



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ATALETLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SULTAN DOĞRU

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ
ANABİLİM DALI**

**MERSİN
AĞUSTOS- 2024**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ATALETLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SULTAN DOĞRU

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
PROF. DR. YUSUF İNANDI**

**MERSİN
AĞUSTOS-2024**

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ATALETLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre Mersin ili merkez ilçelerindeki (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış puanları ile öğretmenlerin örgütsel atalet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Aynı zamanda yöneticilerin öğretimsel liderlik davranış puanlarının öğretmenlerin örgütsel ataletlerini yordayıp yordamadığını belirlemeye çalışmaktır. Araştırmanın alt amaçları ise öğretmenlerin örgütsel ataletleri ile yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını farklı değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum) açısından incelemektir. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerinde görev yapan 506 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, okul yöneticilerinin algılanan öğretimsel liderlik davranış puanlarını belirlemek için “Öğretimsel Liderlik Ölçeği”, öğretmenlerin örgütsel ataletlerini belirlemek için “Atalet Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, cinsiyet ve medeni durum değişkeni için bağımsız t-test, mesleki kıdem değişkeni için ANOVA, öğretimsel liderlik ve atalet arasındaki ilişki için korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmış olup çıkan bulgular $p<0.01$ ve $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni; öğretimsel liderliğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Medeni durum değişkenine göre evli ve bekâr öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında öğretimsel liderliğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretimsel liderliğin mesleki gelişme alt boyutunda; 5 yıldan az yıl çalışan öğretmenlere uygulanan öğretimsel liderlik davranış puanlarının 5–12 yıl ve 13–20 yıl hizmeti bulunanlara göre, 5-12 yıl çalışanların 13-20 yıl çalışanlara göre, 21 yıl ve üzeri yıl çalışanların 5–12 yıl ve 13–20 yıl çalışanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Amaç paylaşma ve geribildirim kapsamında 5 yıldan az tecrübesi olan öğretmenlere ve 21 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlere daha fazla öğretimsel liderlik davranışları gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ataletin her iki alt boyutunda da öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Medeni durum değişkenine göre atalet alt boyutlarından “Bilgi” boyutunda ve “Deneyim” boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Öğretmenlerin Örgütsel Atalet Ölçeğinin “Bilgi” ve “Deneyim” alt boyutlarında; 13-20 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerinin 5 yıldan az, 5-12 yıl ve 21 ve üzeri yıl hizmeti bulunanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, “Deneyim” alt boyutunda 21 ve üzeri yıl öğretmenlik yapanlar ile, 5 yıldan az ve 5-12 yıl çalışanlar arasında; 21 ve üzeri yıl çalışanların lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretimsel liderlik ve atalet ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Kamu ortaokullarında çalışan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin atalet alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayıcılığının olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Atalet, liderlik, öğretimsel liderlik, , örgütsel atalet.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND THE ORGANIZATIONAL INERTIA OF TEACHERS

The aim of this research is to reveal whether there is a significant relationship between instructional leadership scores levels according to teachers' opinions and teachers' organizational inertia. At the same time, it is to try to determine whether managers' instructional leadership behavior scores predict teachers' organizational inertia. The sub-objectives of the research are to examine the organizational inertia of teachers and the instructional leadership behaviors of managers in terms of different variables (gender, professional seniority, marital status). The sample of this research in the relational screening model consists of 506 teachers working in the central districts of Mersin province in the 2022-2023 academic year. In the research, the "Instructional Leadership Scale" was used to determine the perceived instructional leadership behavior scores of school administrators, and the "Inertia Scale" was used to determine the organizational inertia of teachers. Independent t-test for the gender and marital status variable, ANOVA for the professional seniority variable, correlation and multiple regression analyses for the relationship between instructional leadership and inertia were performed in the analysis of the data. The results were interpreted according to the significance level of $p < 0.01$ and $p < 0.05$. According to the results of the research, the gender variable has caused a significant difference in all sub-dimensions of instructional leadership. According to the marital status variable, there was no significant difference between the views of married and single teachers on the instructional leadership behaviors of school administrators in all sub-dimensions of instructional leadership. In the professional development sub-dimension of instructional leadership, it has been observed that the instructional leadership behavior scores applied to teachers working for less than 5 years are higher than those who have 5-12 years and 13-20 years of service, those who work for 5-12 years are higher than those who work for 13-20 years, those who work for 21 years and over are higher than those who work for 5-12 years and 13-20 years. Within the scope of sharing goals and feedback, it was concluded that managers whose teachers with less than 5 years of experience and teachers working for 21 and over years showed more instructional leadership behaviors. According to the gender variable, there was no significant difference between the opinions of teachers in both sub-dimensions of inertia. According to the marital status variable, it caused a significant difference in the "Knowledge" dimension and the "Experience" dimension from the inertia sub-dimensions. It has been found that the inertia levels of single teachers are higher in both sub-dimensions compared to married teachers. In the "Knowledge" and "Experience" sub-dimensions of the Teachers' Organizational Inertia Scale, it has been observed that the organizational inertia levels of teachers with 13-20 years of service are higher than those with less than 5 years, 5-12 years and 21 and above years of service. In addition, in the "Experience" sub-dimension, it has been found that there is a difference between those who have been teaching for 21 and over years and those who have been working for less than 5 years and 5-12 years; in favor of those who have been working for 21 and over years. It reveals that there is a significant and negative relationship between instructional leadership and inertia scale. It is seen that the instructional leadership behaviors of school administrators working in public secondary schools are significantly predictive of teachers' inertia sub-dimensions.

