderlik rolleri değerlendirildiğinde vizyon ve misyonun açıklanması, gerekli kaynakların temini, eğitim süreci eşgüdümü, eğitim ve öğretim elemanlarının analizi, örgüt yapısına uygun olarak gerekli iletişimin sağlanması, gerekli çevre

desteği ve iklimin oluşturulması üzerinde durulan ve olması gereken boyutlardır (Aksoy, 2006: 49). Bu boyutların her biri kendi içerisinde belli sistem üzerinde ilerleyen ve öğretimsel liderin takip etmesi ve gerçekleştirmesi gereken şeylerdir.

Örgütsel Bağlılık

Örgüt; insanların belli bir amacı başarmak için iş bölümü yaptığı, birbirlerine sorumluluk yüklediği tüm etkinliklerin koordinasyonudur. Örgüt, insanın tek başına başamadığı, amaçlarına ulaşamadığı, sorunlarını çözemediği anda devreye giren sosyal araçtır. Bu sosyal araç, aynı zamanda eşgdmlenmiş eylemler topluluğudur (Terzi, 2000: 1-2). Bireyselden grup psikolojine atılan ilk eylem de denilebilir.

Örgüt bir amaç doğrultusunda ilerleyen organize kişiler topluluğudur. Örgüte kültürel açıdan yaklaşıldığında bir örgüt, üyeler tarafından sosyal olarak oluşturulan ve paylaşılan bir anlamlar sistemi biçiminde tanımlanmaktadır. Örgüt içindeki bireylerin, örgütte gerçekleştirdikleri her türlü iş ve eylemleri, rutin biçiminde kendiliğinden, bilinçli ya da bilinçsizce paylaştıkları bir takım anlamlar üzerine kurarak gerçekleştirdikleri kabul edilmektedir (şişman, 1994: 38-40).

rgtleri en önemli ayırt edici özelliği sosyal organizasyonunun açık bir amaca hizmet etmesidir. Amacın gerçekleştirilmesi için işler bölümlere ayrılmış, çeşitli birimler meydana getirilmiştir. Bu birimler arasında bir iletişim sağlayacak biçimde planlama yapılarak, kurallara bağlanmıştır. Örgütün yeleri değişse de, yapılacak görevler mutlaka devam eder. Bundan ötürü örgütlerin yeleri gelip geçici olsa da sosyal yapıları korunabilir (nc, 1982: 35-36).

Dolayısıyla örgütün varlığından söz edebilmek için öncelikle amaçların belirlenmesi şarttır. Zamanla amaçlar değişen şartlara göre farklılaşabilir. Örgütün oluşabilmesi için örgüte katılım ve örgütle özdeşleşme kültürü çok önemlidir. Bu rgt içerisinde bağlılık kavramını geliştirirken örgütün değer kavramını, örgüt yararına hareket etme, örgütün amaçlarını

gerçekleştirme, örgüt üyeliğini sürdürme gibi önemli kavramları da bütünleştirir (Tabak, Acuner, Örs, 2004: 34-35).

Örgütsel bağlılık kavramına bir çerçeve çizilecek olursa örgüte giren kişilerin düşüncelerini açıklayıp örgütün iyiliği ve başarısını sürdüren bir süreç olarak nitelendirilebilir (Yüksel, 2000: 176).

Örgütsel Bağlılık Kavramı

Örgütsel bağlılık kavramı, örgütsel davranış, endüstriyel ve örgütsel psikoloji literatüründe yoğun ilgi görmüş ve popüler hale gelmiştir. Bu ilgi, örgütsel bağlılık ile ona yol açan faktörler ve sonuçları arasındaki ilişkileri inceleyen çok sayıda çalışmanın varlığından da anlaşılmaktadır. Konuya olan ilginin yüksek olmasının çeşitli nedenleri vardır. Bunlardan biri, örgütsel bağlılığın teoriye dayalı geniş bir alana odaklanan, önemli ölçüde bütünleyici potansiyele sahip ve yönetilebilir olmasıdır. Bir başka neden, örgütsel bağlılığın işgücü devrini diğer iş tutumlarından, özellikle iş tatmininden daha iyi öngörebileceği şeklindeki anlayıştır. Ayrıca, üyeleri daha yüksek düzeyde bağlılığa sahip olan örgütlerin daha yüksek bir performans ve verimlilik seviyelerine ve daha düşük devamsızlık ve işe geç kalma düzeylerine sahip olacağı öngörülmektedir (Cohen, 2003: 18).

Mowday vd. (1979) yılında yaptığı çalışmalarda çalışanların bağlılıkları ile işyerindeki verimlilikleri ve işyerinden ayrılma niyetleri ilişkisine yönelik örgütsel bağlılık tutumlarını duygusal bağlılık olarak adlandırmışlardır. Meyer ve Allen, 1984 yılında yaptıkları çalışmada iki tip bağlılık modeli geliştirmişlerdir. Duygusal bağlılık ve devam bağlılığı olarak tanımlanan modeller daha sonra Weiner ve Vardi'nin önerdiği normatif (ahlaki bağlılık) bağlılık olarak üçüncü bir model eklenmişlerdir (Wasti, 2000: 401).

Meyer ve Allen, çeşitli tanımların üç grupta toplanabileceğini ifade etmişlerdir. Buna göre; bağlılık, örgüte karşı duygusal bir yönelim, örgütten kopmanın beraberinde ortaya çıkacak maliyetlerin ön görülmesi ve örgütte kalmayı sağlayan bir manevi mecburiyet olarak

görülebilmek. bağlılığın; (a) çalışanın örgütle olan ilişkisini nitelendiren; (b) örgütün bir üyesi olarak kalma kararını gösteren bir psikolojik durum olmasıdır. Buna göre, hangi tanım söz konusu olursa olsun, bağlılık duyan çalışanların örgüt içinde kalma ihtimalleri, bağlılık duymayanlara göre daha yüksektir. Çeşitli tanımlarda değişiklik gösteren, yukarıda belirtilen psikolojik durumun doğasıdır (Meyer, Allen, 1997, 10-119).

Okulda, liderler ile birlikte çalışanların yani öğretmenlerin performansı da önemlidir. Son yıllarda yapılan çalışmalar okulda öğretmenlerin performansını yükseltmede iş doyumu, örgüt kültürü, örgüt yapısı, etik, örgütsel sağlık vb. faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu faktörlerden birinin de örgütsel bağlılık olduğu düşünülmektedir (Buluç, 2009a: 8).

Örgütsel Bağlılığın Önemi

Bağlılık, bütün sosyal sistemlerde mevcut olan genel bir olgudur. Bu olgu hakkında daha fazla bilgi sahibi olunması, insanların çevrelerindeki farklı nesnelerle kendilerini özdeşleştirdikleri psikolojik sürecin yapısının ve hayatta da, toplumu daha iyi anlamak mümkün olabilmektedir. Çalışma ortamında bağlılığı araştırmanın önemiyle ilgili olarak birkaç neden ileri sürülebilir. İlk olarak; örgütsel bağlılığı daha iyi anlamak, yalnızca çalışanları daha mutlu ve daha verimli yapma potansiyeline sahip olmakla kalmaz; aynı zamanda, bağlılık biçimlerini araştırırken elde edilen bilgiler başka alanlara da yayılabilir (örneğin, bir kişinin ailesine, dinine, ülkesine, evliliğine vb. bağlılığının nasıl teşvik edileceği ya da yönetileceği). İkinci olarak; bireylerin ait oldukları örgütlerle olan bağlarının düzeyi, genel anlamda toplumu da etkiler. Eğer, genel olarak toplumun üyelerinin iş hayatındaki örgütlere bağlılıkları düşük olursa, bu durum şüphesiz toplumun temel dokusu açısından da belirli sonuçlar yaratacaktır. Bu sonuçlardan en önemlisi, çalışanlarının bağlılığı olmaksızın örgütlerin faaliyetlerini sürdüremeyecek olmaları gerçeğidir (Cohen, 2003: 3).

Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar işi bırakma, devamsızlık gibi örgüte zarar verici durumlardan uzaktırlar. İşlerine dört elle sarılıp, görev bilinci içinde çalışmaktadırlar.

Bunların yanında örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların örgütün maliyetlerini düşürerek örgüte büyük ölçüde yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Örgütü oluşturan bireyler bir takım amaç ve inançlar için bir araya gelirler. Bu da verimliliği ve sürekliliği beraberinde getirir ve örgüt ve çalışan birbirine katkı sağladığı sürece birbirine olan bağlılıkları da artarak devam edeceğine işaret eder. Örgüt, personelinin gelişimi için hiçbir fedakârlıktan kaçmadığı sürece, birey tüm bilgi, beceri yetenek ve enerjisini parçası olduğu örgüt için harcamaktan çekinmeyecektir. Bu da örgütlerin hayatta kalmasını sağlayacaktır (Smadov, 2006: 65-67).

Belirli amaçlar içinde oluşturulan örgütün hedefine varmak adına örgütsel bağlılık önemlidir. Bağlılığın yüksek olmasıyla, bağlayıcılık artabilir. Örgütsel bağlılık, çalışanları problem çözebilen insanlar haline getirmektedir. Örgütsel bağlılığın tarihçesine bakıldığında; araştırmacıların örgütsel bağlılığın farklı boyutlarını araştıran çalışmalar yürüttüğü ve bu çalışmaların daha çok önem kazandığı görülmektedir. Tiryaki (2005: 91) bunu şöyle özetler: Bağlılığın arzu edilen çalışma davranışı ile ilişkisi, kurumsal etkililiğin göstergesi, örgüte bağlı olanların diğerlerine göre başarı göstermeleri ve önemlisi fedakârlık ve dürüstlük gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilemesi beklenir.

Örgütün bireyleri hedefleri doğrultusunda hareket etmekte ve bu hedefleri gerçekleştirebildikleri sürece de örgüt ile olan bağları güçlenmektedir. Bu yüzden çalışanların kendi amaçlarını örgütün amaçları gibi benimsemeleri örgütsel başarının sağlanması ve artması için çok önemli ve gerekli bir süreçtir (İşcan ve Naktiyok, 2004: 181-201).

Örgütsel Bağlılığın Örgütler Açısından Önemi. Örgüte dâhil olan bireylerin birlikte hareket etme ihtiyacı ve gruptan soyutlanmama amacıyla oluşturdukları kültürel doku, örgütlerin başarısında temel bir faktör olmaktadır. Örgütsel ilişkilerin uluslararası düzeylerde sürdürüldüğü günümüzde, örgütsel başarının ve rekabet gücünün artması, yöneticilerin örgüt kültürünü oluşturmalarına, anlamalarına ve onu yönetmelerine bağlıdır (Gürçay, 2001: 99).

Örgütsel bağlılık örgütler açısından belli bir kültür oluşturur ve bireylerin bu kültürün içerisinde şekillenmelerini sağlar.

Örgüt kültürünü yönetme süreci, grup liderlerinin söz ve hareketleriyle başlar. Eğer, yönetim güvenilir ise ve uygun bir şekilde iletişim kurarsa grup üyeleri neyin önemli olduğu konusunda tutarlı beklentiler geliştirmeye başlayabilirler. Bu fikir birliği ödüllendirildiği zaman, kesin normlar ortaya çıkabilir. Bu normların arzu edilir bir kültür oluşturmaları, yerine getirilecek önemli görevlere ve resmi denetim sisteminin bunlara ulaşmak için yeterli desteği sağlamasına bağlıdır. Kültürü nasıl yönetmek gerektiğini anlamak açısından, yöneticilere aşağıdaki dört adım yardımcı olabilecektir (O'Reilly, 1991: 303-304).

- Birimin stratejik hedeflerini tanımlamak; daha sonra stratejik hedeflere ulaşılabilmesi için gerçekleştirilmesi gereken kısa dönemli hedefleri ve önemli faaliyetleri belirlemek.
- Yaygın bir şekilde paylaşılan ve güçlü bir şekilde hissedilen normların neler olduğuna bakmak; örgüte niteliğini veren mevcut değerleri ve normları analiz etmek.
- Önemli görevleri yerine getirmeyi engelleyebilecek, işe yarayabilecek fakat şu anda mevcut olmayan normların ve gerekli olan ile o anda ödüllendirilen arasındaki çelişkilerin neler olduğuna bakmak.
- İstenilen normları biçimlendirmek veya geliştirmek için programlar tasarlamak.

Örgütsel Bağlılığın Yöneticiler Açısından Önemi. Bağlılık, örgütün değerlerini sahiplenme ve ona sadık kalma sürecidir. Bu süreçte örgüt “açık kapı yönetimi” anlayışı ile çalışanların değerleri ile örgütsel değerleri ortak payda da toplamalıdır. Açık kapı yönetimi yönetici için odanın kapısının açık bırakılması değil samimi ve içten davranma bu şekilde bir olma sürecidir. Yöneticinin duruşu ve kendine olan güveni örgüte katılmış ya da katılacak olan kişilere özgüven aşılır ve örgüte çeker. Örgüte dahil olan kişiler böylece kendilerini güvende hissederek örgütle özdeşleşmesi sağlanır (Clayton, 2000:160). Kısaca örgüte ve

yöneticiye karşı güven kazanan bireyler ön koşulsuz olarak örgütün değerlerinin benimser ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalışır.

Örgütsel Bağlılığın Çalışanlar Açısından Önemi. Çalışanların örgüte olan bağlılığı, örgütlerin maliyetlerini düşürmekte ve kar oranlarını artırmaktadır. Örgüte olan bağlılık bireylerin imajlarını güçlendirmekte, güveni artırmakta ve sonuç olarak verimliliği de çoğaltmaktadır. Tam tersi bir oluşumda güven endeksinin düşmesiyle maliyetler artmaktadır. Örgüt üyelerinin örgütle tam uyumlu çalışması örgütün başarısını arttırdığı gibi işleyişini ve karar mekanizmasını kolaylaştırır. Böylece çalışanlar, sosyal uyum ve iletişim hususunda kendilerini geliştirebilecekler aynı zamanda da örgütte uzun süre çalışıp işlerini daha yaşanabilir hale getireceklerdir (Gül, 2002: 37- 52).

Söz konusu bu yaklaşımları örgüt işleyişine yansıtmayan örgütlerin çalışanlar ile arasında bağlılığın yeteri kadar oturmayacağı görülmektedir. Çalışanların çalıştığı ortam koşullarının iyileştirilmesi ve çeşitli sosyal imkânların sunulması örgüte olan güveni artıracak gibi motivasyonu da sürekli yüksek tutar. Burada önemli olan başka bir konu ise çalışanların yetki ve sorumluluklarının şeffaf bir şekilde tanıtılarak geleceğe yönelik kaygılarının giderilmesi, ben yerine biz duygusunun aşılması, kalite algısı açısından önemlidir (Smith, 1998:6-9).

Örgütsel Bağlılığın Boyutları

Örgütsel bağlılığın boyutlarına bakıldığında çok farklı gelişim gösterdi görülür. Özellikle Morrow bu kavramı psikolojik açıdan değerlendirmiş örgütte kalma, örgütün amaç ve değerlerini benimseme gibi bazı özelliklerini ön plana çıkarmıştır (1983: 41). Örgütsel bağlılığın boyutlarına bakıldığında özellikle iş görenin örgüte karşı olan tutum ve davranışları önemlilik arz eder. Burada çalışanların yöneticilerine olan davranış biçimleri örgütsel bağlılığın boyutlarını da ortaya koymaktadır (Eren, 2010: 555).

O'Reilly (1989: 12) örgütsel bağlılığın boyutlarını uyum, özdeşleşme ve içselleşme olarak ifade edilen aşamalar sürecinde geliştiğini belirtir.

Uyum Boyutu. İlk aşama olan uyum aşaması, ödül veya terfi gibi faydaları elde etmek için etrafındakilerin etkisini kabul eden çalışan merkezlidir (O'Reilly, 1989). Bu aşamada, tutum ve davranışlar paylaşılan inançlardan dolayı değil sadece belirli ödülleri elde etmek için uyum sağlar. Uyum aşamasında örgütsel bağlılığın doğasında, çalışanın örgüt içinde kalması karşılığında elde edeceği ödülleri hesap ettiği devamlılık bağlılığı bulunur (Beck ve Wilson, 2000: 114-136).

Kısaca örgüte yüzeysel bir bağlılığın açıklamasıdır. Bu süreçte içten gelen bir istekle, inançla yapılan değil ceza korkusu içinde mecburiyetten yapılma söz konusudur. Bu süreçte çıkar çatışmasının ön plana çıktığı tamamen pragmatist bir davranış hâkimdir. Yükselme, ödül, tayin gibi bireyin menfaatleri ön plandadır.

Değer Uygunluğu (Özdeşleşme) Boyutu. İkinci aşama olan özdeşleşme aşaması, çalışanların örgüt ile tatmin edici bir 'kendi kendini tanımlama' ilişkisi kurmak için diğerlerinin etkisini kabul etmesi ile başlar (O'Reilly, 1989). Bu aşamadaki örgütsel bağlılık normatif boyut temellidir (Meyer ve Allen, 1997). Birey kalması gerektiği için örgütte kalır ve bir görev bilinci ve örgüte karşı sadakat hissi ile hareket eder.

Özdeşleşme boyutu bireyin örgüte olan mesafesi ile ilgilidir. Bu süreçte birey iletişim kurabildiği ve kendi gerçekleştirme imkânı bulduğu sürece başarılarının yükseldiği kabul edilmektedir (Bayram, 2005: 131). Özdeşleşme süreci bağlılık ile birlikte alınır ve birey bu süreçte iyi ilişkiler kurarak iş doyumunu sağladığı sürece bağlı olduğu örgütün üyesi olmaktan haz alacaktır (Doğan ve Kılıç, 2007: 43).

Çalışanın örgütsel amaçları kabullenmesi özdeşleşmenin önemli bir aşamasıdır. Bu süreçte çalışanlar memnuniyetlerini farklı şekillerde gösterdikleri için özdeşleşme farklı boyutlarda gerçekleşebilir. Aitlik duygusunun ön plana çıktığı, insanın kendisini daha iyi

tanımasını ve gerçekleştirmesini sağlayan özdeşleşme süreci taklit etme isteğinden kaynaklanır. Örgütün imajı ve güvenilirliği ne kadar yüksek ise üyeler o kadar fazla özdeşleme gerçekleştirebilmektedir (İnce ve Gül; 2005: 10).

Çalışanların ve örgütlerin özellikleri tanımlama sürecinde özdeşleşir. Bu süreçte birey kendini tanımlamak için bazı özellikleri ortaya çıkarırken örgütlerini de bu tanıma katarsa güçlü bağlılık duygusu oluşur (Somuncu, 2008: 31).

İçselleştirme Boyutu. Son aşama olan içselleşme aşaması çalışanın örgüt değerlerini doğası itibarıyla ödüllendirici bulduğu ve bu değerlerin kendi değerleri ile uyumlu olduğunu fark ettiği zaman gerçekleşir (O'Reilly, 1989). Bu aşamadaki örgütsel bağlılık duygusal boyut temellidir (Meyer ve Allen, 1997). Bu aşamada çalışan sadece bir aidiyet hissi değil, aynı zamanda örgüte ait olmak için bir tutku hissi geliştirir. Çünkü artık bağlılık “kalmak istemeye” dayalıdır. Bu nedenle bireyin değerleri grup ve örgüt değerleri ile uyumludur (Suliman and Iles, 2000: 410).

İçselleştirme, bir uyum süreci organizasyonu olduğu için bireyin davranışları ve tutumları önem rol oynar. Örgütün değerlerini kendi değer ve normları olarak benimseyen birey içselleştirme yaparak bir bütünleştirme sağlar (Bayram, 2005: 133). Bütünüyle kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanır.

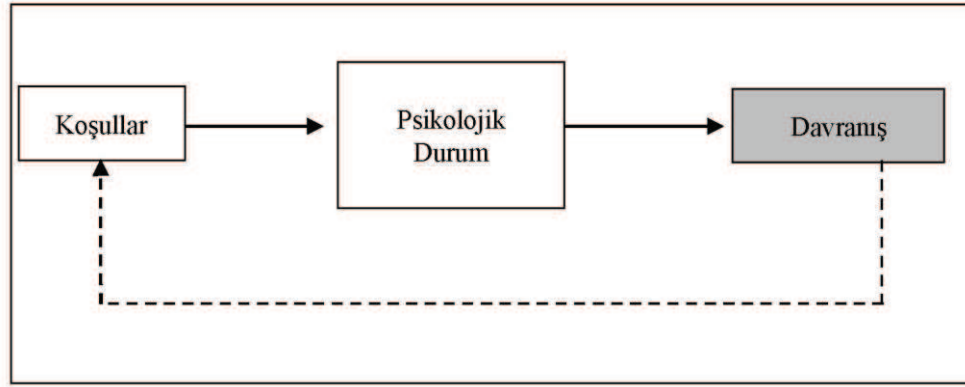
Kısacası içselleştirmede çalışanın değerleri ile örgütün değerlerinin uyuşması ve örtüşmesi önemlidir. Kendi kimliğini örgütün kimliği olarak benimseyen birey örgüte bağlanmakta hiçbir zorluk yaşamaz (Başyigit, 2006: 67)

Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları

Tutumsal Bağlılık. Tutum, insanın hayatında yaşamış olduğu olaylar neticesinde kendine özgü geliştirdiği bir çeşit bakış açısıdır. Bu bakış açısı olaylara yaklaşmasında duygu ve düşüncelerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen faktörlerden birisidir (Gökçek, 2006: 5). Tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. Bilişsel

öge, bireyin bilgi sınırları içindeki bir nesne, olay ya da diğer kişiler hakkındaki inançlarını belirtir. Duygusal öge, tutum nesnesiyle tutumun bireyde oluşturduğu duygusal tepkilerdir. Davranışsal öge ise, bireyin belli bir uyarıcı sınıfındaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. (Mottaz, 1989, aktaran Gül, 2002: 41). Tutumsal bağlılığın odağının örgüt olduğu varsayılmaktadır. Diğer bir ifadeyle tutumsal bağlılık yaklaşımları bireylerin örgütle olan ilişkilerine odaklanmaktadır. Kısacası bireyin bir olaya karşı tutumunu belirlemede bireyin davranışlarına göre karar verilebileceğini gösterir.

Meyer ve Allen (1991: 63) tutumsal yaklaşımı görselleştirerek aşağıdaki Şekil 1’de şöyle verirler:



Şekil 1. Örgütsel Bağlılıkta Tutumsal Yaklaşım

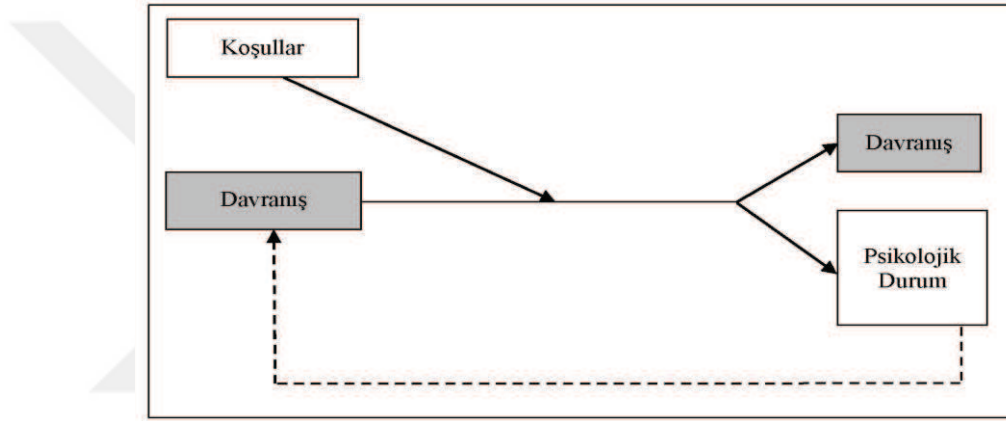
Bu yaklaşımın odak noktası duygusal tepkilerin örgüt ile çalışan arasındaki tutumdur. Çalışanların örgüt hakkındaki düşünceleri, görüşleri ve sempatisi tutumsal yaklaşım olarak ele alınır. Örgütsel bağlılığın güçlendirilebilmesi ve çalışanların örgüt ile uyumlu bir şekilde çalışabilmesi için tutumsal yaklaşım boyutunun göz ardı edilmemesi gerekir. Tutumsal yaklaşımın en önemli özelliği ise çalışan kendi duygu ve düşünceleri örgütün düşünceleri ile özdeşleştirir (Güçlü, 2006: 12-13).

Tutumsal bağlılık yaklaşımları, bireyin kendi amaç ve değerlerini örgütün amaç ve değerleriyle uyumlaştırması üzerinde önemle durması nedeniyle duygusal bir nitelik taşımaktadır. Son olarak tutumsal bağlılık yaklaşımları ahlaki bir nitelik taşıdığı göz ardı

edilmemelidir. Çünkü tutumsal bağlılık bireyin insani olan kısmını temsil etmektedir ve değerler üzerine inşa edilir (Gümüş ve Sezgin, 2012: 90-91).

Davranışsal Bağlılık. Sosyal psikologlar tutumsal bağlılık kavramına karşılık olarak davranışsal bağlılık kavramını kullanmışlardır. Sosyo-psikolojik perspektif üzerine kurulu olan bu yaklaşım, bireylerin geçmiş deneyimleri ve kuruma uyum sağlama durumlarına göre bağlılık geliştirdiklerine işaret etmektedir (Mowday vd., 1982: 25).

Meyer ve Allen (1991: 62) davranışsal bağlılığı görselleştirerek aşağıdaki Şekil 2’de şöyle verirler:



Şekil 2. Örgütsel Bağlılıkta Davranışsal Yaklaşım.

Meyer ve Allen (1997: 9) tespitlerine göre davranışsal bağlılık gösteren örgüt çalışanları örgütten ziyade belli odak noktalara yönelirler. Yani burada örgütten ziyade bireyin davranışsal bağlılık faaliyeti ön plana çıkar. Çalışanlar belli bir davranışa göre hareket etmekte ve sonrasında bu davranışlarını sürdürmekte ve bağlılıklarını devam ettirmektedirler. Bu davranış modelinde bireyin tutumları gelişeceği gibi tekrarlanma olasılığını da yükseltmektedir (Oliver, 1990: 247).

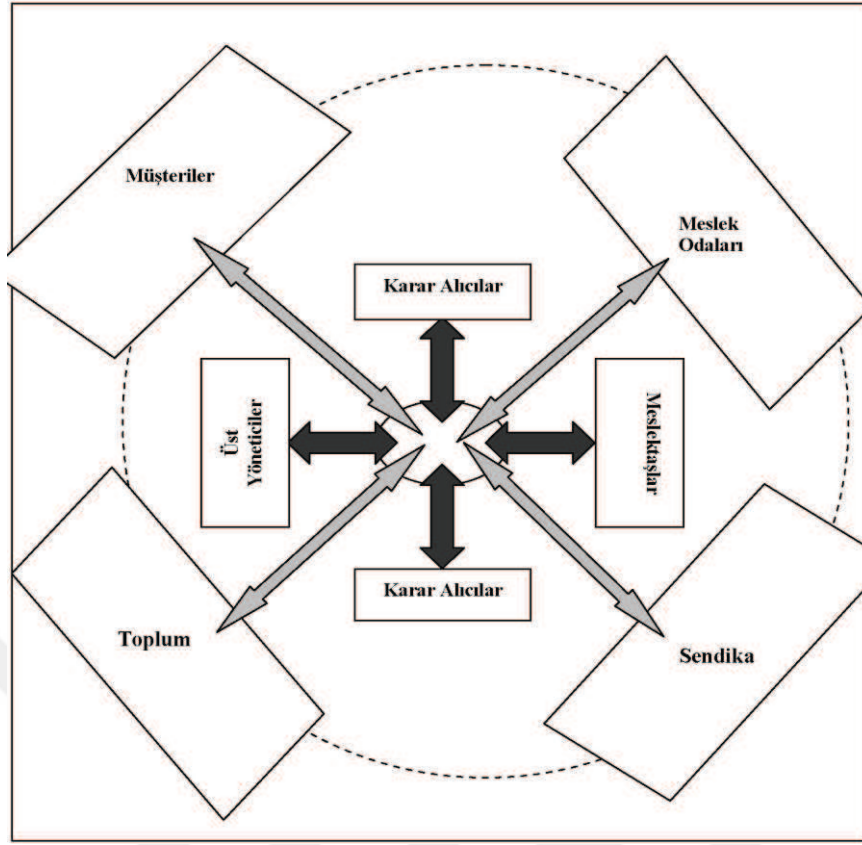
Bu yaklaşımda, çalışan geçmişe yönelik kazançları (sosyal sigorta, yaş ve kıdemin gerektirdiği maaş artışları vb.) nedeniyle kuruma bağlılık duymaktadır. Personel, işten ayrılmanın aşırı maliyetli olacağını düşündüğü için bağlılık geliştirmektedir. Dolayısıyla bu

yaklaşımında kurumsal bağlılık daha hesapçı bir yapıya dönüşmektedir (Blau and Boal, 1987: 290).

Çoklu Bağlılık. Çok boyutlu bağlılık yaklaşımı bireyler ve birimler arası farklılıkların ortaya çıkabileceğini ve geliştirilebileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre bağlılıklar arasında farklılıkların bağımsız sebeplere dayanabileceğinin öngörür. Tutumsal bağlılık yaklaşımı ve davranışsal bağlılık yaklaşımı genellikle bağlılığın örgütün bütününe duyulduğu mantığına dayanmasına rağmen çok boyutlu bağlılık yaklaşımı, bağımsız, farklı yaklaşımların farklı sebeplere bağlı olarak ortaya çıkabileceğini öne sürmektedir. Örgütün oluşum biçimi, örgüt içerisindeki grupların amaçları doğrudan ilişkilidir ve bireylerin çoklu bağlılıklarının temelidir. Bu yaklaşım modelinde bireylerin örgütlerine iş arkadaşlarına, müşterilerine, mesleklerine, yöneticilerine göre farklılık göstereceklerini kabul etmektedir. Bireyin örgüte karşı duyduğu toplam bağlılık ise, örgütün farklı boyutlarına karşı duyulan bağlılığın toplamıdır (Gümüş ve Sezgin, 2012: 101). Örgütlerin var olma sebeplerinin basında, farklılık gösteren birden fazla grubun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmak olduğu örgütsel bağlılık literatüründe kabul görmektedir.

Reichers (1985: 467-472), kurumsal bağlılık ile ilgili yaklaşımlara çoklu bağlılığı da ekleyerek tanım problemini ortadan kaldırmış, makro yaklaşımların yanı sıra, referans grupları ve rol teorisi üzerine gerçekleştirilecek araştırmaların önünü açmaya hedeflemiştir. Söz konusu yaklaşım içerisinde bağlılık, kurumun çeşitli bileşenlerinin çalışan amaçlarıyla özdeşleşmesi sürecine tekabül etmektedir. Bu bileşenler, üst yönetim, müşteriler, sendikalar ve kamuoyu gibi faktörler olabilir.

Reichers'in çizdiği çoklu bağlılık yaklaşımını aşağıdaki Şekil 3'de daha ayrıntılı görebiliriz (Reichers, 1985, 472):



Şekil 3. Örgütsel Bağlılıkta Çoklu Bağlılık Yaklaşımı

Bu noktadan hareketle, bir kişinin kuruma bağlılığı, kurumun, gerekli tüm bilgileri yerinde ve zamanında çalışanına ulaştırıyor olmasından kaynaklanabilirken; bir başkasının, kurumun çalışanlarına insancıl yaklaşmasından kaynaklanabilmektedir. Oysa bağlılığın global ölçümü, her iki çalışanı kuruma eşit bağlılıkta göstermektedir (Reichers, 1985: 467).

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Birey ve örgüt arasındaki bağlılık ilişkisini açıklayan örgütsel bağlılık kavramı doğal olarak bireysel ve örgütsel özelliklerden yüksek düzeyde etkilenecektir. Örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel-demografik faktörlerden genel olarak yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, çalışma süresi üzerinde durulmaktadır. Ayrıca örgütsel faktörler ve örgüt dışı faktörler önemli rol oynamaktadır.

Kişisel Faktörler. Kişisel faktörlerden öncelikli olarak yaş faktörü ele alındığında bireylerin işlerine ilişkin tutum ve davranışlarını, istek ve beklentilerini etkileyen bir süreç olduğu görülür. Genç, orta yaş ve ileri yaş olmak üzere değerlendirilen bu kademelerde bireyin iş algısı örgüt ile olan bağlantısını da belirler. Bireylerin örgütle iyi bağlantılar kurabilmesi için öncelikle belli dönemleri atlatması özellikle bir iş sahibi olması ve kendini geliştirmesi orta yaş dönemlerine erişmiş olması gerekir (Keleş, 2006: 54-55).

Kadın ve erkeğe toplumsal olarak yüklenen bu rol kalıplarında dolayı farklı yaklaşım, beklenti ve değerler ayırımı olabileceği düşünülmektedir. Bu durum örgütsel bağlılık konusunda yapılan araştırmalarda da göze çarpmaktadır.

Örgütsel bağlılık açısından erkekler ve kadınlar açısından bazı bağlılık göstergelerinin farklılaştığı erkeklerin kadınlara göre daha yüksek bağlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bir grup araştırmacı kadın çalışanların, ailevi rollerdeki önemi ve işgücüne katılımlarının önündeki engeller nedeniyle örgütsel bağlılık düzeylerinin erkeklere göre daha düşük olduğunu savunmaktadırlar. Diğer bir grup ise bayan çalışanların, daha istikrarlı olmaları ve engelleri aşma becerisi nedeniyle örgütsel bağlılık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olacağını savunmaktadırlar (İnce ve Gül, 2005: 86).

İnce ve Gül'e (2005) göre medeni durumun bağlılık üzerindeki etkisi son derece önemlidir. Özellikle evli bireylerin ekonomik ve sosyal sorumluluklarından dolayı örgütten ayrılmayı riskli kabul edecekleri varsayılmaktadır. Türkiye'de kadınların ev içi rollerinin daha ağırlıklı olması ve erkeklere yüklenen "aile babası" rolü evli erkeklerin örgütte kalma kararı üzerinde etkili olmakta ve örgütsel bağlılık düzeylerini arttıran bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Gümüş ve Sezgin, 2012: 110).

Eğitim düzeyi, bireylerin vizyonunu belirleyen en önemli değişkenlerden birisidir. Bu düzeyin artması ve değişmesiyle birlikte kalitenin de artacağı böylece çalışanın taleplerinin de değişeceği, çalışma şartları ve ücret taleplerinin farklılık göstereceği görülmektedir (Keleş,

2006: 57). Eğitim düzeyinin artması aynı zamanda bireyin sahip olduğu alternatif iş imkânlarını da arttırmaktadır. Bu bağlamda eğitimle örgütsel bağlılık arasında negatif bir ilişkinin olduğu varsayılmaktadır.

Yaş faktöründe olduğu gibi örgütte geçirilen süre arttıkça bireylerin bağlılıklarının da artacağı varsayılmaktadır. Çünkü çalışma süresi örgüte yapılan bir yatırımdır. Birey örgüte yaptığı yatırımlardan vazgeçmemek için örgüte bağlanacaktır. Aynı zamanda bireyin örgütte çalışma süresi arttıkça çalıştığı örgüte özgü, yalnızca çalıştığı örgütte kullanabileceği yetenekler üzerinde uzmanlaşmakta ve bu durum alternatif iş imkânlarının azalmasına neden olmaktadır (Gümüş ve Sezgin, 2012: 110).

Örgütsel Faktörler. Örgütsel faktörler daha çok yapısal özellikler ile ilişkili olup, liderlik şekli, örgütün büyüklüğü, toplam kalite uygulamaları, çalışma saatlerinin esnekliği, örgütün imajı, sendikalaşma oranı gibi faktörlerin örgütsel bağlılık üzerinde etkisi olduğu düşünülür (Özdevecioğlu, 2003: 116).

Çalışanların ücret politikası örgütsel bağlılığı etkilediği gibi örgüt yönetiminin bu süreci yürütme ve gerçekleştirme başarısı bağlılıkların seviyesini de değiştirecektir (İnce ve Gül, 2005: 73).

Eğer bir örgütün çalışanları arasında, paylaşılacak veya kabul edilecek bir kültür oluşmamışsa, çalışanların kendi aralarında ve örgütleriyle iletişimleri söz konusu olmamaktadır. Örgütlerinde tıpkı insanlar gibi kişilikleri vardır. Onu katı, cansız bir nesne olarak görmek yerine canlı bir organizma gibi kültürel inşanın sağlanması için gerekli bir hücre olarak görmek örgüte yeni bir bakış açısı kazandırır (Kutanis, 2010: 132).

Örgüt Dışı Faktörler. Örgütsel bağlılığın en önemli dışsal faktörü bireyin örgütten ayrılarak yeni bir iş bulma olanağına sahip olmasıdır. Bu örgütün gelişimi, sosyo-ekonomik imkânları, uluslararası ivmesi gibi birçok faktör etkilidir (İnce ve Gül, 2005: 85). Yaşanılan

yerde çalışanlar tarafından farklı iş imkânlarının varlığının bilinmesi, örgütüne olan bağlılığını ve işiyle ilgili sorumluluk duygusunu azaltabilmektedir.

Eğitim ve becerilerin diğer örgütlere devredilebilirliği de çalışanların sahip olduğu alternatifler üzerinde etkili olmaktadır. Üyesi olduğu örgütte geçerli olan becerileri edinmek için çaba sarf eden ve eğitimini buna göre planlayan bireyler için edindikleri beceriler hiç şüphesiz yararlı olacaktır. Ancak bu beceriler başka bir örgüt için tamamen gereksiz olabilir. Bu durum bireyin başka bir örgüte geçmesi üzerinde kısıtlayıcı olacak başka bir ifadeyle bireyin sahip olduğu iş alternatiflerini azaltacaktır. Daha önce de belirtildiği gibi alternatif iş imkânları bireyin yetenekleri ile ilgili olduğu kadar ülkenin sosyo-ekonomik durumuyla da ilgilidir. Bağlılık literatürü emek pazarı şartlarının kontrol edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü emek pazarındaki iş fırsatlarının azlığı çalışanların örgütlerine daha güçlü bağlılık hissetmesiyle sonuçlanacaktır (Wallace,1995: 839).

Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Sonuçları

Her örgüt yazılı olsun veya olmasın, bir felsefe veya misyona sahiptir. Örgütlerin bütün faaliyetlerinde, çalışanların davranışlarını şekillendiren, bu felsefe ve misyon, örgütlerin değerlerine göre oluşturulur. Burada özellikle misyon, örgütlerin en önemli var oluş sebebidir ve örgütün stratejik amaçlarını nasıl gerçekleştireceğini belirleyen çerçeveyi oluşturur (Dinçer, 1992: 51).

Örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek olan örgütler amaçlarına ulaşma da daha başarılı olabilmektedir. Bu bağlamda örgütün başarısı için gerekli olan örgütsel bağlılık düşük düzeyde örgütsel bağlılık, orta düzeyde örgütsel bağlılık ve yüksek düzeyde örgütsel bağlılık olmak üzere üç ana başlıkta incelenmektedir.