Keywords: Inertia, instructional leadership, leadership, organizational inertia

TEŞEKKÜR

Bu alıőma sűrecinde bilgi, tecrűbe, samimiyet ile her daim bana destek olan, akademik ilerlememde bűyűk emeęi olan saygıdeęer danıőmanım Prof. Dr. Yusuf İNANDI' ya desteęinden, anlayıőından ve i gűrűsűnden dolayı teőekkűrlerimi sunuyorum.

Desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve olmasalar bu tezi bitirmemin műmkűn olmadıęı sevgili anne babama ve çok deęerli zamanından çaldıęım canım oęlum Alptuę' a canı gűnűlden teőekkűr ediyorum.

Son olarak, bu zorlu sűrecin her adımında yardım eden, motivasyon kaynaęı olan ve bana yűrekten inanıp gű veren isimlerini tek tek sayamayacaęım kıymetli Arkadaőlarıma sonsuz teőekkűr ve sevgilerimi iletiyorum.



İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	vii
BÖLÜM 1 GİRİŞ	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	2
1.3. Araştırma Problemi.....	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM 2 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	6
2.1. Çalışmanın Kuramsal Temeli	6
2.1.1. Liderlik Kavramı.....	6
2.1.2. Liderlikle İlgili Yaklaşımlar	7
Özellikler Yaklaşımı	7
Davranışsal Yaklaşım	8
Durumsallık Yaklaşımı	9
Çağdaş Yaklaşımlar	11
2.1.3. Öğretimsel Liderlik	13
2.1.4. Öğretimsel Liderliğin Boyutları.....	14
2.1.5. Atalet Kavramı.....	16
2.1.6. Örgütsel Atalet.....	17
2.1.7. Örgütsel Ataletin Sebepleri	19
Örgütsel Yapı	20
Değişime Tepki	20
Rutinler ve Örgütsel Alışkanlıklar	21
Değerler ve Geleneklere Aşırı Bağlılık.....	21
Belirsizlik ve Kararsızlık.....	21
Başarının ve Aşırı Özgüvenin Yanıltma Etkisi	22
2.1.8. Örgütsel Ataletin Sonuçları	22
2.1.9. Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Atalet Arasındaki İlişki	22
2.2. İlgili Çalışmalar	23
BÖLÜM 3 YÖNTEM	26
3.1. Araştırma Yöntemi.....	26
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	26
3.3. Veri Toplama Araçları	27
3.3.1. Kişisel Bilgiler	27
3.3.2. Öğretimsel Liderlik Ölçeği.....	29
3.3.3. Örgütsel Atalet Ölçeği.....	29
3.4. Verilerin Analizi	29
BÖLÜM 4 BULGULAR	31
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	31
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	33
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	36
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	37
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	39