Düşük Bağlılık Düzeyi ve Sonuçları. Bu bağlılık modeli örgüt ile çalışan arasındaki bağların zayıfladığı tutum ve davranışların eksikliğinin hissedildiği düzeyi açıklamayı amaçlar. Düşük bağlılık düzeyi, çalışanın örgüt ile olan psikoloji bağlarının azaldığı, aidiyet

duygusunun kaybolduğu durumdur. Bu durumdaki bireyler örgüt için istenilmeyen, örgütten ayrılmayı düşünen, her an gidebilecek çalışanları temsil eder (Koç, 2009: 206).

Düşük düzeyde örgütsel bağlılıkta, çalışan kendini örgütüne bağlayan değerlerden uzaktır. Örgüte karşı hal ve tutumları negatif yöndedir. Sadece kalmak zorunda olduğu için, mecburen örgütte kalmaktadır. Daha cazip durumlar oluştuğunda örgütü hemen terk etmeye meyillidirler. Bu durum örgüt açısından olumsuz sonuçlarla beraber bazı olumlu sonuçları da beraberinde getirir. Düşük bağlılığa sahip çalışanların farklı iş imkânları bularak örgütten ayrılması demek, çalışanın verimsizliğinden, aşırı şekilde yaptığı devamsızlıklardan, diğer çalışanlar ile aralarındaki negatif ilişkiler sonucu oluşturduğu olumsuz ortamın sonlanması gibi olumlu sonuçları vardır. Burada daha çok olumsuz sonuçlar ön plana çıkmaktadır. Sürekli artan devamsızlıklar, personelin devamlı değiştirilmek zorunda kalınması, maliyetlerin artması, üretimin veya verilen hizmetin yavaşlaması, örgütün diğer örgütlere nazaran olumsuz bir imaj kazanması şeklinde sıralanabilir (Randall, 1983: 461).

Örgüte bağlılığı düşük olan çalışanların, en önemli katkılardan bir tanesi de bu süreçte takip mekanizmasını işleterek hataların erken görülmesine yardımcı olurlar. İlgili çalışanların dikkatsizliği ve özverisizliği sonucu açığa çıkarak örgüt tarafından zamansız şekilde veya beklenmedik bir anda yaşanarak ciddi problemlere sebep olunmasının önüne geçilmiş olacaktır. Ufak bir hata, bir ipucu gibi örgütü uyaracak ve sorun refleks olarak örgüt tarafından yok edilecektir.

İlmlı Bağlılık Düzeyi ve Sonuçları. Orta düzeyde bağlılıkta, çalışanın örgütteki deneyimi fazladır, ancak örgüte bağlılığı tam değildir. Bağlılığı orta düzeyde olan çalışanlar kendilerinden ödün vermek istememektedirler, bu yüzden örgütün bazı kararlarına karşı çıkabilmektedirler. Çalışanlar bir yandan kendi değerlerini korumaya çalışırken bir yandan da örgütle bütünleşmeye çalışmaktadırlar. Randall'a göre bu düzeydeki çalışanların örgütten ayrılma istekleri az olabilmekte ve iş tatminine ulaşabilmektedirler. Ancak kendi değerleriyle

örgütün değerleri arasında kalan çalışan karar verme süreçlerinde zorlanabilmektedir. Bu durum da kararsızlığa ve işte aksamalara yol açabilmektedir (Somuncu, 2008: 41).

Orta düzeyde örgütsel bağlılıkta çalışanın tecrübe ve deneyiminin güçlü, fakat örgüt ile arasındaki uyum ve örgütsel bağlılığın tam olmadığı bir bağlılık seviyesidir. Çalışanlar kendi fikirleriyle, örgütün amaçları arasında kalmakta, sistemin kendilerini yeniden yapılandırmasına karşı çıkmakta ve kendilerinden ödün vermemek için çaba sarf etmektedirler. Bu düzeydeki çalışanlar, örgütün bazı değerlerini kabullenmekte ve kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler. Bu durumda olan bir çalışan örgütün beklentilerini sağlaması gerekirken, kişisel değerlerinden vazgeçmemesi ve söz konusu durumun oluşturduğu kararsızlığı uygunsuz bir durumda yaşaması sonucu, örgütün işleyişini verimsiz hale getirebilir (Bayram, 2005: 136).

Yüksek Bağlılık Düzeyi ve Sonuçları

Bu düzeyde çalışanın örgüte karşı tutum ve davranışları çok güçlüdür. Yüksek bağlılık düzeyinde hem birey hem de örgüt özdeşleşeceği için önemli sonuçlar elde edilebilir (Özler vd., 2008: 44).

Örgüte yüksek derecede bağlılık, örgüt amaçlarını olumlu şekilde etkilerden bazen bazı faktörler nedeniyle amaçlardan sapmaya sebep olabilir (Celep, 2000: 27). Yüksek düzeyde bağlılık gösteren bireyler işlerine de aynı oranda bağlı iseler örgüt için kurumsal yıldızlar olarak belirlenirler. Bu iş görenlerin; için kendisinden, örgütteki geleceklerinden, denetimden, iş arkadaşlarından, ödemedeki eşitliğin yansıması olarak da ücretlerinde doyumları yüksektir. Ödüllendirilen ve başarı elde etmiş çalışanların örgütten ayrılma durumu, gelecek kaygısı, örgütün amaçlarını yerine getirememesi, doyumsuz gibi nedenlerden kaynaklanır (Blau and Boal, 1987: 291). Bu süreçte güçlü bağlılık gösteren çalışanın ödüllendirilmesi, doyumun sağlanması ve üst pozisyonlara getirilerek örgütte tutulması sağlanmalıdır (Balay, 2000a: 89).

Böyle bir bağlılık anlayışı; çalışanın kendi iradesi ve isteği sonucu oluşup örgütü için, üzerine düşeni yapmakla yetinmeyerek zaman zaman da kendisinden fedakarlık göstererek örgütü için yarar sağlamak temeline dayanmaktadır. Bağlılığı yüksek olan çalışanlardan oluşan örgütlerde, çalışanlar arasında işbirliği, yönetim ile etkin bir iletişim ortamının sağlanması gibi durumlar söz konusu olmaktadır. Bu çalışanlar kendi fikirleriyle örtüşen örgütün hedeflerine mukabil pek çok açıdan kendilerini tatmin etmiş, iş doyumuna ulaşmış kişilerdir. Herhangi bir arayış içinde olmadıklarından, örgüte olan bağlılıklarını yüksek performans ve kaliteli hizmet vererek, olumlu sonuçlar ile göstereceklerdir (Başyigit, 2006: 69-70).

Örgütsel bağlılığın yüksek düzeyde olması örgütlere de yarar sağlamaktadırlar. Bu yararlar arasında yüksek verimlilik, kaliteli üretim ve hizmet, etkin iletişim ve örgütsel sadakat şeklinde sıralanmıştır. Bunun yanı sıra “yüksek düzeyde bağlılığın olumsuz sonucu da, örgütün yararı gözetlenerek yapılan yasadışı ve etik olmayan davranışların ortaya çıkmasıdır. Yüksek bağlılığı olan çalışanlar, örgütün değerlerini kendi değerlerinden daha üstün tutabilmektedirler.” (Randall, 1983: 464-466).

İstenilen, çalışanın yüksek derece bağlılık göstermesini yasa dışı veya etik olmayan davranışları bile bile yaparak değil de, örgüt için risk alması şeklinde tanımlamak gerekir.

Örgütsel Bağlılığa İlişkin Yaklaşımlar

Örgütsel Bağlılık Göstergeleri. Örgütsel bağlılık kavramının öznel yapısına rağmen bağlılığı belirlemede bazı göstergeler kullanılmaktadır. Fedakârlıkta bulunma, hevesli olma, özdeşleşme, uyum gösterme, amaç ve değerleri benimse ve içselleştirme olarak açıklanabilir (Bülbül, 2007: 5).

Porter vd. örgüte bağlanma ve ona güvenme, inanma prensibini en temel şart olarak görmüşler, örgüt ile çalışanların hedef, amaç ve vizyonunun örtüşmesini örgütsel bağlılık içini önemine değinerek beklenti ve sunulan veriler arasındaki açıklığı örgütsel bağlılık düzeyi için

vazgeçilmez olarak belirlemişlerdir (İnce ve Gül, 2005: 9). Bu süreçte diğer önemli bir gösterge ise örgüt için gösterilen çabanın beklenen ve formal olanın çok üzerinde gerçekleşmesidir. Çalışanın maddi bir yarar beklemeden gösterdiği bu gayret kişinin kurumu ile özdeşleşmesi ve örgütsel bağlılığının tespiti için önemlidir (İnce ve Gül, 2005: 10).

Çalışanın örgüte yönelik memnuniyetinin sağlanması sorunların çözümü ve motivasyonun sağlanması ile ilişkilidir. Alttan üste ve üstten aşağıya işleyen bu iletişim süreci, toplantılar, konuşmalar birlikte zaman geçirmeler ve sosyal etkinlikler ile başarıyı yakalayabilir ve olumlu bir hal alabilir (Başyigit, 2006: 67)

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılıkları

Eğitim organizasyonunda idari kadrodan eğitim kadrosuna kadar bütün aşamalarda farklı liderlik özellikleri sergilenmesine rağmen okul yöneticisinin konumu liderlik açısından bir anahtar görevi görür (Duignan ve Macpherson, 1992). Bu yüzden öğretimsel liderlik kavramı kullanıldığında ilk önce okul yöneticileri akla gelmektedir. Okul içerisindeki tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerinde sorumlu olan okul yöneticisi, aynı zamanda bu organizasyonu eksiksiz sağlayan kişidir. Bu başarıyı gösterebilmesi için bilgi birikimi, kullandığı yöntemler, yönetim süreçlerinde öğretmen ve öğrenciye yönelik tutumları, memur kadrosu ile iletişimi ve veliler ile olan diyalogu etkilidir.

Demokratik toplumlarda eğitim sisteminin getirdiği yenilikler ve zorluklara karşın okul yöneticisinin görevi daha da artmakta öğrencilere geleceğe yönelik yeterli bilgi ve donanımın kazandırılması hususunda önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin uygun meslek seçimleri, istedikleri ile gösterdikleri başarılar arasındaki denge, öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiği ve gelecekte hangi amaçlar doğrultusunda hareket edeceği etkili okul yöneticileri, öğretimsel liderler ve başarılı öğretmenler aracılığıyla verilebilir. Smith ve Andrews (1989), okul yöneticilerinin gerekli başarıyı yakalayabilmesi için tüm imkânların kullanılarak gerekli ortamın oluşturulması gerektiğini ifade ederler.

Okul yöneticisi, okul örgütünün içerisinde en üst seviyede bulunmakla beraber üzerine düşen sorumlulukları, eğitimin temel değerlerini ve amaçlarını iyi yönetebilmeli, üyeler arasında belli bir denge oluşturarak iyi bir hava yaratabilmelidir (Bursalıoğlu, 2005: 209). Bir lider okulunu etkili ve verimli kılmak için, okulun kültürünü ve değerlerini şekillendirir, okul için paylaşılan bir vizyon oluşturarak, değişim çabalarını yönlendirir. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticisinin okulun başarı ve gelişmesinde anahtar rol oynadığı görülmektedir. Bu durum “bana iyi bir okul göster, sana iyi bir yönetici göstereyim” sözü ile özetlenmiştir (Demir, 2008: 357).

Bir okulda müdürün temel rolü; bina yöneticisi, idareci, politikacı, değişim temsilcisi, sınır belirleyici ve öğretimsel lider gibi değişik adlar altında değerlendirilmiş ve yönetsel süreçlerle öğretimsel liderliğin karmaşık bir karışımı olarak ifade edilmeye çalışılmıştır (Smith and Andrews, 1989: 9). Yöneticilerin rolleri ne şekilde ifade edilirse edilsin, okul müdürü rolünü üstlenerek gereğini yapmalıdır.

Bu rol takibi de iyi bir lider ve özellikle öğretimsel lider olabilmesidir. Bu süreçte öğretmen ve öğrencinin model olarak aldıkları kişi okul yöneticisidir ve o ne kadar etkili ise süreç o kadar olumlu ilerleyecektir (Taş vd., 2007: 88).

Kısacası eğitimde başarılı olmak iyi bir lider olmaktan geçer. Bu yüzden iyi yöneticilerin yetiştirilerek kurumların başına getirilmesi başarı düzeyini yükseltecektir (Bursalıoğlu, 2005: 210). Bu yüzden değişimin hızla yaşandığı bilgi çağında okullarımızda, yöneticilerin, bu çağın gereklerine uygun birer lider olmaları gerektiği söylenebilir.

Öğretimsel Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

Yöneticinin liderlik davranışları da önemli rol oynamaktadır. İşletmelerde çalışanların örgütsel bağlılığını etkileyen faktörlerin neler olduğunun bilinmesinin büyük önemi vardır. Bu bağlamda etkili faktörlerden biri durumunda olan çalışanların örgüt içerisinde bağlı olarak çalıştıkları liderin özelliklerinin örgütsel bağlılığı nasıl ve ne yönde etkilediği önem

taşımaktadır. Yöneticilerin süreci idame ettirirken gösterdiği tavır ve davranışlar çalışan tarafında olumlu ya da olumsuz olarak algılanabilir. Bireysel bağlılık hususunda yöneticilere düşen sorumluluğun algılanması için bu tespit önemlidir (Anderman vd. 1991: 6).

Örgütsel bağlılığın öznel bir yapıya sahip olduğunu, bireye ve zamana göre değişen faktörleriyle anlayabiliriz. Bu öznel yapısı nedeniyle bağlılığın gerçekleştirilebilmesi zor ve uzun süren bir uğraşı gerektirir. Bu süreçte örgütün yönetim mekanizması bağlılığı gerçekleştirecek şartların, zamanın ve konunun bireye göre değişebileceğini göz ardı etmemelidirler (Gül, 2002: 52).

Yöneticilerin kurumlarında çalışan personelin kendilerini örgütün bir parçası olarak hissetmelerini sağlayarak, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde çaba harcamaları için sergilemeleri gereken davranışlar vardır. Eğitim örgütleri açısından ele alacak olursak okul müdürleri, kendilerini kâğıtlarda yazan modası geçmiş kural ve kaidelerin birebir uygulayıcısı; okulları da bürokratik kuralların sert ve yaptırımsal bir şekilde gerçekleştirildiği resmi bir daire olarak görmek yerine, bilgilendirici, destekleyici, cesaretlendirici, katılımcı bir yönetim anlayışı benimseyerek öğretmenlerin kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmelerini sağlayıp bağlılıklarını artırmalıdır.

Rosenholtz ve Simpson tespitlerine göre çalışanların örgütsel bağlılık seviyelerinin düşük olması, kendileri tarafından belli nedenler çerçevesinde açıklanabilir. Bunlar, örgütle özdeşleşememe, antipati duyma, işten ayrılma isteği, ödüllendirilmeme şeklinde örneklendirilir (1990: 242). Bu bağlamda sözü edilen durumların meydana gelmesinde birçok faktör belirleyici rol oynayacağı gibi, yöneticiler de sergileyecekleri liderlik davranışlarıyla olumsuz durumların ortaya çıkmasını engelleyebilir; öğretmenlerin kurumlarına yönelik yüksek düzeyde bağlılık duymalarını sağlayabilir.

Eğitim yöneticileri, okulların kalitesini ve okullarda gerçekleşen eğitim standartlarını geliştirmeyi temel bir ilke olarak benimsemelidirler. Okulların gelişmesi ve toplumsal

işlevlerini yerine getirmelerinde, eğitim yöneticilerinin kendi mesleki yeterliklerini artırmaları, liderlik davranışları gösterebilmelerinin yanı sıra kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını da artıracak davranışlarda ve faaliyetlerde bulunmaları gerekmektedir.

İlgili Yayın ve Araştırmalar

Öğretimsel Liderlik İle İlgili Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öğretimsel liderlik ile ilgili ilk çalışmaya Ensari (1993) tarafından “Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının ve Ortamın Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında “Öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını nasıl değerlendirmektedirler?” sorusuna yanıt bulmak anılan araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada, yöneticilerin liderlik davranışlarını değerlendiren öğretmenler, yöneticilerin; (1) Cinsiyetlerine, (2) Branşlarına, (3) Bitirdikleri son eğitim kurumuna ve (4) Kaç okul yöneticisi ile çalıştıkları kriterlerinde, yüksek beklentiler, güçlük dinamizm ve kaynaklar boyutlarında, yaptıkları değerlendirmede, görüşlerinde farklılıklar gösterdikleri tespit edilmiştir.

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini nasıl yaptığını belirlemek ve yetkinliklerinde kişisel özellikleri olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği vasıflarından özellikle okulun vizyon ve misyonunu açıklama, öğretmenleri denetleme ve öğrencileri çalışmaya özendirerek başarılarını artırma görevlerini yaptıkları görüşündedirler. Buna karşılık müdürler; eğitim programında eşgüdümün sağlanması, amaçların yerine getirilip sağlanması, öğrencilerin takibi ve başarılarının izlenmesi, eğitim ve öğretimi denetleyerek

değerlendirme, öğretim zamanını koruma gibi görevleri çoğu zaman gerçekleştirdikleri görüşündedirler.

Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında okul müdürlerinin öğretim liderliği alanında kendilerini yeterli gördükleri görülmektedir. Yöneticilerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin müdür ve öğretmen algılarının karşılaştırılmasında müdür ve öğretmenler arasında düzeyinde algı farklılığı ortaya çıkmıştır. Bu farklılığı Gümüşeli (1996) şöyle yorumlamaktadır: Bu farklılıkların büyük ölçüde her iki grubun bulunduğu konumlarını ve etkinliklerini değerlendirmede ölçüt aldıkları faktörlerin değişik olmasının doğal bir sonucu olduğunu söylemek olanaklıdır. Ayrıca müdürlerin kendilerini değerlendirme sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin algılarından yüksek olmasının nedeni ilke ve değerlerin etkisinde kalarak kendilerini daha iyimser algılamaları ve uygun görünme endişesi içinde oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Polat (1997) tarafından yapılan “İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri” adlı çalışmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışını ölçmeye çalışmış bu çerçevede liderlik ve algılar arasında doğrusal yönlü ilişki bulunurken tüm boyutlar ile karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar tespit edilmektedir.

Şişman (1997) tarafından okul yöneticilerinin öğretimsel davranışları ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ve örgütsel bağlılıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğretimsel liderlik davranışları beş boyutta ele alınmıştır. Bu çalışma öğretmen algılarının tespit edilmesi ve yöneticilerin grup içerisinde değerlendirilmesi açısından bazı sınırlılıklar taşımaktadır.

Erçetin (1998) tarafından yapılan “21. Yüzyıl İçin Türk İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Örgütsel Vizyonları” konulu araştırması Ankara’da ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik özelliklerini ve vizyonlarını araştırmaya yöneliktir. Bu araştırmanın

sonuçlarına göre amaçları ve vizyonu belli, çağdaş bir felsefesi olan, ekonomik ve yapısal problemlerin çözümlendiği öğretmen, öğrenci, veli üçgenin sağlam kurulabildiği okul yapısı ortaya çıkmıştır.

Taş (2000) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri” adlı araştırmanın amacı; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından hangilerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ve yöneticilerin davranışlarında hangi felsefi yaklaşımdan etkilediklerini belirlemektir. Araştırmanın bulgularına dayanarak ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliğini; daha çok öğretmenlerin işe başlaması, okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi, misyon ve vizyonun belirlenmesi gibi boyutlardan ele aldığını ortaya koymaktadır.

Aksoy (2006), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği)” isimli araştırmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmenler açısından tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada okul yöneticileri okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması hususunda en alt düzeyde öğretimsel liderlik rolü gerçekleştirirken eğitim ve öğretim programını her zaman yerine getirdikleri gözlenmektedir. Sınıf içi iletişim ve etkinlik boyutu düşük seviyelerde gerçekleşirken okul çevresi ve iklim oluşturma boyutu her zaman yerine getirilmektedir.

Demiral (2007), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları” adlı çalışmada okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri arasında paralellik olduğu gözlemlenirken eğitim ve öğretim programının geliştirilmesi ve sınıf içi iletişimde öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları daha yüksek iken okul yöneticilerinin öğretimi denetleme, iklim oluşturma, misyon ve vizyon belirleme hususlarında öne geçtiği görülmektedir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Krug (1992), “Öğretimsel Liderlik, Okul Öğretim İklimi ve Öğrenci Öğrenme Çıktıları” adlı çalışmasına göre yöneticilerin öğretimsel lider olarak başarıları ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde ilişki vardır.

Wildly ve Dimmock (1993) ilk ve orta okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonucuna göre;

1. Öğretim liderliği özellikle eğitim alanında önemli bir sorumluluk alanı olarak kabul edilmiş, yönetici ve yönetici yardımcılarının öğretimsel liderlik davranışlarında doğrudan rol almadıkları, temel sorumlulukları bölüm başkanı ve öğretmenlerin üstlendikleri görülmektedir.

2. Eğitim programını yönetme ile dönüt sağlama ve değerlendirme aşamalarının yöneticiler tarafından önemli sayılmayan görevler olarak algılandığı bu süreçleri bölüm başkanı ve öğretmenlerin yerine getirdiği gözlenmektedir.

Blase ve Blase (1999)’in araştırmasında; müdürlerin öğretimsel liderliklerinde kullandıkları stratejileri ve müdürlerin öğretmenleri nasıl etkilediği incelenmiştir. Nitel olarak yapılan araştırmada veriler, ABD’nin güneydoğusu, orta batısı, kuzeybatısında bulunan toplam 800 öğretmenden elde edilmiştir. Açık uçlu sorularla: öğretmenlerin müdürlerin kendi sınıf öğretmenlerine ve bu özelliklerin onların nasıl etkilediğini belirleme ve detaylı olarak tarif etme olanağı sağlanmıştır. Verilerin analizi sonucunda 11 stratejiyi içeren iki ana başlık bulunmuştur. Bu stratejiler ayrıca öğretimsel liderlikte yansıtıcı büyüme modelinin oluşturulması için kullanılmıştır. Bulgular sonucunda bu stratejiler ve öğretmenlerin bu stratejilere yükledikleri anlamlar vurgulanmıştır. Bunlar;

1- Öğretmenlerin mesleki gelişimini artırma ile ilgili: a) Öğretmen ve öğrenme ile ilgili çalışmaları destekleme, b) Eğitimciler arasındaki işbirliği çabalarını destekleme, c) Eğitimciler arasında gelişimin desteklenmesini sağlama, d) Programların yeniden

oluşturulmasını cesaretlendirme ve destekleme, e) Hizmet içi eğitim programlarının tüm aşamalarında yetişkinlerin öğrenmeleri, mesleki açıdan gelişmelerini ve kendilerini yetiştirme ile ilgili prensipleri uygulama, f) Öğretimsel karar süreçlerini araştırmaları destekleme.

2- Öğretmenlerle yansıtmayı artırma için konuşma: a) Önerilerde bulunma, b) Geribildirim sağlama, c) Model olma, d) Fikirlerini alma, e) Onore etme, ödüllendirme, şeklinde bulunmuştur.

Meyer ve Macmillan (2001), “Geçiş Aşamasında Yöneticinin Rolü: Öğretimsel Liderlik Eskiden Olduğu Gibi Değil” adlı çalışmasında, Deneyimlerinize dayanarak çözmek zorunda kaldığınız en zor durumları tanımlar mısınız? sorusundan harekete geçen araştırma sonucuna göre maddi imkânsızlıkların okul amaçlarını gerçekleştirilememesi ve öğretimsel liderlik davranışlarının yerine getirilememesi gibi sonuçları doğurduğu görülmektedir.

O'Donnell (2002), “Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğrenci Başarısı” adlı çalışmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları öğrenci başarısıyla yakından ilişkilidir.

Eldredge (2008), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğrenci Başarısına İlişkin Algıları” adlı çalışmasında, okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin öğrenci başarısına etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci başarı oranlarıyla öğretimsel liderlik rolleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı özellikle yöneticilik deneyimi öğretimsel liderlik açısından önemli bir faktör olarak ortaya çıktığı gözlenmektedir.

Örgütsel Bağlılık İle İlgili Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Celep (1996), öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilgili araştırmasında, sonuçlarına göre öğretmenlerin kendilerini eğitim öğretim işlerine verdiklerini, örgütsel bağlılık açısından da kendini okula adayan öğretmenin öğretim işlerine daha çok bağlandığını ortaya koymuştur.

Özden (1997), yöneticilerin davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasının bulgularına göre, öğretmenlerin cinsiyetlerinin örgütsel adanmışlık ve işten doyum ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Celep, Bülbül ve Tunç (1998) —Aday Öğretmenlerin Örgütsel Adanma Odakları isimli araştırmasında, ortaöğretim okullarındaki aday öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütsel adanmışlıklarının saptanmasını amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları olumlu çıkmıştır. Okula adanma ölçeğine göre ise, okulda başka derse girme ve okulun geleceği ile ilgilenme istekleri düşük düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin bulundukları okuldan memnun olmaları ve okulun çalışma şevki uyandırması ile ilgili yargılar olumlu çıkmıştır.

Balay (2000) —Öğretmen ve Yöneticilerde Örgütsel Bağlılık konusunu araştırmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmaya katılanların algıları lise türü ve göreve göre farklılaşmaktadır. Lise türüne göre, resmi liselerdeki iş görenlerin örgüte bağlılık algıları, özel liselerdekilerden; göreve göre de öğretmenlerin örgüte bağlılık algıları yöneticilerden uyum boyutunda daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Katılımcıların öğrenim düzeyine göre, ön lisan düzeyinde mezun olanların, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim görenlere göre örgütlerini içselleştirme düzeyleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sarıdede ve Doyuran (2004), eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisini araştırdıkları çalışmalarında çalışanların duygusal bağlılıklarının okul

kararlarına katılma sürecini etkilediği ve işten ayrılma gibi istekleri azalttığı görülmektedir. Yaş ile işten ayrılma isteği arasında ilişki bulunurken, karar süreçlerinde etkili olmaları işten ayrılmalarda azalmaya yol açtığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Terzi ve Kurt (2005), ilköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, okullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek olduğu, demokratik yönetici davranışları ile öğretmenin örgütsel bağlılığı arasında olumlu ve doğru orantılı bir ilişki olduğu, otoriter ve ilgisiz yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında olumsuz bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008), Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi başlıklı çalışmalarında, yaş, cinsiyet, çalışma süresi, mesleki alan, okul türü gibi faktörlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılığının oluşmasında etkisini incelemiştir. Bulgulara göre araştırma grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde demografik faktörlerin etkisinin olduğu kanıtlanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının, kıdem yılı, aldıkları maaştan memnuniyet, idari görevleri olup olmadığı ve okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; branş ve cinsiyet değişkenleri ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Buluç (2009a), Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki konulu araştırmasının bulgularına göre, dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Yöneticilerin liderlik davranışları, etkileşimcilikten, dönüşümcülüğe doğru yaklaştıkça örgütsel bağlılık düzeyi artmaktadır.

Sezgin (2010), "Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü" başlıklı çalışmasının sonuçlarına göre normatif bağlılıkları duygusal ve devam bağlılığına göre daha yüksektir. Okullarda görev yapan öğretmenlerin görev bilinci ve onu

yerine getirme arzusu baskındır. Duygusal ve normatif bağlılık okul kültürünün gelişimi, gerekli başarının sağlanması ile olumlu ilişkiliyken, devam bağlılığı okul kültürünün bürokratik kısmı ile pozitif ve anlamlı şekilde ilişkilidir.

Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010)'in, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemeyi amaç edindikleri çalışmalarının örneklemini İzmir il merkezindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 353 öğretmen oluşturmaktadır. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en fazla gösterdikleri bağlılık düzeyi duygusal bağlılık bulunmuştur. Duygusal bağlılığı sırasıyla normatif bağlılık ve devam bağlılığı izlemektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeylerinde kıdem ve sendikaya üyelik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılıklarında anlamlı bir farklılık görülmezken, normatif bağlılıklarında fark çıkmıştır. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin devam ve normatif bağlılıklarında anlamlı bir farklılık bulunamazken, duygusal bağlılıklarında anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Reichers (1985), örgütsel bağlılığı, yeniden kavramsallaştırma adına gözden geçirdiği çalışmasında çoklu bağlılık yaklaşımını ele alarak daha anlamlı sonuçlar elde etmeyi amaçlamıştır. Bağlılıkla ilgili literatürde bireylerin deneyimlerine yeterince önem verilmediğini ifade eden Reichers, araştırmasında gerçek bağlılık deneyimlerine ve örgütün doğasına odaklanmıştır. Reichers' a göre örgütsel bağlılıkla ilgili daha önce yapılan sınıflamalar genelde örgütün bütününe şeklindeyken çoklu bağlılık ile farklı düzeylerde olabileceğidir.

Örgütsel bağlılık konusunda çalışmaları temel alınan bir diğer araştırmacı grubu da Meyer ve Allen (1984, 1987, 1990, 1991, 1993)'dir. Araştırmacılar ilk olarak Porter ve arkadaşları (1974) tarafından geliştirilen modele, duygusal ve devam bağlılığı konularını

ekleyerek yeni bir model geliştirmişler (Buluç, 2009a: 17). Wiener ve Vardi ise ek olarak normatif bağlılık boyutunu geliştirerek modeli üç boyutlu hale getirmişlerdir (Allen ve Meyer, 1990: 1-18; Meyer ve Allen, 1991: 72). Bu çalışmalardan birinde Allen ve Meyer (1990), yeni iş görenlerin bağlılığı ile rol ve görev açıklığı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, rol açıklığı ve bağlılık arasında ise, altıncı ayda negatif bir ilişki çıkmıştır.

Shin ve Reyes (1991) diğer araştırmacılarından farklı olarak öğretmen grubu üzerinde çalışmıştır. Okul örgütlerinde örgütsel bağlılığın mı yoksa iş doyumunun mu önce geldiğini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında 854 öğretmene ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, iş doyumunun, örgütsel bağlılığın belirleyici bir faktörü olduğu; bununla birlikte okul örgütlerinde öğretmenler için iş doyumunun örgütsel bağlılıktan daha önce gelen ya da daha ağır basan, öngörü gücü daha yüksek olan bir kavram olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucu dolaylı olarak göstermektedir ki, okul yöneticileri öğretmenlerin bağlılığını sağlamaya çalışmadan önce onların doyumlarını sağlamaları gerekmektedir.

Straiter (2005), yöneticilerin çalışanlarına ve örgütlerine duyduğu güven ile iş doymu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda müdürlerin çalışan personele duyduğu güven ile iş doymaları ve örgütsel bağlılıkları arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Buna ilaveten, müdürlerin örgüte duyduğu güvenin, astlara yani çalışanlara duyduğu güvene göre iş doymu ve örgütsel bağlılık üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chen (2008), “Çelik Sektöründeki Şirketlerde Liderlik Davrandıklarıyla Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir İnceleme” başlıklı çalışmasında, yeniden yapılanmaya, küçülmeye ve değişime henüz maruz kalmış üç çelik şirketine odaklanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hem dönüşümcü hem de etkileşimci liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. İdealleştirilmiş etki,

telkinle güdüleme ve bireysel destek boyutları diğer boyutlara göre daha fazla ilişkili bulunmuştur.



Bölüm III. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışları ve örgütsel bağlılığın ilişkisini belirlemeye yönelik olan bu çalışma, ilişkisel tarama modelindedir. Bu model, şuan varolan ya da geçmişte gerçekleşmiş olan bir durumu betimlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeye yarayan bir araştırma modelidir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar,2007: 81).

Evren ve Örneklem

Evren:

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Aydın il sınırları içindeki devlete bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokul ve ortaokullara bağlı anasınıflarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklem:

Araştırmada örneklem seçiminde rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda Aydın ilinde bulunan okul ve öğretmenler rastgele olarak seçilmiştir.2015-2016 eğitim öğretim yılında bu okullarda görev yapan 215 öğretmen, örneklem grubunu oluşturmuştur. Okul ve öğretmen sayıları İl Milli Eğitim Müdürlüğündeki yetkililer ve okul müdürleriyle görüşülerek tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada analizler IBM SPSS 20 versiyonu kullanılarak hazırlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Öğretimsel**

Liderlik Davranışı ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki düzeylerini değerlendirmek amacı ile, ölçeklerden yararlanılarak öğretmen görüşleri hakkında bilgilere ulaşılmıştır.

Ölçek, kişisel bilgi formu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve örgütsel liderlik davranışlarına yönelik görüşleri ile farkındalık düzeylerini ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu “cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim, medeni durum, mesleğin sevilerek yapılıp yapılmadığı, çalışılan kurum” gibi demografik özelliklerini içeren sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik görüşlerini belirtilen memnuniyet sorularının yanıtlarından oluşmaktadır. Üçüncü bölüm ise öğretmenlerin okul müdürlerini düşünerek yanıtladıkları öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik görüşlerini belirtilen memnuniyet sorularının yanıtlarından oluşmaktadır.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi: Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne derece sergilediklerini belirlemeye yönelik olarak Şişman (1997) tarafından geliştirilmiştir. Anket 5’li likert tipinde olup, beş boyuttan ve her bir boyutta 10 madde olmak üzere toplamda 50 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar; (a) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (b) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (c) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (d) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile (e) düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarıdır.

Ölçeğin güvenirlik değerleri alpha güvenirlik katsayısı Şişman (1997) tarafından 0,92 olarak saptanmıştır. Arın (2006) da çalışmasında öğretim liderliği davranış boyutlarının alpha değerlerini tekrar test etmiş ve ölçeğin öğretim liderliği toplam alpha değerini 0,94 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada öğretim liderliği ölçeğinin Cronbach Alpha değeri tekrar test edilmiş ve ölçeğin alpha güvenirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerde, 0,70 ve üzeri değerler “yüksek düzeyde güvenilir” olarak değerlendirilmektedir (Fraenkel & Wallen,

2000). Ölçeğin, bu haliyle yüksek düzeyde güvenirlik katsayısına sahip olduğu için araştırma kapsamında rahatlıkla kullanılabileceğine karar verilmiştir. Anket maddeleri; Hiçbir zaman (1), Çok seyrek (2), Ara sıra (3), Çoğu zaman (4) ve Her zaman (5) şeklinde likert tipinde oluşturulmuştur.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen ve duygusal, normatif ve devamlılık alt boyutlarını ölçmek için literatürde yaygın bir şekilde kullanılan örgütsel bağlılık ölçeği (Organizational Commitment Questionnaire) yer almıştır. Ölçekteki önermelerin tümü 1'in "Kesinlikle katılmıyorum", 5'in "Kesinlikle katılıyorum" olduğu 5'li Likert Ölçeğine dayandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşme için okul öncesi öğretmenlerinden randevu alınmış, belirlenen gün ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye ilk olarak kişisel bilgi formu ile başlanmış sonrasında "Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" ve "Örgütsel Bağlılık Anketi" yöneltilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika arasında tamamlanmıştır. Veriler 215 okul öncesi öğretmenine uygulanarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Kişisel bilgilere ait değişkenlerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği alt boyutları ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutlarına ait puan aralıkları, ortalama (X), standart sapma (s) değerleri verilmiştir. Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeği alt boyut ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyut puanları üzerine demografik değişkenlerin etkileri incelenmiştir. Veriler normallik varsayımını sağlağı ve örneklem büyüklüğü 30'dan fazla olduğu için araştırmanın analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeği alt boyut ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyut puanlarının normallik varsayımının sağlandığı

tespit edilmiştir. Bu nedenle karşılaştırmalarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Bağımsız İki Örneklem t Testi kullanılmıştır. Anlamlı fark gözlenen gruplarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için Post Hoc – LSD Testi’nden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine yönelik algıları ve örgütsel bağlılıklarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin ve demografik değişkenler ile aralarındaki ilişkilerin tespit edilmesinde Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Sonuçların tamamı tablolar ve yorumları ile birlikte sunulmuştur.



Bölüm IV: Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, çalışma statülerine, kıdemlerine, eğitim durumlarına, görev yaptıkları kuruma ve mesleklerini sevme durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Ait Frekans (f) ve Yüzde (%)

Bulguları

Değişkenler	Faktörler	f	%
Cinsiyet	Erkek	59	27,40
	Kadın	156	72,60
	Toplam	215	100,00
Medeni Durum	Evli	143	66,50
	Bekâr	72	33,50
	Toplam	215	100,00
Yaş	20-30 yaş	82	38,10
	31-40 yaş	71	33,00
	41-50 yaş	24	11,20
	51 yaş ve üzeri	38	17,70
	Toplam	215	100,00
Çalışma Statüsü	Kadrolu öğretmen	164	75,30
	Ücretli öğretmen	51	23,70
	Toplam	215	100,00
Kıdem	1-5 yıl	83	38,60
	6-10 yıl	63	29,30
	11 yıl ve üzeri	69	32,10
	Toplam	215	100,00
Eğitim Durumu	Kız Meslek Lisesi	28	13,00
	2 Yıllık Çocuk Gelişimi Önlisans	32	14,90
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	13	6,00
	4 Yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği	140	60,50
	Yüksek Lisans	4	1,90
	Doktora	8	3,70
	Toplam	215	100,00
Kurum	Bağımsız Anaokulu	89	41,40
	İlköğretime veya Ortaöğretime Bağlı Anasınıfı	126	58,60
	Toplam	215	100,00
Mesleği Sevme	Evet	181	84,20
	Hayır	34	15,80
	Toplam	215	100,00

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %27,40’ı erkek, 72,60’ı kadındır. Öğretmenlerin %66,50’si evli, %44,50’si bekârdır. Öğretmenlerin %38,10’u 20-30 yaş arasında, %33’ü 31-40 yaş arasında, %11,20’si 41-50 yaş arasında, %17,70’i ise 51 yaş ve üstündedir. Öğretmenlerin %75,30’u kadrolu iken, %23,70’i ücretli öğretmendir. Öğretmenlerin %38,60’ının kıdemi 1-5 yıl, %29,30’unun kıdemi 6-10 yıl, %32,10’u kıdemi ise 11 yıl ve üstündedir. Öğretmenlerin %13’ü kız meslek lisesinden, %14,90’ı 2 yıllık çocuk gelişimi bölümünden, %6’sı 4 yıllık çocuk gelişimi bölümünden, %60,50’si 4 yıllık okul öncesi öğretmenliğinden mezun iken, %1,90’ı yüksek lisans eğitimini, %3,70’i ise doktora eğitimini tamamlamıştır. Öğretmenlerin %84,20’si mesleğini sevdiğini belirtirken, %15,80’i ise mesleğini sevmediğini belirtmiştir.

Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutlarının betimsel istatistiklerine ait bilgiler aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri

Ölçek	ALT BOYUTLAR	$\bar{x}$	S
Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği	Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,87	0,74
	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,50	0,85
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,65	0,73
	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	3,32	1,00
	Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,83	0,84
	Genel Liderlik Davranışları	3,64	0,87
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Duygusal Bağlılık	2,97	0,48
	Devamlılık Bağlılığı	2,88	0,53
	Normatif Bağlılık	2,99	0,84
	Genel Bağlılık	2,94	0,45

Tablo 2’de ‘Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması’ alt boyutunun ortalaması 3,87, standart sapması ise 0,74 olarak hesaplanmıştır. ‘Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi’ alt boyutunun ortalaması 3,50, standart sapması ise 0,85 olarak hesaplanmıştır. ‘Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi’ alt boyutunun ortalaması 3,65, standart sapması ise 0,73 olarak hesaplanmıştır. ‘Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi’ alt boyutunun ortalaması 3,32, standart sapması ise 1,00 olarak hesaplanmıştır. ‘Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma’ alt boyutunun ortalaması 3,83, standart sapması ise 0,84 olarak hesaplanmıştır. Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği’nin genel ortalaması 3,64, standart sapması ise 0,87 olarak hesaplanmıştır.