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
BÖLÜM 5 TARTIŞMA.....	42
5.1. Öğretmen Görüşlerine göre, Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Düzeylerine Yönelik Tartışma	42
5.2. Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Puanları Düzeylerine Yönelik Tartışma	43
5.3. Öğretmenlerin Örgütsel Atalet Düzeylerine Yönelik Tartışma.....	45
5.4. Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre Örgütsel Atalet Düzeylerine Yönelik Tartışma.....	45
5.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Atalet Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	47
5.6. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Ataletlerini Yordama Düzeylerine Yönelik Tartışma	47
BÖLÜM 6 SONUÇ VE ÖNERİLER	49
6.1. Sonuçlar.....	49
6.2. Öneriler.....	50
6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	50
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	51
KAYNAKÇA	52
EK-1 ETİK BEYAN	62
EK-2 ORJİNALLİK RAPORU.....	63
EK-3 ÖZGEÇMİŞ	63

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1 Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve medeni durumuna göre dağılımı.....	27
Tablo 2 Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik seviyeleri	31
Tablo 3 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	33
Tablo 4 Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik puanlarına ilişkin t-testi sonuçları.....	34
Tablo 5 Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	34
Tablo 6 Öğretmenlerin atalet ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	36
Tablo 7 Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ataletlerine ilişkin t-testi sonuçları.....	37
Tablo 8 Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin ataletlerine ilişkin t-testi sonuçları .	38
Tablo 9 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ataletlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	38
Tablo 10 Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış puanları ile öğretmenlerin ataletleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları	39
Tablo 11 Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel ataletlerini yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon sonuçları	40

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, kuramsal temeller, ilgili çalışmalar, amaç, önem, tanımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bir örgütte verimlilikten söz edebilmek için çalışanların örgütün amaçlarından haberdar olmaları ve bu doğrultuda yönlendirilmeleri gerekir. Bu süreci etkili ve verimli bir şekilde yönetebilecek olanlar ise liderlerdir. Alanyazında liderlik ile ilgili oldukça fazla tanıma rastlamak mümkündür. Şişman (2014) liderliği, “belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme süreci” olarak ifade etmiştir. Liderlik ayrıca belli şartların sağlanması sonucunda bireysel ya da grup amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanları etkileme, motive etme ve onlarda iz bırakma yoluyla kendi performanslarından daha fazlasını yapmaya yöneltme olarak tanımlanmaktadır (Bodla ve Nawaz, 2010; Bozkurt ve Göral, 2013; Paksoy, 2002; Robbins, 1994 Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005 Serinkan, 2012). Örgütler etkililiği sağlamak adına çalışanları güdüleyebilmek ve ortak bir amaç etrafında birleştirebilmek için liderlere ihtiyaç duymaktadırlar. Liderler vizyon belirleyerek, değişimi zamanında yakalayarak ve hatta değişimi yaratarak, örgütü gelecek hedeflerine sağlıklı bir şekilde ulaştırabilirler. Etkili liderleri olmayan örgütler zamanla etkinliğini kaybederek entropi yaşayabilirler. Kurumların başarılı olabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri için sürekli güncellenmeleri, değişen ve gelişen çağa uyum sağlamaları gerekmektedir (Peker ve Aytürk, 2000). Okul gibi eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlarda öğretimsel liderlik kavramı daha fazla ön plana çıkmaktadır. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin sürekli olarak bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ve öğretimi nasıl organize edeceği üzerine kafa yorması, öğretme ve öğrenmeye odaklanması anlamına gelmektedir (Bergman, 1998). Eğitim öğretim etkinliklerinin verimli bir şekilde yapılabilmesi ve sürdürülebilmesi için öğretimsel liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim örgütlerinin temel işlevlerinden biri olan öğretimi planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirebilmek adına sergilenen öğretimsel liderlik davranışları okulların etkililiği için önem arz etmektedir.

Kurumların başarıya ulaşma, ayakta kalma ve başarıyı sürdürmedeki etkinliğini azaltan temel konulardan biri atalet olarak karşımıza çıkmaktadır (Arlı ve diğerleri, 2012). Atalet; fizik bilimi için eylemsizlik hali, sosyal bilimlerde ise durağanlık hali olarak tanımlanmaktadır