‘Duygusal Bağlılık’ alt boyutunun ortalaması 2,97, standart sapması ise 0,48 olarak hesaplanmıştır. ‘Devamlılık Bağlılığı’ alt boyutunun ortalaması 2,88, standart sapması ise 0,53 olarak hesaplanmıştır. ‘Normatif Bağlılık’ alt boyutunun ortalaması 2,99, standart sapması ise 0,84 olarak hesaplanmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin genel ortalaması 2,94, standart sapması ise 0,45 olarak hesaplanmıştır.

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği, Alt Boyutları ve Puan Aralığı

Öğretimsel liderlik anketini oluşturan 5 boyut ve boyutları oluşturan 50 maddenin dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutları

Alt Boyutlar	Maddeler
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

Öğretimsel Liderlik Anketi’nin cevap formundaki beşli likert derecelendirme ve puan aralıkları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği ve Puan Aralıkları

Yanıtlar	Puan Aralığı
1. Hiç Memnun Değilim	1,00-1,79
2. Memnun Değilim	1,80-2,59
3. Kararsızım	2,60-3,39
4. Memnunum	3,40-4,19
5. Çok Memnunum	4,20-5,00

Ölçekte yer alan ifadeler 5’li Likert Tipi ölçeğindedir. Öğretmenler görüşlerini en iyi ifade eden “1- Hiç Memnun Değilim”, “2- Memnun Değilim”, “3- Kararsızım”, “4- Memnunum” ve “5-Çok Memnunum” seçeneklerinden birini işaretleyerek sorulara yanıt vermişlerdir.

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Alt Boyutunun incelenmesi

Öğretmenlere göre “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 5

*Öğretmenlere Göre Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Alt Boyutuna İlişkin**Maddelerin Betimsel İstatistikleri*

Maddeler, n=215	$\bar{X}$	S
1.Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklar	4,05	0,75
2.Okulundaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder	3,84	0,97
3.Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler	3,95	0,77
4.Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır	3,94	0,77
5.Okulun amaçlarıyla derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder	3,88	0,83
6.Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar	3,77	1,04
7.Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder	3,93	0,88
8.Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler	3,83	1,06
9.Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük eder	3,80	1,04
10.Öğrenci başarısı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına teşvik eder	3,71	1,06
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Alt Boyutu	3,87	0,74

Tablo 5'teki bulgulara göre "Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" alt boyutunda öğretmenler tarafından en yüksek derecede algılanan görüşün $4,05 \pm 0,75$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile "1.Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklar" görüşü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından en düşük derecede algılanan görüşün ise $4,05 \pm 0,75$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile "10.Öğrenci başarısı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına teşvik eder" görüşü olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Alt Boyutunun İncelenmesi

Öğretmenlere göre "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlere Göre Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler, n=215	$\bar{x}$	S
11.Okulun eğitim öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlar	3,71	1,25
12.Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir	3,50	1,35
13.Okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkân arayışı içerisinde olur	3,16	1,53
14.Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.)inceleme seçimine aktif olarak katılır	3,28	1,31
15.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret eder	3,23	1,31
16.Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder	3,84	0,95
17.Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.	3,65	0,92
18.Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar	3,68	1,23
19.Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirir	3,28	1,31
20.Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler	3,66	1,01
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Alt Boyutu	3,50	0,85

Tablo 6’teki bulgulara göre “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutunda öğretmenler tarafından en yüksek derecede algılanan görüşün $3,84 \pm 0,95$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “16.Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder” görüşü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından en düşük derecede algılanan görüşün ise $3,16 \pm 1,53$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “13.Okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkân arayışı içerisinde olur” görüşü olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Alt Boyutunun İncelenmesi

Öğretmenlere göre “*Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi*” alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlere Göre Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler, n=215	$\bar{X}$	S
21.Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar.	3,86	0,96
22.Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür.	3,82	0,94
23.Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapar.	3,61	0,94
24.Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirler.	3,62	0,93
25.Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.	3,80	0,89
26.Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirir.	3,73	1,01
27.Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrenciyi ödüllendirir.	3,81	0,92
28.Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklar.	3,47	1,12
29.Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir.	3,47	1,09
30.Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.	3,35	1,12
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Alt Boyutu	3,65	0,73

Tablo 7’deki bulgulara göre “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” alt boyutunda öğretmenler tarafından en yüksek derecede algılanan görüşün $3,86 \pm 0,96$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “21.Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar” görüşü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından en düşük derecede algılanan görüşün ise $3,35 \pm 1,12$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “30.Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur” görüşü olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alt Boyutunun İncelenmesi

Öğretmenlere göre “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlere Göre Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler, n=215	$\bar{x}$	S
31.Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerine teşvik eder	3,47	1,15
32.Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunur	3,01	1,53
33.Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder	2,67	1,42
34.Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi çalışmaları düzenler	3,34	1,31
35.Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder	3,58	1,14
36.Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekler	3,68	1,11
37.Gazete, dergi ve internette, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır	2,90	1,33
38.Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırır	3,28	1,21
39.Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar	3,54	1,13
40.Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekler	3,75	0,95
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alt Boyutu	3,32	1,00

Tablo 8’deki bulgulara göre “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutunda öğretmenler tarafından en yüksek derecede algılanan görüşün $3,75 \pm 0,95$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “40.Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekler” görüşü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından en düşük derecede algılanan görüşün ise $2,67 \pm 1,42$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “33.Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder” görüşü olduğu ortaya çıkmıştır.

Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutunun İncelenmesi

Öğretmenlere göre “ Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlere Göre Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler, n=215	$\bar{x}$	S
41.Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük eder	3,79	0,93
42.Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekler	4,00	0,78
43.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar	4,02	0,75
44.Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır	3,93	0,80
45.Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar	3,72	1,05
46.Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder	3,73	1,07
47.Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler	3,78	1,02
48.Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engeller	3,81	1,00
49.Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verir	3,73	0,98
50.Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlar	3,83	0,97
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Alt Boyutu	3,83	0,84

Tablo 9'daki bulgulara göre “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutunda öğretmenler tarafından en yüksek derecede algılanan görüşün $4,02 \pm 0,75$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “43.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar” görüşü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından en düşük derecede algılanan görüşün ise $3,72 \pm 1,05$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “45.Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar” görüşü olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistik bulguları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri

ALT BOYUTLAR	$\bar{x}$	S
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,87	0,74
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,50	0,85
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,65	0,73
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	3,32	1,00
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,83	0,84

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği alt boyutları içerisinde en yüksek derecede algılanan alt boyutun $3,87 \pm 0,74$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” alt boyutu olduğu ve algılanma derecesinin “Memnunum” olduğu, en düşük derecede algılanan alt boyutun ise $3,32 \pm 1,00$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutu olduğu ve ve algılanma derecesinin “Kararsızım” olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlara baktığımızda ise “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutunun $3,50 \pm 0,85$ ortalama $\pm$ std.sapma değerini aldığı ve algılanma derecesinin “Memnunum”

olduğu, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” alt boyutunun $3,65 \pm 0,73$ ortalama $\pm$ std.sapma değerini aldığı ve algılanma derecesinin “Memnunum” olduğu ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutunun $3,83 \pm 0,84$ ortalama $\pm$ std.sapma değerini aldığı ve algılanma derecesinin “Memnunum” olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 11

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Erkek	59	3,54	,62	-4,107	213	,000*
	Kadın	156	3,99	,75			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Erkek	59	3,18	,72	-3,471	213	,001*
	Kadın	156	3,62	,86			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Erkek	59	3,48	,50	-2,127	213	,035*
	Kadın	156	3,72	,79			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Erkek	59	2,69	,95	-6,252	213	,000*
	Kadın	156	3,56	,90			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Erkek	59	3,32	,77	-5,921	213	,000*
	Kadın	156	4,03	,78			

Tablo 11’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutu ile cinsiyet değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=-4,107$; $p<,05$). “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutu ile cinsiyet değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=-3,471$; $p<,05$). “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin

Değerlendirilmesi” boyutu ile cinsiyet değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=-2,127$; $p<,05$). “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutu ile cinsiyet değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=-6,252$; $p<,05$). “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutu ile cinsiyet değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=-5,921$; $p<,05$).

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Tablo 11 ‘de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Evli	143	3,96	,69	2,559	213	,001*
	Bekâr	72	3,69	,82			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Evli	143	3,58	,81	1,901	213	,059
	Bekâr	72	3,35	,91			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Evli	143	3,69	,74	,986	213	,325
	Bekâr	72	3,58	,70			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Evli	143	3,43	,87	2,303	213	,022*
	Bekâr	72	3,10	1,18			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Evli	143	3,97	,73	3,481	213	,001*
	Bekâr	72	3,56	,97			

Tablo 12’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeği alt boyut puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi

sonucunda, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” alt boyutu ile medeni durum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2,559$; $p<,05$). “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutu ile medeni durum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2,303$; $p<,05$). “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutu ile medeni durum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=3,481$; $p<,05$).

Ancak “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” ve “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” alt boyutları ile medeni durum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1,901$, $t=,986$; $p>,05$).

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 13

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$, ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	20-30	82	3,75	,79	G.Arası	2,247	3	,749	1,363	,255	
	31-40	71	3,99	,80	G.İçi	115,958	211	,550			
	41-50	24	3,92	,63	Toplam	118,205	214				
	51 +	38	3,86	,55							
	Toplam	215	3,87	,74							
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	20-30	82	3,37	,91	G.Arası	7,352	3	2,451	3,520	,016*	a-b b-d
	31-40	71	3,75	,80	G.İçi	146,908	211	,696			
	41-50	24	3,50	,78	Toplam	154,26	214				
	51+	38	3,30	,75							
	Toplam	215	3,50	,85							
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	20-30	82	3,57	,77	G.Arası	1,244	3	,415	,775	,509	
	31-40	71	3,66	,81	G.İçi	112,91	211	,535			
	41-50	24	3,75	,60	Toplam	114,154	214				
	51+	38	3,76	,53							
	Toplam	215	3,65	,73							
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	20-30	82	3,20	1,18	G.Arası	2,173	3	,724	,728	,536	
	31-40	71	3,42	,92	G.İçi	209,88	211	,995			
	41-50	24	3,43	,77	Toplam	212,053	214				
	51+	38	3,33	,79							
	Toplam	215	3,32	1,00							
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	20-30	82	3,63	1,00	G.Arası	5,52	3	1,840	2,683	,048*	a-b a-d
	31-40	71	3,92	,81	G.İçi	144,716	211	,686			
	41-50	24	3,95	,57	Toplam	150,236	214				
	51+	38	4,03	,54							
	Toplam	215	3,83	,84							

Tablo 13’de görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutu ve yaş değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,520$; $p<,05$).

“Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutu ve yaş değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2,683$; $p<,05$). Ancak “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutları ile yaş değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,363$, $F=,775$, $F=,728$; $p>,05$). “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” rollerine ilişkin farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için LSD Testi yapılmıştır. Buna göre;

Tablo 14

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Gruplar (i)	Grup (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh_{ij}	P
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	20-30 yaş	30-40 yaş	-,379	,135	,006*
		40-50 yaş	-,131	,194	,499
		50 ve üzeri	,073	,164	,655
	30-40 yaş	20-30 yaş	,379	,135	,006*
		40-50 yaş	,248	,197	,210
		50 ve üzeri	,452	,168	,008*
	40-50 yaş	20-30 yaş	,131	,194	,499
		30-40 yaş	-,248	,197	,210
		50 ve üzeri	,204	,218	,349
	50 ve üzeri	20-30 yaş	-,073	,164	,655
		30-40 yaş	-,452	,168	,008*
		40-50 yaş	-,204	,218	,349
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	20-30 yaş	30-40 yaş	-,287	,134	,034*
		40-50 yaş	-,312	,192	,106
		50 ve üzeri	-,392	,163	,017*
	30-40 yaş	20-30 yaş	,287	,134	,034*
		40-50 yaş	-,025	,196	,900
		50 ve üzeri	-,105	,166	,528
	40-50 yaş	20-30 yaş	,312	,192	,106
		30-40 yaş	,025	,196	,900
		50 ve üzeri	-,080	,216	,710
	50 ve üzeri	20-30 yaş	,392	,163	,017*
		30-40 yaş	,105	,166	,528
		40-50 yaş	,080	,216	,710

Tablo 14’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine

göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, 20-30 yaşındaki öğretmenler ile 30-40 yaşındaki öğretmenler arasında 30-40 yaşındaki öğretmenler lehine ve 30-40 yaşındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında 50 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

“Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutu ile yaş değişkeni arasındaki söz konusu farklılığın, 20-30 yaşındaki öğretmenler ile 30-40 yaşındaki öğretmenler arasında 30-40 yaşındaki öğretmenler lehine ve 20-30 yaşındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında 50 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Çalışma Statüsü Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Çalışma Statüsü

Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Tablo 14 ‘de verilmiştir.

Tablo 15

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Çalışma Statüsü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Çalışma Statüsü	N	$\bar{x}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Kadrolu	164	3,98	,72	3,852	213	,492
	Ücretli	51	3,53	,74			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Kadrolu	164	3,65	,80	4,712	213	,971
	Ücretli	51	3,03	,85			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Kadrolu	164	3,73	,72	2,961	213	,337
	Ücretli	51	3,39	,70			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Kadrolu	164	3,49	,89	4,533	213	,011*
	Ücretli	51	2,79	1,13			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Kadrolu	164	3,99	,75	5,344	213	,001*
	Ücretli	51	3,32	,91			

Tablo 15’te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeği alt boyut puanlarının çalışma statüsü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutu ile çalışma statüsü değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=4,533$; $p<,05$). “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutu ile çalışma statüsü değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=5,344$; $p<,05$).

Ancak “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” ve “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” alt boyutları ile çalışma statüsü değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=3,852$, $t=4,712$, $t=2,961$; $p>,05$).

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 16

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{X}$, ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-5	83	3,69	,82	G.Arası	7,1	2	3,550	6,774	,001*	a-b b-c
	6-10	63	4,13	,63	G.İçi	111,105	212	,524			
	11+	69	3,86	,67	Toplam	118,205	214				
	Toplam	215	3,87	,74							
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-5	83	3,30	,89	G.Arası	12,31	2	6,155	9,193	,000*	a-b b-c
	6-10	63	3,87	,75	G.İçi	141,95	212	,670			
	11+	69	3,41	,79	Toplam	154,26	214				
	Toplam	215	3,50	,85							
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-5	83	3,50	,76	G.Arası	3,027	2	1,513	2,887	,058	
	6-10	63	3,73	,77	G.İçi	111,128	212	,524			
	11+	69	3,76	,63	Toplam	114,154	214				
	Toplam	215	3,65	,73							
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-5	83	3,07	1,16	G.Arası	11,072	2	5,536	5,839	,003*	a-b
	6-10	63	3,63	,91	G.İçi	200,981	212	,948			
	11+	69	3,34	,76	Toplam	212,053	214				
	Toplam	215	3,32	1,00							
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-5	83	3,60	,96	G.Arası	7,431	2	3,715	5,516	,005*	a-b a-c
	6-10	63	4,02	,79	G.İçi	142,805	212	,674			
	11+	69	3,94	,64	Toplam	150,236	214				
	Toplam	215	3,83	,84							

Tablo 16’da görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” alt boyutu ve kıdem değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=6,774$; $p<,05$). “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutu ve kıdem değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=9,193$; $p<,05$).

“Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutu ve kıdem değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=5,839$; $p<,05$). “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutu ve kıdem değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=5,516$; $p<,05$).

Ancak “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” alt boyutu ve kıdem değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2,887$; $p>,05$). “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” rollerine ilişkin farklılığın hangi kıdem grubundan kaynaklandığını bulmak için LSD Testi yapılmıştır. Buna göre;

Tablo 17

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Gruplar (i)	Grup (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Shij	P
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-5 yıl	6-10 yıl	-,445	,121	,000*
		11 yıl ve üzeri	-,171	,118	,149
	6-10 yıl	1-5 yıl	,445	,121	,000*
		11 yıl ve üzeri	,274	,126	,031*
	11 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,171	,118	,149
		6-10 yıl	-,274	,126	,031*
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-5 yıl	6-10 yıl	-,565	,137	,000*
		11 yıl ve üzeri	-,107	,133	,422
	6-10 yıl	1-5 yıl	,565	,137	,000*
		11 yıl ve üzeri	,458	,143	,002*
	11 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,107	,133	,422
		6-10 yıl	-,458	,143	,002*
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-5 yıl	6-10 yıl	-,555	,163	,001*
		11 yıl ve üzeri	-,273	,159	,087
	6-10 yıl	1-5 yıl	,555	,163	,001*
		11 yıl ve üzeri	,282	,170	,098
	11 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,273	,159	,087
		6-10 yıl	-,282	,170	,098
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-5 yıl	6-10 yıl	-,415	,137	,003*
		11 yıl ve üzeri	-,344	,134	,011*
	6-10 yıl	1-5 yıl	,415	,137	,003*
		11 yıl ve üzeri	,071	,143	,620
	11 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,344	,134	,011*
		6-10 yıl	-,071	,143	,620

Tablo 17’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 6-10 yıl kıdemli öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine ve 6-10 yıl kıdemli öğretmenler ile 11 yıl ve üstünde kıdemli öğretmenler arasında 11 yıl ve üstünde kıdemli öğretmenler lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 6-10 yıl kıdemli öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine ve 6-10 yıl kıdemli öğretmenler ile 11 yıl ve üstünde kıdemli öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 6-10 yıl kıdemli öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 6-10 yıl kıdemli öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine ve 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 11 yıl ve üstünde kıdemli öğretmenler arasında 11 yıl ve üstünde kıdemli öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Kurum Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Kurum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Tablo 17 ‘de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Kurum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Kurum	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Bağımsız Anaokulu	89	4,14	,80	4,687	213	,016*
	İlköğretime veya Ortaöğretime Bağlı Anasınıfı	126	3,68	,64			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Bağımsız Anaokulu	89	3,91	,83	6,523	213	,197
	İlköğretime veya Ortaöğretime Bağlı Anasınıfı	126	3,21	,74			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Bağımsız Anaokulu	89	3,80	,85	2,553	213	,002*
	İlköğretime veya Ortaöğretime Bağlı Anasınıfı	126	3,55	,61			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Bağımsız Anaokulu	89	3,94	,87	8,98	213	,436
	İlköğretime veya Ortaöğretime Bağlı Anasınıfı	126	2,88	,83			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Bağımsız Anaokulu	89	4,11	,90	4,271	213	,291
	İlköğretime veya Ortaöğretime Bağlı Anasınıfı	126	3,64	,73			

Tablo 18’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeği alt boyut puanlarının kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” alt boyutu ile kurum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=4,687$; $p<,05$). “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” alt boyutu ile kurum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2,553$; $p<,05$).

Ancak “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutları ile kurum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=6,523$, $t=8,980$, $t=4,271$; $p>,05$).

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleği Sevme Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Kurum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 18 ‘de verilmiştir.

Tablo 19

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleği Sevme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Mesleği Sevme	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Evet	181	3,98	,71	5,497	213	,123
	Hayır	34	3,27	,62			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Evet	181	3,63	,81	5,653	213	,004*
	Hayır	34	2,79	,68			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Evet	181	3,70	,76	2,019	213	,000*
	Hayır	34	3,42	,52			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Evet	181	3,52	,87	7,674	213	,327
	Hayır	34	2,26	,94			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Evet	181	3,99	,76	7,050	213	,437
	Hayır	34	2,99	,73			

Tablo 19’da görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeği alt boyut puanlarının mesleği sevme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutu ile mesleği sevme değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=5,653$; $p<,05$). “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” alt boyutu ile mesleği sevme değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2,019$; $p<,05$).

Ancak “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi

Oluşturma” alt boyutları ile mesleği sevme değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=5,497$, $t=7,674$, $t=7,050$; $p>,05$).

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 20

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$, ve ss Değerleri</i>						<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Kız Meslek Lisesi	28	3,68	,27	G.Arası	3,359	3	1,120	2,057	,107	
	Çocuk Gelişimi	45	4,08	,65	G.İçi	114,847	211	,544			
	Okul Öncesi Öğr.	130	3,85	,78	Toplam	118,205	214				
	Lisansüstü	12	3,75	1,20							
	Toplam	215	3,87	,74							
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Kız Meslek Lisesi	28	2,91	,29	G.Arası	13,241	3	4,414	6,604	,000*	a-b a-c
	Çocuk Gelişimi	45	3,77	,76	G.İçi	141,019	211	0,668			
	Okul Öncesi Öğr.	130	3,54	,87	Toplam	154,26	214				
	Lisansüstü	12	3,39	1,22							
	Toplam	215	3,50	,85							
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Kız Meslek Lisesi	28	3,77	,14	G.Arası	1,967	3	,656	1,233	,299	
	Çocuk Gelişimi	45	3,76	,72	G.İçi	112,187	211	,532			
	Okul Öncesi Öğr.	130	3,62	,76	Toplam	114,154	214				
	Lisansüstü	12	3,38	1,17							
	Toplam	215	3,65	,73							

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$, ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P Fark
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Kız Meslek Lisesi	28	3,11	,37	G.Arası	3,85	3	1,283	1,301	,275
	Çocuk Gelişimi	45	3,55	,93	G.İçi	208,203	211	0,987		
	Okul Öncesi Öğr.	130	3,28	1,07	Toplam	212,053	214			
	Lisansüstü	12	3,41	1,28						
	Toplam	215	3,32	1,00						
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Kız Meslek Lisesi	28	4,05	,21	G.Arası	6,755	3	2,252	3,311	,021*
	Çocuk Gelişimi	45	4,10	,65	G.İçi	143,48	211	0,680		
	Okul Öncesi Öğr.	130	3,71	,91	Toplam	150,236	214			
	Lisansüstü	12	3,68	1,21						
	Toplam	215	3,83	,84						

Tablo 20’de görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutu ve eğitim durumu değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=6,604$; $p<,05$). “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutu ve eğitim durumu değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,311$; $p<,05$).

Ancak “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt

boyutları ve eğitim durumu değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2,057$, $F=1,233$, $F=1,301$; $p>,05$).

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” rollerine ilişkin farklılığın hangi eğitim durumu grubundan kaynaklandığını bulmak için LSD Testi yapılmıştır. Buna göre;

Tablo 21

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi gruplar arasında farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Gruplar (i)	Grup (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Shij	P
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Kız Meslek Lisesi	Çocuk Gelişimi	-,855	,197	,000*
		Okul Öncesi Öğretmenliği	-,629	,170	,000*
		Lisansüstü	-,477	,282	,092
	Çocuk Gelişimi	Kız Meslek Lisesi	,855	,197	,000*
		Okul Öncesi Öğretmenliği	,226	,141	,112
		Lisansüstü	,377	,266	,157
	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi	,629	,170	,000*
		Çocuk Gelişimi	-,226	,141	,112
		Lisansüstü	,151	,247	,540
	Lisansüstü	Kız Meslek Lisesi	,477	,282	,092
		Çocuk Gelişimi	-,377	,266	,157
		Okul Öncesi Öğretmenliği	-,151	,247	,540
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Kız Meslek Lisesi	Çocuk Gelişimi	-,042	,198	,833
		Okul Öncesi Öğretmenliği	,344	,172	,046*
		Lisansüstü	,379	,285	,185
	Çocuk Gelişimi	Kız Meslek Lisesi	,042	,198	,833
		Okul Öncesi Öğretmenliği	,386	,143	,007*
		Lisansüstü	,421	,268	,118
	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi	-,344	,172	,046*
		Çocuk Gelişimi	-,386	,143	,007*
		Lisansüstü	,034	,249	,891
	Lisansüstü	Kız Meslek Lisesi	-,379	,285	,185
		Çocuk Gelişimi	-,421	,268	,118
		Okul Öncesi Öğretmenliği	-,034	,249	,891

Tablo 21’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu

değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenler arasında Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenler lehine ve Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler lehine ve Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenler ile Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Alt Boyutları ve Puan Aralığı

Örgütsel Bağlılık anketini oluşturan 3 boyut ve boyutları oluşturan 18 maddenin dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 22

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutları

ALT BOYUTLAR	MADDELER
Duygusal Bağlılık	1, 2, 3, 4, 5, 6
Devamlılık Bağlılığı	7, 8, 9, 10, 11, 12
Normatif Bağlılık	13, 14, 15, 16, 17, 18

Örgütsel Bağlılık Anketi’nin cevap formundaki beşli likert derecelendirme ve puan aralıkları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 23

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Puan Aralıkları

Yanıtlar	Puan Aralığı
1. Hiç Memnun Değilim	1,00-1,79
2. Memnun Değilim	1,80-2,59
3. Kararsızım	2,60-3,39
4. Memnunum	3,40-4,19
5. Çok Memnunum	4,20-5,00

Ölçekte yer alan ifadeler 5’li Likert Tipi ölçeğindedir. Öğretmenler görüşlerini en iyi ifade eden “1-Hiç Memnun Değilim”, “2-Memnun Değilim”, “3-Kararsızım”, “4-Memnunum” ve “5-Çok Memnunum” seçeneklerinden birini işaretleyerek sorulara yanıt vermişlerdir.

Duygusal Bağlılık Alt Boyutunun incelenmesi

Öğretmenlere göre “*Duygusal Bağlılık*” alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlere Göre Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler, n=215	$\bar{X}$	S
1. Kariyerimin geriye kalan bölümünü bu okulda geçirmek bana mutluluk verir	3,36	1,20
2. Bu okulun sorunları bana gerçekten kendi sorunlarımmış gibi gelir	3,50	1,23
3. Okulumda güçlü bir aitlik duygusu taşıyorum	2,67	1,08
4. Kendimi bu okula “duygusal olarak bağlanmış” hissetmiyorum	2,50	1,03
5. Bu okulda kendimi aileden biri gibi hissetmiyorum	2,47	1,02
6. Bu okul benim için önemli ölçüde kişisel anlam taşır	3,48	3,01
Göre Duygusal Bağlılık Alt Boyutu	2,97	0,48

Tablo 24’teki bulgulara göre “Duygusal Bağlılık” alt boyutunda öğretmenler tarafından en yüksek derecede algılanan görüşün $3,50 \pm 1,23$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “2. Bu okulun sorunları bana gerçekten kendi sorunlarımmış gibi gelir” görüşü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından en düşük derecede algılanan görüşün ise $2,47 \pm 1,02$

ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “5.Bu okulda kendimi aileden biri gibi hissetmiyorum” görüşü olduğu ortaya çıkmıştır.

Devamlılık Bağlılığı Alt Boyutunun incelenmesi

Öğretmenlere göre “*Devamlılık Bağlılığı*” alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlere Göre Devamlılık Bağlılığı Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler, n=215	$\bar{x}$	S
7.Şu anda bu okulda çalışmak benim için bir istek olduğu kadar bir zorunluluktur	2,86	1,21
8.İstesem bile bu okuldan ayrılmam benim için çok zor olur	3,26	1,06
9.Şu anda bu okuldan ayrılırsam bütün hayatım alt üst olur	2,53	1,08
10.Şu anda bu okuldan ayrılamayacak kadar az seçeneğim var	3,00	1,10
11.Öğretmenler şu anda kendilerini bu okula bu kadar vermemiş olsalardı, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirlerdi	2,75	1,25
12.Öğretmenlerin bu okuldan ayrılmamalarının nedenlerinden biri mevcut seçeneklerin azlığıdır	2,87	1,08
Devamlılık Bağlılığı Alt Boyutu	2,88	0,53

Tablo 25’teki bulgulara göre “Devamlılık Bağlılığı” alt boyutunda öğretmenler tarafından en yüksek derecede algılanan görüşün $3,26 \pm 1,06$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “8.İstesem bile bu okuldan ayrılmam benim için çok zor olur” görüşü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından en düşük derecede algılanan görüşün ise $2,53 \pm 1,08$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “9.Şu anda bu okuldan ayrılırsam bütün hayatım alt üst olur” görüşü olduğu ortaya çıkmıştır.

Normatif Bağlılık Alt Boyutunun incelenmesi

Öğretmenlere göre “*Normatif Bağlılık*” alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 25’te verilmiştir

Tablo 26

Öğretmenlere Göre Normatif Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler, n=215	$\bar{x}$	S
13.Öğretmenler şu anki işverenleriyle çalışmak için hiçbir zorunluluk duymuyorlar	2,88	1,06
14.Öğretmenlerin şu anda bu okuldan ayrılmalrı yararlarına bile olsa ayrılmalrının doğru olmayacağını düşünüyorum	3,00	1,81
15.Öğretmenler şu anda okuldan ayrılırlarsa kendilerini suçlu hissederler	2,72	1,11
16.Bu okul öğretmenlerin sadakatini hak ediyor	3,59	1,06
17.Öğretmenler okulun içindeki insanlara olan sorumluluk hislerinden dolayı bu kurumdan ayrılamazlar	3,04	1,11
18.Öğretmenler okula karşı kendilerini borçlu hiss ediyorlar	2,82	1,12
Normatif Bağlılık Alt Boyutu	2,99	0,84

Tablo 26'daki bulgulara göre "Normatif Bağlılık" alt boyutunda öğretmenler tarafından en yüksek derecede algılanan görüşün $3,59 \pm 1,06$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile "16.Bu okul öğretmenlerin sadakatini hak ediyor" görüşü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından en düşük derecede algılanan görüşün ise $2,72 \pm 1,11$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile "15.Öğretmenler şu anda okuldan ayrılırlarsa kendilerini suçlu hissederler" görüşü olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Rollerine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri

Tablo 27

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri

ALT BOYUTLAR	$\bar{x}$	S
Duygusal Bağlılık	2,97	0,48
Devamlılık Bağlılığı	2,88	0,53
Normatif Bağlılık	2,99	0,84
Genel Bağlılık	2,94	0,45

Tablo 27'de görüldüğü gibi öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutları içerisinde en yüksek derecede algılanan alt boyutun $2,99 \pm 0,84$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile "Normatif Bağlılık" alt boyutu olduğu ve algılanma derecesinin "Kararsızım" olduğu, en

düşük derecede algılanan alt boyutun ise $2,88 \pm 0,53$ ortalama $\pm$ std.sapma değeri ile “Devamlılık Bağlılığı” alt boyutu olduğu ve algılanma derecesinin “Kararsızım” olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer boyutlara baktığımızda ise “Duygusal Bağlılık” alt boyutunun $2,97 \pm 0,48$ ortalama $\pm$ std.sapma değerini aldığı ve algılanma derecesinin “Kararsızım” olduğu ve “Genel Bağlılık” boyutunun $2,94 \pm 0,45$ ortalama $\pm$ std.sapma değerini aldığı ve algılanma derecesinin “Kararsızım” olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Tablo 27 ‘de verilmiştir.

Tablo 28

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Erkek	59	2,87	,36	-1,878	213	,062
	Kadın	156	3,00	,52			
Devamlılık Bağlılığı	Erkek	59	2,98	,41	1,819	213	,070
	Kadın	156	2,84	,57			
Normatif Bağlılık	Erkek	59	2,57	,71	-4,794	213	,000*
	Kadın	156	3,15	,83			
Genel Bağlılık	Erkek	59	2,81	,34	-2,833	213	,005*
	Kadın	156	3,00	,48			

Tablo 28’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, “Normatif Bağlılık” alt boyutu ile cinsiyet değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı

bulunmuştur. ($t=-4,794$; $p<,05$). “Genel Bağlılık” alt boyutu ile cinsiyet değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=-2,833$; $p<,05$).

Ancak “Duygusal Bağlılık” ve “Devamlılık Bağlılığı” alt boyutları ile cinsiyet değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,878$, $t=1,819$; $p>,05$).

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Tabo 28’de verilmiştir.

Tablo 29

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Evli	143	2,98	,50	,681	213	,469
	Bekâr	72	2,94	,44			
Devamlılık Bağlılığı	Evli	143	2,88	,57	-,026	213	,979
	Bekâr	72	2,88	,45			
Normatif Bağlılık	Evli	143	3,12	,79	3,13	213	,002*
	Bekâr	72	2,74	,89			
Genel Bağlılık	Evli	143	2,99	,47	2,158	213	,032*
	Bekâr	72	2,85	,40			

Tablo 29’da görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ölçeği alt boyut puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, “Normatif Bağlılık” alt boyutu ile medeni durum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=3,130$; $p<,05$). “Genel Bağlılık” alt boyutu ile medeni

durum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=2,158$; $p<,05$).

Ancak “Duygusal Bağlılık” ve “Devamlılık Bağlılığı” alt boyutları ile medeni durum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,681$, $t=-,026$; $p>,05$).

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 30

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$, ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Duygusal Bağlılık	20-30 yaş	82	2,95	,47	G.Arası	,064	3	,021	,091	,965	
	31-40 yaş	71	2,98	,45	G.İçi	49,28	211	,234			
	41-50 yaş	24	2,98	,48	Toplam	49,344	214				
	51 yaş ve üzeri	38	2,97	,56							
	Toplam	215	2,97	,48							
Devamlılık Bağlılığı	20-30 yaş	82	2,95	,49	G.Arası	,915	3	,305	1,072	,362	
	31-40 yaş	71	2,82	,68	G.İçi	60,055	211	,285			
	41-50 yaş	24	2,91	,49	Toplam	60,97	214				
	51 yaş ve üzeri	38	2,79	,29							
	Toplam	215	2,88	,53							
Normatif Bağlılık	20-30 yaş	82	2,85	,96	G.Arası	6,862	3	2,287	3,327	,021*	a-d b-d
	31-40 yaş	71	2,92	,73	G.İçi	145,04	211	,687			
	41-50 yaş	24	3,22	,70	Toplam	151,901	214				
	51 yaş ve üzeri	38	3,30	,76							
	Toplam	215	2,99	,84							
Genel Bağlılık	20-30 yaş	82	2,91	,46	G.Arası	,592	3	,197	,967	,409	
	31-40 yaş	71	2,91	,50	G.İçi	43,047	211	,204			
	41-50 yaş	24	3,03	,37	Toplam	43,639	214				
	51 yaş ve üzeri	38	3,02	,35							
	Toplam	215	2,94	,45							

Tablo 30’da görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, “Normatif Bağlılık” alt boyutu ve yaş değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,327$; $p<,05$).

Ancak “Duygusal Bağlılık”, “Devamlılık Bağlılığı” ve “Genel Bağlılık” alt boyutları ve yaş değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,091$, $F=1,072$, $F=,967$; $p>,05$).

“Normatif Bağlılık” rolüne ilişkin farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için LSD Testi yapılmıştır. Buna göre;

Tablo 31

Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Gruplar (i)	Grup (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Shij	P
Normatif Bağlılık	20-30 yaş	30-40 yaş	-,070	,134	,602
		40-50 yaş	-,368	,192	,057
		50 ve üzeri	-,451	,163	,006*
	30-40 yaş	20-30 yaş	,070	,134	,602
		40-50 yaş	-,297	,196	,130
		50 ve üzeri	-,380	,167	,023*
	40-50 yaş	20-30 yaş	,368	,192	,057
		30-40 yaş	,297	,196	,130
		50 ve üzeri	-,083	,216	,702
	50 ve üzeri	20-30 yaş	,451	,163	,006*
		30-40 yaş	,380	,167	,023*
		40-50 yaş	,083	,216	,702

Tablo 31’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Normatif Bağlılık” alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, 20-30 yaşlarındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 50 yaş ve üzeri öğretmenler lehine ve 30-40 yaşlarındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 50 yaş ve üzeri öğretmenler lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Çalışma Statüsü Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Çalışma Statüsü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 32

Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Çalışma Statüsü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Çalışma Statüsü	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Kadrolu	164	2,97	,46	,044	213	,965
	Ücretli	51	2,96	,55			
Devamlılık Bağlılığı	Kadrolu	164	2,83	,55	-2,376	213	,018*
	Ücretli	51	3,03	,45			
Normatif Bağlılık	Kadrolu	164	3,10	,82	3,632	213	,000*
	Ücretli	51	2,63	,83			
Genel Bağlılık	Kadrolu	164	2,97	,45	1,289	213	,199
	Ücretli	51	2,87	,45			

Tablo 32’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ölçeği alt boyut puanlarının çalışma statüsü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, “Devamlılık Bağlılığı” alt boyutu ile çalışma statüsü değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=-2,376$; $p<,05$). “Normatif Bağlılık” alt boyutu ile çalışma statüsü değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=3,632$; $p<,05$).

Ancak “Duygusal Bağlılık” ve “Genel Bağlılığı” alt boyutları ile çalışma statüsü değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,044$, $t=1,289$; $p>,05$).

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Çalışma Statüsü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları tablo 32 ‘de verilmiştir.

Tablo 33

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$, ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Duygusal Bağlılık	1-5 yıl	83	2,95	,47	G.Arası	,490	2	,245	1,063	,347
	6-10 yıl	63	3,04	,42	G.İçi	48,854	212	,23		
	11 yıl ve üzeri	69	2,92	,54	Toplam	49,344	214			
	Toplam	215	2,97	,48						
Devamlılık Bağlılığı	1-5 yıl	83	2,96	,52	G.Arası	,994	2	,497	1,758	,175
	6-10 yıl	63	2,80	,56	G.İçi	59,976	212	,283		
	11 yıl ve üzeri	69	2,84	,52	Toplam	60,970	214			
	Toplam	215	2,88	,53						
Normatif Bağlılık	1-5 yıl	83	2,87	,97	G.Arası	2,131	2	1,065	1,508	,224
	6-10 yıl	63	3,11	,80	G.İçi	149,770	212	,706		
	11 yıl ve üzeri	69	3,02	,69	Toplam	151,901	214			
	Toplam	215	2,99	,84						
Genel Bağlılık	1-5 yıl	83	2,93	,47	G.Arası	,139	2	,069	,338	,714
	6-10 yıl	63	2,98	,43	G.İçi	43,500	212	,205		
	11 yıl ve üzeri	69	2,93	,45	Toplam	43,639	214			
	Toplam	215	2,94	,45						

Tablo 33’de görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, “Duygusal Bağlılık”, “Devamlılık Bağlılığı”, “Normatif Bağlılık” ve “Genel Bağlılık” alt boyutları ve kıdem değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,06$, $F=1,758$, $F=1,508$, $F=,388$; $p>,05$).

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Kurum Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kurum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Tablo 33 ‘de verilmiştir.

Tablo 34

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kurum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Kurum	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Bağımsız Anaokulu	89	3,08	,46	2,975	213	,003*
	İlköğretime veya Ortaöğretime Bağlı Anasınıfı	126	2,89	,48			
Devamlılık Bağlılığı	Bağımsız Anaokulu	89	2,75	,58	-2,892	213	,004*
	İlköğretime veya Ortaöğretime Bağlı Anasınıfı	126	2,96	,48			
Normatif Bağlılık	Bağımsız Anaokulu	89	3,13	,95	2,029	213	,044*
	İlköğretime veya Ortaöğretime Bağlı Anasınıfı	126	2,89	,74			
Genel Bağlılık	Bağımsız Anaokulu	89	2,99	,47	1,169	213	,244
	İlköğretime veya Ortaöğretime Bağlı Anasınıfı	126	2,91	,44			

Tablo 34’te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ölçeği alt boyut puanlarının kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, “Duygusal Bağlılık” alt boyutu ile kurum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=2,975$; $p<,05$). “Devamlılık Bağlılığı” alt boyutu ile kurum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=-2,892$; $p<,05$). “Normatif Bağlılık” alt boyutu ile kurum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=2,029$; $p<,05$).