(Sekman ve Utku, 2017). Atalet tüm örgütlerde yönetici ve çalışanların davranışlarında değişikliklere neden olur ve zamanla tek tip, hareketsiz, vasat, pasif hedeflerin ortaya çıkmasında kendini gösterir (Sekman, 2010). Öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimlerini uygulamalarını engelleyen atalet; onları, izole, monoton ve tembel yapan eylemsizliktir. Atalet, geleceğimiz olan gençleri yetiştirmek için en önemli yapı olan okullarda sağlıklı çalışmayı ve ilerlemeyi engelleyen, verim kaybına neden olan ve bir an önce ele alınması gereken bir konudur. Okul yöneticilerinin öğrenme ve öğretme konularında yol gösterici olmaları ve konu ile ilgili kafa yormaları öğretmenlerin çalışma şevklerini yükseltmekte ve atalet içerisine düşmemelerini sağlamaktadır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin kurumlarında içine düştükleri ataletin, etkili öğretimsel liderlik davranışları ile değişebileceği ve böylelikle olumlu yönde ilerleme kaydedebilmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin her örgüt kültüründe farklı atalet seviyeleri göstermeleri, örgütlere farklı bir açıdan bakabilmek adına önemlidir. Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışları çalışanlar için atalet konusunda belirleyici bir faktör olabilmektedir. Etkili liderlerin yer aldığı eğitim örgütlerinde öğretmenlerin de verimli çalışmalar yaptıkları ve atalet seviyelerinin düştüğü gözlenmektedir. Öğretimsel liderlik, bir eğitim kurumunun tüm eğitim faaliyetlerinin titizlikle yürütülmesi kapsamında öğretmenleri bunları gerçekleştirme sürecine dahil ederek, kurumun hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmasını sağlar. Öğretimsel liderlik davranışları gösteren okul yöneticileri eğitim öğretim faaliyetlerinin maksimum verimlilik elde edilebilecek şekilde düzenlenmesi doğrultusunda öğretmenleri etkileyebilme gücüne sahiptirler. Her okul yöneticisi farklı öğretimsel liderlik davranış düzeyine sahip olmakta ve bu çeşitlenmeyle birlikte çalışanlar örgüt içerisinde gelişim ve ilerlemeye karşı farklı atalet düzeyi göstermektedirler. Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranış puanlarının belirlenmesi ve öğretmenlerin atalet düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi, örgütlerin devamlılığını başarı ile sağlamak adına yapılacak çalışmalara yön verici olabilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada Alig-Mielcarek'in (2003) boyutlandırması dikkate alınarak yöneticilerin öğretimsel liderlik davranış puanları ile öğretmenlerin atalet düzeyleri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre Mersin ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış puanları ile öğretmenlerin örgütsel atalet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Aynı zamanda yöneticilerin öğretimsel liderlik davranış puanlarının öğretmenlerin

örgütsel ataletlerini yordayıp yordamadığını belirlemeye çalışmaktadır. Araştırmanın alt amaçları ise öğretmenlerin örgütsel ataletleri ile yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını farklı değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum) açısından incelemektir.

Günümüzde birçok alanda yaşanan hızlı değişimler bireyleri ve içinde yaşadıkları toplumları etkilemektedir. Değişime ayak uyduramayan bireylerde meydana gelen tutukluk hali atalet olarak tanımlanmaktadır (Zeelenberg ve Pieters, 2004). Atalet ile birlikte kurumsal yapılar ve çevresel etkiler nedeniyle işe yabancılaşma ve tükenmişlik gibi durumlar bireyi olumsuz etkilemekte, bireyin günlük ya da iş hayatında farkında olmadan durağanlık göstermesine neden olmaktadır (Özsoy, 2019). Atalet, bireysel üretkenliği ve verimliliği azaltan ve bireyleri kendi kabuğuna çekilmeye zorlayan bir durum olarak kendini gösterir (Akduru, 2022). Bütün bunlar sebebiyle atalet kavramı önemli bir konu olup kurumların ilerlemesi ve gelişmesi için dikkate alınması gerekmektedir. Okul ortamında yoğun bir tempoda çalışan öğretmenler de kendilerini yorgun, isteksiz, durgun ve yalnız hissederler. Bu durum öğretmenlerin kişisel başarılarını engellemekte, işlerini sevmemelerine, sadece okula gidip gelme ve mesai saatlerini doldurmaya odaklanmalarına neden olmaktadır. Ayrıca atalet; okulun değişime uyum sağlayan, verimli, yenilikçi, esnek ve varlığını sürdüren bir yapı haline gelmesini engellemektedir. Eğitim kurumlarında sürekli bir iyileşme ve gelişme için okul yöneticilerinin liderlik davranışları önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri, eğitim örgütlerinin öğretim verimliliğini artırma ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarma amaçlarına ulaşmasında etkin rol oynamaktadır (Çelik, 2012; Serin ve Buluç, 2012). Bu noktada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel ataletleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesinin, örgütlerin sağlıklı bir şekilde devamlılıklarını sağlamaları açısından önemli olacağı öngörülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen ataletlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair araştırmaların ulaşılabilir kaynaklar açısından yeterli olmadığı görülmektedir. Öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmalar yapılmıştır (Altaş, 2013; Kış, 2013; İnandı ve Özkan, 2006; Kış ve Konan, 2014; Saygınar, 2006; Tanrıoğen, 2000; Yörük ve Akdağ, 2010). Ayrıca okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları; örgütsel vatandaşlık (Ünal ve Çelik, 2013), örgüt iklimi (Ahmet ve Şayir, 2014), örgütsel bağlılık (Yaman ve Özlem, 2015) ve öğretmen motivasyonu (Kurt, 2013) gibi değişkenlerle de çalışıldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı ilişkisini inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır (Bulduklu, 2014; Greenwood, 2009; O'Donnell, 2002). Ancak