Ancak “Genel Bağlılığı” alt boyutu ile kurum değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1,169$; $p>,05$)

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleği Sevme Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleği Sevme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 34 ‘de verilmiştir.

Tablo 35

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleği Sevme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Mesleği Sevme	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Evet	181	3,01	,45	3,333	213	,001*
	Hayır	34	2,72	,56			
Devamlılık Bağlılığı	Evet	181	2,86	,52	-,834	213	,405
	Hayır	34	2,95	,60			
Normatif Bağlılık	Evet	181	3,15	,80	6,858	213	,000*
	Hayır	34	2,17	,56			
Genel Bağlılık	Evet	181	3,01	,42	4,945	213	,000*
	Hayır	34	2,61	,48			

Tablo 35’te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ölçeği alt boyut puanlarının mesleği sevmeye değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, “Duygusal Bağlılık” alt boyutu ile mesleği sevmeye değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=3,333$; $p<,05$). “Normatif Bağlılık” alt boyutu ile mesleği sevmeye değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=6,858$; $p<,05$). “Genel Bağlılık” alt boyutu ile mesleği sevmeye değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=4,945$; $p<,05$).

Ancak “Devamlılık Bağlılığı” alt boyutu ile mesleği sevmeye değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,834$; $p>,05$)

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Kurumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.



Tablo 36’da görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, “Duygusal Bağlılık” alt boyutu ve eğitim durumu değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=13,282$; $p<,05$). “Devamlılık Bağlılığı” alt boyutu ve eğitim durumu değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,057$; $p<,05$). “Genel Bağlık” alt boyutu ve eğitim durumu değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,282$; $p<,05$).

Ancak “Normatif Bağlılık” alt boyutları ve eğitim durumu değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,924$; $p>,05$). “Duygusal Bağlılık”, “Devamlılık Bağlılığı” ve “Genel Bağlılık” rollerine ilişkin farklılığın hangi eğitim durumu grubundan kaynaklandığını bulmak için LSD Testi yapılmıştır. Buna göre;

Tablo 37

Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Gruplar (i)	Grup (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Shij	P
Duygusal Bağlılık	Kız Meslek Lisesi	Çocuk Gelişimi	-,620	,107	,000*
		Okul Öncesi Öğretmenliği	-,338	,092	,000*
		Lisansüstü	-,669	,153	,000*
	Çocuk Gelişimi	Kız Meslek Lisesi	,620	,107	,000*
		Okul Öncesi Öğretmenliği	,281	,077	,000*
		Lisansüstü	-,049	,144	,734
	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi	,338	,092	,000*
		Çocuk Gelişimi	-,281	,077	,000*
		Lisansüstü	-,331	,134	,014*
	Lisansüstü	Kız Meslek Lisesi	,669	,153	,000*
		Çocuk Gelişimi	,049	,144	,734
		Okul Öncesi Öğretmenliği	,331	,134	,014*
Devamlılık Bağlılığı	Kız Meslek Lisesi	Çocuk Gelişimi	-,099	,127	,434
		Okul Öncesi Öğretmenliği	-,053	,110	,626
		Lisansüstü	,401	,182	,028*
	Çocuk Gelişimi	Kız Meslek Lisesi	,099	,127	,434
		Okul Öncesi Öğretmenliği	,046	,091	,616
		Lisansüstü	,500	,171	,004*
	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi	,053	,110	,626
		Çocuk Gelişimi	-,046	,091	,616
		Lisansüstü	,454	,159	,005*
	Lisansüstü	Kız Meslek Lisesi	-,401	,182	,028*
		Çocuk Gelişimi	-,500	,171	,004*
		Okul Öncesi Öğretmenliği	-,454	,159	,005*

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi gruplar arasında farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Gruplar (i)	Grup (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Shij	P
Genel Bağlılık	Kız Meslek Lisesi	Çocuk Gelişimi	-,277	,107	,010*
		Okul Öncesi Öğretmenliği	-,058	,093	,531
		Lisansüstü	-,044	,153	,773
	Çocuk Gelişimi	Kız Meslek Lisesi	,277	,107	,010*
		Okul Öncesi Öğretmenliği	,219	,077	,005*
		Lisansüstü	,232	,144	,109
	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi	,058	,093	,531
		Çocuk Gelişimi	-,219	,077	,005*
		Lisansüstü	,014	,134	,918
	Lisansüstü	Kız Meslek Lisesi	,044	,153	,773
		Çocuk Gelişimi	-,232	,144	,109
		Okul Öncesi Öğretmenliği	-,014	,134	,918

Tablo 37’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Duygusal Bağlılık” alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenler arasında Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler lehine, Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler lehine ve Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Lisansüstü mezunu öğretmenler arasında Lisansüstü mezunu öğretmenler lehine, Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler ile Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler arasında Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler lehine ve Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler ile Lisansüstü mezunu öğretmenler arasında Lisansüstü mezunu öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

“Devamlılık Bağlılığı” alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Lisansüstü mezunu öğretmenler arasında Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler lehine, Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler ile Lisansüstü mezunu öğretmenler arasında Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler lehine ve Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler ile Lisansüstü mezunu öğretmenler arasında Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

“Genel Bağlılık” alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler arasında Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler lehine ve Çocuk gelişimi

mezunu öğretmenler ile Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine Yönelik Algıları ve Örgütsel Bağlılıklarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik rollerine ilişkin algıları ve Örgütsel Bağlılıklarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik Korelasyon testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.



Tablo 38

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine Yönelik Algıları ve Örgütsel Bağlılıklarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişki

ALT BOYUTLAR		Duygusal Bağlılık	Devamlılık Bağlılığı	Normatif Bağlılık	Genel Bağlılık	Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma
Duygusal Bağlılık	r	1	,276**	,397**	,710**	,285**	,324**	,152*	,302**	,207**
	p		,0	0	0	0	0	,026	0	,002
	n		215	215	215	215	215	215	215	215
Devamlılık Bağlılığı	r		1	,164*	,594**	,076	-,014	,093	-,077	,013
	p			,016	0	,265	,837	,174	,260	,855
	n			215	215	215	215	215	215	215
<i>Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine Yönelik Algıları ve Örgütsel Bağlılıklarına</i>										
Normatif Bağlılık	r			1	,827**	,392**	,307**	,274**	,348**	,462**
	p				0	0	0	0	0	0
	n				215	215	215	215	215	215
Genel Bağlılık	r				1	,375**	,300**	,261**	,293**	,365**
	p					0	0	0	0	0
	n					215	215	215	215	215
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	r					1	,831**	,757**	,794**	,856**
	p						0	0	0	0
	n						215	215	215	215
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	r						1	,771**	,837**	,735**
	p							0	0	0
	n							215	215	215
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	r							1	,707**	,742**
	p								0	0
	n								215	215
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	r								1	,823**
	p									0
	n									215
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	r									1
	p									
	n									

* p değeri 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

** p değeri 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 38 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal bağlılığı ile; devamlılık bağlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,276$; $p<,01$), normatif bağlılığı ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,397$; $p<,01$), genel bağlılığı ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,710$; $p<,01$), Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutu ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,285$; $p<,01$), Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutu ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,324$; $p<,01$), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutu ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,152$; $p<,05$), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutu ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,302$; $p<,01$) ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutu ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,207$; $p<,01$) bulunduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin devamlılık bağlılığı ile; normatif bağlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,164$; $p<,05$) ve genel bağlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,594$; $p<,01$) bulunduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin devamlılık bağlılığı ile; Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutu ($r=,076$; $p>,05$), Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutu ($r=,014$; $p>,05$), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutu ($r=,093$; $p>,05$), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutu ($r=,077$; $p>,05$) ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutu ($r=,013$; $p>,05$) arasında ise anlamlı ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin normatif bağlılığı ile; genel bağlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,827$; $p<,01$), Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,392$; $p<,01$), Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Paylaşılması alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,307$; $p<,01$), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Paylaşılması alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,274$; $p<,01$), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Paylaşılması alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,348$; $p<,01$) ve Düzenli

Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Paylaşılması alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,462$; $p<,01$) bulunduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin genel bağlılığı ile; Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,375$; $p<,01$), Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,300$; $p<,01$), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,261$; $p<,01$), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,293$; $p<,01$) ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,365$; $p<,01$) bulunduğu saptanmıştır.

Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutu ile; Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,831$; $p<,01$), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,757$; $p<,01$), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,794$; $p<,01$) ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,856$; $p<,01$) bulunduğu saptanmıştır.

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutu ile; Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,771$; $p<,01$), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,837$; $p<,01$) ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,735$; $p<,01$) bulunduğu saptanmıştır.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutu ile; Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,707$;

$p<,01$) ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,742$; $p<,01$) bulunduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutu ile Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,823$; $p<,01$) bulunduğu saptanmıştır

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Cinsiyet Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 39

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Cinsiyet Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Korelasyon Analizi		Cinsiyet	
		Örgütsel Bağlılık Anket Puanı	Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı
Pearson Korelasyon	r	,249	,324
	p	,001*	,001*
	n	215	215

Tablo 39’da görüldüğü üzere, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ve Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile cinsiyet arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ile cinsiyet arasında pozitif yönde ($r=,249$; $p<,05$) anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır. Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile cinsiyet arasında ise pozitif yönde ($r=,324$; $p<,05$) anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Yaş Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 40

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Yaş Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Korelasyon Analizi		Yaş	
		Örgütsel Bağlılık Anket Puanı	Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı
Pearson Korelasyon	r	,120	,024
	p	,078	,729
	n	215	215

Tablo 40'ta görüldüğü üzere, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ve Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile yaş arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ile yaş arasında ($r=,120$; $p>,05$) anlamlı ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile yaş arasında da ($r=,024$; $p>,05$) anlamlı ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Medeni Durum Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 41

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Medeni Durum Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Korelasyon Analizi		Medeni Durum	
		Örgütsel Bağlılık Anket Puanı	Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı
Pearson Korelasyon	r	-,128	-,198
	p	,001*	,004*
	n	215	215

Tablo 41’de görüldüğü üzere, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ve Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile medeni durum arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ile medeni durum arasında negatif yönde ($r=-,128$; $p<,05$) anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır. Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile medeni durum arasında ise negatif yönde ($r=-,198$; $p<,05$) anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Çalışma Statüsü Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 42

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Çalışma Statüsü Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Korelasyon Analizi		Çalışma Statüsü	
		Örgütsel Bağlılık Anket Puanı	Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı
Pearson Korelasyon	r	-,178	-,314
	p	,009*	,001*
	n	215	215

Tablo 42’de görüldüğü üzere, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ve Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile çalışma statüsü arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ile çalışma statüsü arasında negatif yönde ($r=-,178$; $p<,05$) anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır. Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile çalışma statüsü arasında ise negatif yönde ($r=-,314$; $p<,05$) anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Kıdem Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 43

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Kıdem Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Korelasyon Analizi		Kıdem	
		Örgütsel Bağlılık Anket Puanı	Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı
Pearson Korelasyon	r	,034	,092
	p	,622	,178
	n	215	215

Tablo 43’de görüldüğü üzere, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ve Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile kıdem arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ile kıdem arasında ($r=,034$; $p>,05$) anlamlı ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile kıdem arasında da ($r=,092$; $p>,05$) anlamlı ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Mesleği Sevme Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 44

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Mesleği Sevme Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Korelasyon Analizi		Mesleği Sevme	
		Örgütsel Bağlılık Anket Puanı	Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı
Pearson Korelasyon	r	-,386	-,358
	p	,001*	,001*
	n	215	215

Tablo 44’de görüldüğü üzere, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ve Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile mesleği sevme arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ile mesleği sevme arasında

negatif yönde ($r=-,386$; $p<,05$) anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır. Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile mesleği sevmeye arasında ise negatif yönde ($r=-,358$; $p<,05$) anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Kurum Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 44’te verilmiştir

Tablo 45

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Kurum Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Korelasyon Analizi		Kurum	
		Örgütsel Bağlılık Anket Puanı	Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı
Pearson Korelasyon	r	-,107	-,455
	p	,119	,001*
	n	215	215

Tablo 45’te görüldüğü üzere, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ve Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile kurum arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ile kurum arasında ($r=-,107$; $p>,05$) anlamlı ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile kurum arasında ise negatif yönde ($r=-,455$; $p<,05$) anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 46

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Korelasyon Analizi		Eğitim Durumu	
		Örgütsel Bağlılık Anket Puanı	Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı
Pearson Korelasyon	r	-,119	,145
	p	,082	,034*
	n	215	215

Tablo 46’ta görüldüğü üzere, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ve Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile eğitim durumu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ile eğitim durumu arasında ($r=-,119$; $p>,05$) anlamlı ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı ile eğitim durumu arasında ise pozitif yönde ($r=,145$; $p<,05$) anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 47

Örgütsel Bağlılık ve Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Korelasyon Analizi		Örgütsel Bağlılık Anket Puanı	Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı
Pearson Korelasyon	r		,303
	p		,001*
	n		215

Tablo 47’de görüldüğü üzere, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson Korelasyon analizi

sonucunda, Örgütsel Bağlılık Anket Puanı ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Anket Puanı arasında pozitif yönlü ($r=,303$; $<,05$) anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır.



Bölüm V

Sonuç ve Tartışma

Çalışmadaki örneklem sayısı 215'tir. Çalışma öğretmenlerin kişisel bilgileri, Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Örgütsel Bağlılıkları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği 5 boyut ve 50 maddeden, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ise 3 boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır.

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği incelendiğinde, öğretmenlere göre Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması konusunda en yüksek derecede algılanan görüşün “1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklar” görüşü, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi konusunda en yüksek derecede algılanan görüşün “16.Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder” görüşü, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi konusunda en yüksek derecede algılanan görüşün “21.Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar” görüşü, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi konusunda en yüksek derecede algılanan görüşün “40.Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekler” görüşü ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma konusunda en yüksek derecede algılanan görüşün ise “43.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar” görüşü olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerini inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgular, ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin algılanışına dönük yapılan çalışmalarla (Gümüşeli,1996; Şişman, 1997; Taş, 2000; Aksoy, 2006) örtüşmektedir. Bu durumda okul öncesi müdürlerinin de öğretimsel liderliklerinin ilköğretim müdürleriyle benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre araştırma grubundaki öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısı üzerinde demografik faktörlerin etkisinin olduğu kanıtlanmıştır.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeği alt boyut puanlarının tamamının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ve İklimi Oluşturma alt boyutları ile cinsiyet değişkeni karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeğinin medeni durum değişkenine göre Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarında farklılaştığı ve evli öğretmenlerin bu konudaki algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeğinin yaş değişkenine göre Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarında farklılaştığı görülmektedir. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek amacı ile uygulanan LSD Testi sonucunda Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutundaki farklılıkların 20-30 yaşındaki öğretmenler ile 30-40 yaşındaki öğretmenler arasında 30-40 yaşındaki öğretmenler lehine ve 30-40 yaşındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında 50 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma boyutundaki farklılıkların ise 20-30 yaşındaki öğretmenler ile 30-40 yaşındaki öğretmenler arasında 30-40 yaşındaki öğretmenler lehine ve 20-30 yaşındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında 50 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeğinin çalışma statüsü değişkenine göre Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve

İklimi Oluşturma alt boyutlarında farklılaştığı ve kadrolu çalışan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeğinin mesleki kıdem değişkenine göre Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarında farklılaştığı görülmektedir. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek amacı ile uygulanan LSD Testi sonucunda Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutundaki farklılıkların 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 6-10 yıl kıdemli öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine ve 6-10 yıl kıdemli öğretmenler ile 11 yıl ve üstünde kıdemli öğretmenler arasında 11 yıl ve üstünde kıdemli öğretmenler lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutundaki farklılıkların 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 6-10 yıl kıdemli öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine ve 6-10 yıl kıdemli öğretmenler ile 11 yıl ve üstünde kıdemli öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutundaki farklılığın 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 6-10 yıl kıdemli öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutundaki farklılıkların ise 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 6-10 yıl kıdemli öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine ve 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 11 yıl ve üstünde kıdemli öğretmenler arasında 11 yıl ve üstünde kıdemli öğretmenler lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, Polat (1997)'ın ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarının değerlendirildiği çalışma ile uyum sağlamaktadır. Buna göre öğretmenlerin kıdeminin idarecilerinin öğretimsel liderliklerine dair algıları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeğinin çalışılan kurum değişkenine göre Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması ve Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutlarında farklılaştığı ve bağımsız anaokulu öğretmenlerinin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeğinin mesleği sevmeye değişkenine göre Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi ve Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutlarında farklılaştığı ve mesleğini sevdiğini belirten öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeğinin eğitim durumu değişkenine göre Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi ile Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarında farklılaştığı görülmektedir. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek amacı ile uygulanan LSD Testi sonucunda Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutundaki farklılıkların Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenler arasında Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenler lehine ve Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutundaki farklılıkların Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler lehine ve Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenler ile Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği incelendiğinde, öğretmenlere göre Duygusal Bağlılık konusunda en yüksek derecede algılanan görüşün “Bu okulun sorunları bana gerçekten kendi sorunlarıymış gibi gelir” görüşü; Devamlılık Bağlılığı konusunda en yüksek derecede algılanan görüşün “İstesem bile bu okuldan ayrılmam benim için çok zor olur” görüşü ve

Normatif Bağlılık konusunda en yüksek derecede algılanan görüşün ise “Bu okul öğretmenlerin sadakatini hak ediyor” görüşü olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre Normatif Bağlılık ve Genel Bağlılık alt boyutlarında farklılaştığı ve kadın öğretmenlerin bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010)’in çalışmaları ile uyum sağlamaktadır. Ancak Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008)’in yaptığı araştırmaya göre cinsiyetin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilişkisinin olmadığı bulgulanmıştır. Bu durumun Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008)’in yaptığı çalışmada örgütsel bağlılığın alt boyutlarının ele alınmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ölçeğinin medeni durum değişkenine göre Normatif Bağlılık ve Genel Bağlılık alt boyutlarında farklılaştığı ve evli öğretmenlerin bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ölçeğinin yaş değişkenine göre Normatif Bağlılık alt boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek amacı ile uygulanan LSD Testi sonucunda farklılıkların 20-30 yaşlarındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 50 yaş ve üzeri öğretmenler lehine ve 30-40 yaşlarındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 50 yaş ve üzeri öğretmenler lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010)’in yaptığı çalışmada elde edilen bulgularla çelişmektedir. Adı geçen çalışmada duygusal bağlılık alt boyutunda cinsiyet değişkeninin ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığında farklılık ortaya koyduğu sonucu çıkmıştır. Bu durumun öğretim kademelerinin farklılığından kaynaklandığı söylenebilir ancak yapılacak yeni çalışmalar konuya daha iyi ışık tutacaktır.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ölçeğinin çalışma statüsü değişkenine göre Devamlılık Bağlılığı alt boyutunda farklılaştığı ve ücretli çalışan öğretmenlerin bağlılıklarının

daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Örgütsel Bağlılık ölçeğinin çalışma statüsü değişkenine göre Normatif Bağlılık alt boyutunda da farklılaştığı ve kadrolu çalışan öğretmenlerin bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ölçeğinin kıdem değişkenine göre hiçbir boyutta farklılaşmadığı görülmektedir. Yani öğretmenlerin kıdemlerine göre bağlılıkları arasında bir fark gözlenmemektedir. Bu sonuç, Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008)'in çalışması ile çelişmektedir. Adı geçen çalışmada kıdem değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılığında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ölçeğinin kurum değişkenine göre Duygusal Bağlılığı alt boyutunda farklılaştığı ve bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Örgütsel Bağlılık ölçeğinin kurum değişkenine göre Devamlılık Bağlılık alt boyutunda farklılaştığı ve ilköğretime veya ortaöğretime bağlı bir anasınıfında çalışan öğretmenlerin bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Örgütsel Bağlılık ölçeğinin kurum değişkenine göre Normatif Bağlılık alt boyutunda farklılaştığı ve bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç Balay (2000)'in ve Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008)'in çalışmaları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ölçeğinin mesleği sevmeye değişkenine göre Duygusal Bağlılık, Normatif Bağlılık ve Genel Bağlılık alt boyutlarında farklılaştığı ve mesleğini sevdiğini belirten öğretmenlerin bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ölçeğinin eğitim durumu değişkenine göre Duygusal Bağlılık, Devamlılık Bağlılığı ve Genel Bağlılık alt boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek amacı ile uygulanan LSD Testi sonucunda Duygusal Bağlılık alt boyutundaki farklılıkların Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenler arasında Çocuk gelişimi mezunu