ilgili alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin ataletleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanamamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın; öğretmenlerin ataletlerine neden olan, onları geçmiş bilgi ve deneyimleri kullanmaktan alıkoyan, durağan hale getiren ve tembelleştiren faktörlerin azaltılmasında öğretimsel liderlik davranışlarının önemine dikkat çekerek alanyazına katkı sağlayacağı ve daha sonraki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel ataletleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek açısından, erişilebilen kaynakların nadir olması sebebiyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırma Problemi

Araştırmanın ana problemi “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel atalet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmada, aşağıda belirtilen alt problemlere de cevap aranacaktır.

- Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin örgütsel atalet algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre örgütsel atalet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel atalet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel ataletlerini ne derece yordamaktadır?

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların içtenlikle ve gerçek görüşlerini yansıttığı kabul edilmiştir.
2. Araştırmada alınan örneklemin evrenin tüm özelliklerini taşıdığı ve evreni yeterli oranda temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Ölçeklerde belirtilen ifadelerin öğretmenler tarafından doğru algılandığı kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Akdeniz, Toroslar, Mezitli, Yenişehir merkez ilçelerindeki kamu okullarında görevli ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerle ilgili bir çalışma olup, bu öğretmenlerin çalışma konusu ile ilgili görüşleri ile sınırlıdır. Özel okullar ile, merkez ilçeler dışındaki çevre ilçelerde görev yapan öğretmenler bu araştırmanın kapsamı dışındadır. Ayrıca araştırma bulguları öğretmenlerin Kişisel Bilgi Formuna, Öğretimsel Liderlik ve Atalet Ölçeklerine verdikleri cevaplarla sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öğretimsel Liderlik: Okul yöneticilerinin öğretme ve öğrenme ortamı oluşturabilmek için bir okuldaki eğitimi nasıl düzenleyeceğini devamlı düşünmesi olarak ele alınmıştır. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ortamı oluşturmak üzerine düşünmesi demektir.

Atalet: Hareketsizlik, yavaşlık, tembellik, yorgunluk, cesaret kırıklığı, değişimi yakalayamama vb. durumları ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle atalet, iş yapma konusundaki başarısızlık olarak ele alınmaktadır.

Örgütsel Atalet: Örgütsel atalet örgütün değişen ihtiyaçlarını karşılayamaması ve bu konuda tutukluk yaşaması ya da bu değişim karşısında çok geç tepki vermesi olarak yorumlanmaktadır.

BÖLÜM 2

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Çalışmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde, liderlik kavramı, liderlikle ilgili yaklaşımlar, öğretimsel liderlik, örgütsel atalet ve öğretimsel liderlik ve örgütsel atalet arasındaki ilişki ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1.1. Liderlik Kavramı

Alanyazında liderliğin birçok tanımına rastlamak mümkündür. Liderlik, çalışanları etkileyerek, motive ederek ve iz bırakarak bireysel veya grup hedeflerine ulaşmak için belirli koşulları sağlayarak kendi performanslarından daha fazlasını yapmaya yönlendirmek olarak tanımlanmaktadır (Bodla ve Nawaz, 2010; Bozkurt ve Göral, 2013; Paksoy, 2002; Robbins, 1994 Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005; Serinkan, 2012). Barutçugil (2014) ise lideri; topluma yeni bir bakış açısı getiren ve mevcut sistemi değiştirme sürecinde onları etkileyerek kendisini takip etmelerini sağlayan biri olarak nitelendirmektedir. Bu bağlamda liderler; çalışanlara yol gösteren, rehber olan ve onları örgütün ulaşması gereken noktaya doğru ışık tuttuğu bu yolda yürümeye heveslendiren kişiler olarak görülmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde liderliğin daha birçok tanımı yer almaktadır. Çelik'e (2003) göre liderlik; grup amaçlarını gerçekleştirme sürecinde grup üyelerini ikna etme ve etkileme yeteneğidir. Drucker'a (2012) göre liderlik, bir örgütün üyelerini öngörülebilir bulunma ve bireysel yeteneklerini geliştirme konusunda yetkilendirerek olağan düzeylerinin üzerinde performans göstermelerini sağlamakla ilgili olarak tanımlamıştır. Kayalar ve Özmutf'a (2009) göre liderlik, bu sürecin bir parçası olarak genel sorunların çözümünde aktif rol oynamaktadır. Celep'e (2004) göre lider, grup üyelerinin henüz keşfedilmemiş genel fikir ve isteklerini kabul edilebilir hedefler olarak öneren ve bu amaç doğrultusunda grup üyelerinin yeteneklerini uygulamaya koyan kişidir.

Alanyazında konu ile ilgili yapılan çalışmalarda liderliğin tanımının yanı sıra liderlerin özellikleri de araştırılmıştır. Sayılı ve Baytok, (2014) bir liderde olması gereken kişilik özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1) Zekâ: İnsanlar arasında fark oluşturan belirgin ve etkileyici bir özelliktir. Lider zekâsından kaynaklanan güç ile çevresindekileri şekillendirir.

2) İnanılrlık: Etkileşim sürecini de gerektiren liderlik sürecinde liderin iyi bir izlenim oluşturabilmesi için inanılır bir rol model olması gerekmektedir.

3) Güvenilirlik: Bir lider için en önemli itibar kaynağı olarak tanımlanan güven hem lider hem de işgörenlerce istenen bir durumdur.

4) Doğruluk: Liderin tutarlı davranışları ve uygulamaları kendini izleyenlerine kabul ettirmesini sağlar.

5) Kavramsal Yetenek: Liderler kavramsal düşünme becerileri sayesinde olaylara farklı açıdan bakabilir ve sorun çözümlerinde farklı seçenekler sunabilir.

6) Empati: Çağın başarılı liderleri empati yeteneğini geliştirmiş olan, kendisinin altında çalışanların da düşüncelerini anlayabilen liderlerdir.

7) Dinleme: İşgörenler ile arasında bir iletişim ağı kuran ve işgörenlerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanan lider iyi yönetime ulaşabilir.

8) Etki: Bir liderin izleyicileri tarafından sevgi ve saygı görmesi, kendisine güvenilmesini sağlaması onun izleyicileri üzerinde yüksek etkisi olduğunu gösterir.

Geçmiş dönemlerden bu yana araştırmacılar birçok liderlik teorisi ortaya koymuşlardır. Bu teoriler liderliğin özelliklerini, nasıl ortaya çıktığını ve insanları nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Ergun Özler, 2013). Bu bağlamda liderlikle ilgili yapılan araştırmalarda teorilerle bağlantılı olarak farklı yaklaşımlar ele alınmaktadır.

2.1.2. Liderlikle İlgili Yaklaşımlar

Liderlik kavramına 1930-1950 arası özellikler teorisinin, 1950-1960 arası davranış teorisinin ve 1960-1970 arası durumsallık teorisinin hakim olduğu görülmektedir (Metcalf ve diğerleri, 2008). Göka (2014) ise, liderlik tanımlarına bakarak bu tanımların özellik yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, durumsallık yaklaşımı ve çağdaş yaklaşım olmak üzere dört ana gruba ayrılabilceğini belirtmiştir.

Özellikler Yaklaşımı

Özellik yaklaşımı liderlik tanımlarının temelidir. Özellikler yaklaşımının amacı; bir lideri etkili kılan özellikleri bulmak ve geleceğin liderlerini bu doğrultuda geliştirmektir. Bu yaklaşıma göre, bireyin çeşitli kişisel veya psikolojik özellikleri onu lider yapmaktadır. Özellikler yaklaşımında liderliğin doğuştan geldiğine, bireylerin liderlik etme yeteneğinin

doğuştan olduğuna ve bu kişilerin liderlik özelliklerini her durumda göstereceklerine inanır (Şimşek, 2006). 'Büyük Adam' kuramları denilen kuramlarla lideri, lider yapan özelliklerin doğuştan getirdikleri özellikleri olduğuna ilişkin yaklaşımlar kişilik yaklaşımları olarak alanyazında yer almaktadır. Liderlerin gifted people (yetenekli insanlar) oldukları öne sürülmüş; zeka, duyarlılık, kavrayış, sorumluluk, inisiyatif, ısrar, özgüven, kararlılık ve sosyallik gibi özellikler liderlere atfedilmiştir (Baker,2022; Doğan, 2014; Mansurova ve Güney, 2018).