öğretmenler lehine, Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler lehine ve Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Lisansüstü mezunu öğretmenler arasında Lisansüstü mezunu öğretmenler lehine, Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler ile Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler arasında Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler lehine ve Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler ile Lisansüstü mezunu öğretmenler arasında Lisansüstü mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Devamlılık Bağlılığı alt boyutundaki farklılıkların Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Lisansüstü mezunu öğretmenler arasında Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler lehine, Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler ile Lisansüstü mezunu öğretmenler arasında Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler lehine ve Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler ile Lisansüstü mezunu öğretmenler arasında Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Genel Bağlılık alt boyutundaki farklılıkların Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ile Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler arasında Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler lehine ve Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler ile Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Boyutlar arasında yapılan korelasyon analizleri sonucunda genel olarak boyutlar arasında anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında sonuç ve tartışma kısmından da yararlanılarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Davranışı Ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” açısından uygulayıcı ve araştırmacı bağlamında bazı önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcı İçin

1. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını geliştirmeleri için hizmet içi eğitimler verilmelidir.
2. Okul yöneticisi seçimlerinde ve atamalarında öğretimsel liderlik becerileri de göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir.
3. Okul yöneticileri, kurumlarındaki öğretmenlerin de ihtiyaçlarını dikkate alarak onların örgütsel bağlılıklarında yardımcı rol üstlenmelidir.
4. Okul yöneticileri kurumlarındaki öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmalıdır.
5. Yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırmak amacıyla okulda çeşitli sosyal etkinliklere yer verilmelidir.
6. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak derslere yer verilmelidir.
7. Okul müdürlerinin yöneticilik alanında uzmanlaşmalarını sağlamak amacıyla lisansüstü eğitim yapmaya teşvik edilmeli ve MEB tarafından destek verilmelidir.
8. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeğinin çalışma statüsü değişkenine göre Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutlarında farklılaştığı ve kadrolu çalışan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.Bu bakımdan öğretmenlerin kadrolu öğretmen olarak çalışması sağlanmalıdır.
9. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeğinin çalışılan kurum değişkenine göre Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması ve Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutlarında farklılaştığı ve bağımsız anaokulu öğretmenlerinin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.Bu bağlamda ilkokullara ve ortaokulların bünyesinde bulunan anasınıflarındaki yönetici atamalarına dikkat

edilmeli, atanacak yöneticilerin okul öncesi eğitim programı ve öğretim sürecini de iyi bilmeleri gerekmektedir.

10. Yöneticilerin takdir etme, ödüllendirme, iltifatlarla bulunma, teşvik etme gibi içsel motivasyon sağlayıcı liderlik davranışlarını okullarda sıklıkla sergilemesi gerekmektedir.

Araştırmacı İçin

1. Bu araştırma, Aydın ilinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma farklı illerde de yapılabilir.

2. Okul öncesi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını değerlendirmek amacıyla özel ve devlet okulları karşılaştırılabilir.

3. Bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bir başka çalışmada veliler ve öğrencilerin görüşlerine başvurularak okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları incelenebilir.

4. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin öğretmen algıları farklı alt değişkenler açısından araştırılabilir.

5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları farklı alt değişkenler açısından incelenebilir.

6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırmayı amaçlayan deneysel çalışmalar yapılabilir.

7. Araştırmada örgütsel bağlılık ve öğretimsel liderlik açılarından ele alınan değişkenlerden anlamlı farklılık gösterenler derinlemesine incelenebilir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem.
- Akdağ, B. (2002). “Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu: Okulun Misyonunu Tanımlama”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 2, 1-8.
- Aksoy, E., 2006, *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Roller*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Roller”i”, *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Aksu, A., Gemici, Y. ve İşler, H. (2006). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Görüşler”, *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 55-71.
- Argon, T. ve Mercan M. (2009). “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri”, *Eğitim Araştırmaları Birliği*, Çanakkale.
- Arslan, H., Beytekin, O. F. (2004). Eğitim liderleri için standartlar. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu. Malatya.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatipoğlu.
- Balay, R. (2000). *Özel Ve Resmi Liselerde Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı:Ankara İli Örneği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (1992). *Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma*, Ankara: Erek Ofset.
- Bamburg, J.D. and Andrews, R.L., (1990). “Instructional Leadership,School Goals and Student Achievement: Exploring the Relationship Between Means and Ends”, *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA.

- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*, Ankara: AÜEBF.
- Başıyigit, A. (2006). *Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi, SBE, Kütahya.
- Bayram, L. (2005). “Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık”, *Sayıştay Dergisi*, C. 1, S. 59, 130-139.
- Beck, N.M. and Wilson, J.H. (2000). “Development Of Affective Organizational Commitment: A Crosssequential Examination of Change With Tenure.” *Journal of Vocational Behavior*, 56, 114-136.
- Beycioğlu, K. ve Aslan B. (2010). “Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”, *İlköğretim Online*, 9(2), 155-165.
- Blase, J. ve Blase J. (1999). *Principals’ instructional leadership and teacher development: Teachers’ perspectives. Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Blau, G.J., and Boal, K.B. (1987). “Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect”, *Academy of Management Review*, 12 (2): 288-300.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bülbül, M. (2007). *Örgütsel Bağlılık ve Kamu Kuruluşlarına Yönelik Araştırma*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Can, N. (2007). “İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir İlköğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulamasındaki Yeterliliği”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3, 2. 228-244.
- Cavazos, J. M. (1999). *The Instructional Leadership Of High School Principals In Successful Hispanic Majority High Schools*, (Doctoral Dissertation) The University Of Texas in Austin.

- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Ankara: Anı.
- Cem, M. K. (1986). *Kurumsal Kültür- Amerika, Japonya ve Türkiye: Başarılı Firma Yöntemlerinde Kurumsal Kültürün Rolü*, İstanbul.
- Clayton, S. (2000), *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yönetim*, (Çeviren: Mehmet Zaman), İstanbul: Hayat.
- Cohen, A. (2003). *Multiple Commitments In The Workplace*, Mahwah, N.J., Psychology Press.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Ankara: Pegem.
- Demir, K. (2008). *Öğretim Liderliği. Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*, (Edt: Hasan Basri Memduhoğlu, KürÇad Yılmaz), Ankara: Pegem.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Üzerindeki Etkileri (Bursa İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dinçer, Ö. (1992). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, İstanbul: İz.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). “Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C. 1, 29-47.
- Duignan, P. A. , & Macpherson, R.J.S. (Eds.). (1992). *Educative Leadership: A Practical Theory For Educational Administrators And Managers*. London: Falmer.
- Durna, U., Eren, V. (2005). “Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6, 2, İstanbul.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta.
- Farrar, E., Neufeld B., Miles, M. (1983). *A Review of Effective The Message for Secondary Schools*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Washington: Huron Inst., Cambridge.

Fişek, K. (1979). *Yönetim*, Ankara: A.Ü.S.

Flath, B. (1989). “The Principal As Instructional Leader”, *ATA Magazines*, 69(3), 19-22, 8-49.

Glickman C. D., Gordon S. P. - Ross J. M. (2014), *Denetim ve Öğretimsel Liderlik Gelişimsel Bir Yaklaşım*, (Çev. Mualla Bilgin Aksu, Esmahan Ağaoğlu), Ankara: Anı.

Goffee, R., Jones, G. (2007). Leadership – what is it? http://www.corwin.com/upmdata/15104_Rowe_Chapter_01.pdf adresinden 08.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Gökçek, H. (2006). *Çalışanların Performans Değerlendirmesinde Tutumun Etkisi: Tutum Ölçekleri İle İlgili Bir Uygulama*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gökyer, G. (2010). “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Roller Sınırlayan Etkenler”, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 113-129.

Güçlü, H. (2006). *Turizm Sektöründe Durumsal Faktörlerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.

Gül, H. (2002). “Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi”, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, c. 2, s. 1, 37- 52.

Gümüş S. ve Sezgin B. (2012). *Motivasyonun Örgütsel Bağlılığa Ve Performansa Etkisi*, İstanbul: Hiperlink.

Gümüşeli, A.İ., 1996, *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

Gümüşeli, A.Ğ. (1996a). *Öğretim liderliği. Verimlilik Dergisi*, Sayı:4. Ankara: Milli Produktivite Merkezi

Gürçay, C. (2001). “İşletmelerde Örgüt Kültürü Faktörlerinin Farklı Boyutlarda Oluşmasında Sektörel Farklılığın Etkisi: Hizmet ve Sanayi Sektörlerindeki Yöneticiler Üzerinde Yapılan Bir Araştırma Sonuçları”, *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 3,1, 99.

Hallinger, P. and Murphy, J. (1984), “Policy Analysis At The Local Level: A Framework For Expanded Investigation”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6 (1), 5-13.

Hallinger, P. and Murphy, J. (1985), “Accessing the Instructional Management Behaviour of Principals,” *The Elementary School Journal*, 86, (2).

Hallinger, P. and Murphy, J. (1986), “The Superintendent As Instructional Leader: Findings From Effective School Districts”, *Journal of Educational Administration*, 24 (2), 213-236.

Hallinger, P. and Murphy, J. (1986), “Assessing And Developing Principal Instructional Leadership”, *Educational Leadership*, 45 (1), 54-61.

Hesapçioğlu, M. (1984). *Türkiye’de İnsangücü ve Eğitim Plânlaması*. Ankara: A.Ü.E

Iszatt-White, M. (2010). “Strategic Leadership: The Effortful Accomplishment Of Valuing Practices”, *Leadership*. 6, 4, 409-424.

İnceler, S. (2005). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*, Konya: Çizgi.

İşcan Ö. F., Naktiyok, A. (2004). “Çalışanların Örgütsel Bağdaşlarının Belirleyicileri Olarak Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Adalet Algıları”, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 59 (1), 181-201.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keleş, Ç. (2006). *İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin İlaç Üretim ve Dağıtım Firmalarında Yapılan Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Krug, S., 1992, *Instructional Leadership, School Instructional Climate and Student Learning Outcomes*, <http://www.eric.ed.gov>.

Koç, H. (2009). “Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar 8 (28), 200-211.

Kutanis, R. Ö. (2010). *Örgüt Kültürü Ders Notları*, Adapazarı: Sakarya.

Lambert, L. (2002). “Toward A Deepened Theory Of Constructivist Leadership”, In L. Lambert, D. Walker, D. Zimmerman, J. Cooper, M. Lambert, M. Gardner and P. Slack (Eds.), *The Constructivist Leader* (pp. 34-62). New York: Teachers College.

Lashway, L. (2002). Developing instructional leaders. ERIC Digest, Clearing house on Educational Management, University of Oregon.

McEvan, E. K. S. (1994). *Seven Steps To Effective Instructional Leadership*. USA: Scholastic Inc.

Meyer, J. P., Allen, N. J. (1991). “A Three-Component Model Conceptualization of Organizational Commitment”, *Human Resource Management Review*, 1(1):61-89.

Meyer, J. P., Allen, N. J. (1997). *Commitment in the Workplace Theory Research and Application*, Thousand Oaks, CA., Sage Publications.

Mowday, R.T., Porter, L.W. and Steers, R.M. (1982), *Employee-Organizational Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover*, Academic Press Inc., New York.

Morrow, P. C. (1983). "Concept Redundancy in Organizational Research, The Case of Work Commitment", *Journal of Occupational Behavior*, 34, 40-56.

Oliver, C. (1990). "Determinants of Interorganizational Relationships: Integration and Future Directions", *The Academy of Management Review*, 15, 2, 241-265.

O'Reilly, C. (1991). "Corporations, Culture and Commitment: Motivation and Social Control in Organizations", *Psychological Dimensions of Organizational Behavior*, (Ed. by. Bary M. Staw), New York: McMillan.

Öncü, A. (1982). *Örgüt Sosyolojisi*, Ankara: Turhan.

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). "Etkili okullar ve öğretim liderliği", *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.

Özdemir, S. ve Yalın, H. I. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Nobel.

Özdevecioğlu, Mahmut. (2003). "Algılanan Örgütsel Destek İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma", *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18, 2, 113-130.

Özmen, Ö. T., Arbak, Y., Saatçioğlu, Ö. (1997). "Örgütsel Bağlılığın Neden ve Sonuçlarına İlişkin Bir Model Analizi", *Verimlilik Kongresi Bildirileri*, 14-16 Mayıs, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi.

Randall, M. (1983). "Commitment and the Organization: The Organization Man Revisited", *The Academy of Management Review*, Vol. 12, No. 3, 464-466.

Reichers, A.E. (1985): "A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment", *Academy of Management Review*, 10, 3, 465-476.

Rosenholtz, S.J. ve Simpson, C. (1990). "Workplace conditions and the rise and fall

of teachers commitment”, *Sociology of Education*, 63, 241-257.

Smadov, S. (2006). *İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde Bir Uygulama*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Smith, D. (1998), “Güvenilir Bir Organizasyon Nasıl Oluşturulur?” *Harvard Business Review*, Power Dergisi, Kasım, 4–11.

Smith, F. W., and Andrews, R. L. (1989). *Instructional Leadership: How Principals Make A Difference*. Virginia: Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

Somuncu, F. (2008). *Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Bağlılığı Geliştirme Araçları: Özel Bir Hizmet İşletmesinde Araştırma*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, SBE, Eskişehir.

Suliman, A. & Iles, P. (2000) “Is continuance commitment beneficial to organizations? Commitment-performance relationship: A new look”, *Journal of Managerial Psychology*, 15(5): 407–426.

Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*, Ankara: Pegem.

Tabak, R. S., Acuner, A. M., Örs, M. (2004). “Hastanelerde Çalışan Hekimler İle Hemşirelerin Örgütlerine Bağlılıklarına ve Örgütlerinin Cazibesine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirmesi”, *Sağlık ve Toplum Dergisi*, 14, 3, 34-35.

Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). “Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 22, 85-98.

Taymaz, A. H. (2003). *Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem.

Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*, Ankara: Nobel.

Tıkrır, N. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Timuçin, A. (2013). *Eğitim Sohbetleri*, Ankara: Bulut.

Tiryaki, T. (2005). *Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi, SBE, Kütahya.

Üzüm, S. (2009). *Resmi İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Wallace, J.E., 1995, "Corparatist Control and Organizational Commitment among Professionals: The Case of Lawyer Working in Law Firm", *Social Forces*, 7(3), 839.

Wasti, S. A. (2000). "Meyer ve Allen'ın Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi", *Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, Erciyes Üniversitesi.

Yüksel, Ö. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara: Gazi.

Ekler

Ek-A

VERİ TOPLAMA ARACI

Sayın Meslektaşım,

Bu anket formu “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Davranışı ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” konulu çalışmada veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anketten elde edilecek veriler bilimsel amaçlı kullanılacak olup; toplu olarak değerlendirileceği için ankete ad- soyad yazmanıza gerek yoktur. **Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.** Harcadığınız zaman ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tuğçe ŞENAY

Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi
EYTEPE Yüksek Lisans Öğrencisi
Okul Öncesi Öğretmeni

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: a. () Erkek b. () Kadın 2. Yaşınız:

3. Branşınız:

4. Mesleki kıdeminiz (yıl):

5. Eğitiminiz: a. () Önlisans b. () Lisans c. () Lisansüstü

6. Medeni durumunuz:

7. Mesleğinizi severek mi yapıyorsunuz: a. () Evet b. () Hayır

8. Hangi kurumda çalışıyorsunuz? a.() Bağımsız Anaokulu b.() İlköğretime

ya da ortaöğretime bağlı Anasınıfı

II. BÖLÜM

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ANKETİ

Aşağıdaki ölçekte birtakım memnuniyet ifadeleri yer almaktadır. Bunun için ifadelerin yanında “hiç memnun değilim” den , “çok memnunum” a kadar uzanan 5 basamaklı bir ölçek verilmiştir. Sizden istenen, her bir ifadeye ilişkin memnuniyet düzeyinizi ilgili cevap basamağının altındaki kutuya (X) işaretlemenizdir.	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok memnunum
1. Kariyerimin geriye kalan bölümünü bu okulda geçirmek bana mutluluk verir.					
2. Bu okulun sorunları bana gerçekten kendi sorunlarıymış gibi gelir.					
3. Okulumda güçlü bir aitlik duygusu taşımıyorum.					
4. Kendimi bu okula “duygusal olarak bağlanmış ” hissetmiyorum.					
5.Bu okulda kendimi aileden biri gibi hissetmiyorum.					
6.Bu okul benim için önemli ölçüde kişisel anlam taşır.					
7.Şu anda bu okulda çalışmak benim için bir istek olduğu kadar bir zorunluluktur.					
8.İstesem bile bu okuldan ayrılmam benim için çok zor olur.					
9.Şu anda bu okuldan ayrılırsam bütün hayatım alt üst olur.					
10.Şu anda bu okuldan ayrılamayacak kadar az seçeneğim var.					
11.Öğretmenler şu anda kendilerini bu okula bu kadar vermemiş olsalardı, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirlerdi.					
12.Öğretmenlerin bu okuldan ayrılmamalarının nedenlerinden biri mevcut seçeneklerin azlığıdır.					
13.Öğretmenler şu anki işverenleriyle çalışmak için hiçbir zorunluluk duymuyorlar.					
14.Öğretmenlerin şu anda bu okuldan ayrılmaları yararlarına bile olsa ayrılmalarının doğru olmayacağını düşünüyorum.					
15.Öğretmenler şu anda okuldan ayrılırlarsa kendilerini suçlu hissederler.					
16.Bu okul öğretmenlerin sadakatini hak ediyor.					
17.Öğretmenler okulun içindeki insanlara olan sorumluluk hislerinden dolayı bu kurumdan ayrılamazlar.					
18.Öğretmenler okula karşı kendilerini borçlu hissediyorlar.					

III. BÖLÜM

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI ANKETİ

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI ANKETİ	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok memnunum
Okul müdürünüzü düşünerek sizden istenen, her bir ifadeye ilişkin memnuniyet düzeyinizi ilgili cevap basamağının altındaki kutuya (X) işaretlemenizdir.					
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 artırmaya dönük amaçlar belirler.					
9.Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük eder .					
10.Öğrenci başarısı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına teşvik eder.					
11.Okulun eğitim öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlar.					
12.Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.					
13.Okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkan arayışı içerisinde olur.					
14.Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılır.					
15.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını 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 zamanının 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 geçirme 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 öğrenciyi 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 düzeyde performans geliştirmelerine 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 çalışmaları düzenler.					
35.Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder.					

36.Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim,Lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekler.					
37.Gazete, dergi ve internette, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır.					
38.Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırır.					
39.Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar.					
40.Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde 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 ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar.					
44.Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.					
45.Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar.					
46.Öğretmen ve 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 ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verir.					
50.Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlar.					