İlk liderlik çalışmaları, liderleri özellikleri açısından açıklamaya çalışmıştır. Bu teoriye dayalı ilk çalışmalarda, fiziksel özellikler (cinsiyet, yaş, boy), psikolojik testlerle elde edilen kişisel özellikler (bağımsızlık, özgüven, saldırganlık) ve kişilik testleri ile belirlenen doğuştan gelen özellikler (yaratıcılık, zeka, azim) üzerinde durulmuştur (Aykan, 2002; Ertürk, 2000). Fiziksel özellikler ve liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen Stodgill (1981), liderlik üzerine yaptığı araştırmasında on iki liderden dokuzunun uzun boylu olduğunu bulmuştur. Kişisel özelliklerden biri olarak zeka ile liderlik arasındaki ilişki daha fazla ilgi görmektedir ve çoğu çalışmada liderlerin, bu özellik nedeniyle lider olmayanlardan daha iyi performans gösterdiği bulunmuştur (Giderler, 2005). 1950'lere gelindiğinde, özellikler yaklaşımı kullanışlılığını yitirmiş olup liderin özelliklerinden daha çok davranışları incelenmeye başlanmıştır. Özellikler yaklaşımının liderliği açıklamada yetersiz kalması ile birlikte sosyal psikologlar grupların işlevlerini ve yapılarını test etmeyi amaçlayan çalışmalara yönelmişlerdir. Sonuç olarak araştırmacılar, liderin " davranışları gerçekleştiren bir kişi olarak grubun belirli sonuçlara ulaşmasına yardımcı olacağı" davranışsal bir yaklaşım geliştirdiler (Şimşek, 2006).

Davranışsal Yaklaşım

Liderlerin özellikleri üzerine yapılan çalışmalar ışığında liderlerin genellikle benzer özellikleri göstermediğinin anlaşılmasıyla, 1940-1960 yıllarında yapılan araştırmalarda dikkatler liderlerin davranışlarına çevrilmiştir (Küçüközkan, 2015). Davranışsal yaklaşım liderin davranış ve tutumundan yola çıkarak liderin lider olarak doğmadığından, herkesin lider olabileceğinden ve liderliğin öğrenme davranışlarının bütünü olduğundan söz etmektedir (Tengilimoğlu, 2005). Davranışçı yaklaşıma göre lider belirli davranışsal özellikler sergiler. Bunlar; grup üyeleriyle iletişim, örgütsel hedefleri belirleme yolu, karar verme yolu ve kuruluş içinde kontrol, yetki verme ve örgüt üyelerinin nasıl motive edileceği gibi davranışlardır. Bu yaklaşıma göre, bu davranışların tümü aynı zamanda liderin başarısını ve etkililiğini de belirler (Tunçer, 2012). Örgütler ve farklı eğitim kurumları tarafından yapılan araştırmalar sonucunda

temel davranışsal yaklaşım türleri oluşmuştur. Alanyazında genellikle göreve yönelik liderlik ve kişiye yönelik liderlik olmak üzere iki tür liderliğin tanımlanabileceği konusunda bir görüş birliği bulunmaktadır (Begeç, 1999). Davranış teorileri, liderlik sürecini anlamada önemli katkıları olmasına rağmen çevreye ve koşullara duyarlı olmadığı için eleştirilmiştir (Tengilimoğlu, 2005).

Durumsallık Yaklaşımı

1950'lerden itibaren araştırmacılar, dikkatlerini lider ve etrafını kuşatan ortamsal faktörlere yoğunlaştırmaya başlamışlardır (Özkalp ve Sabuncuoğlu, 1997). 1960'ların sonlarından 1980'li yıllara kadar uzanan yirmi yılda geliştirilen durumsallık yaklaşımı, en iyi lider özelliklerini veya davranışlarını tespit etmeye çalışmıştır. Ayrıca bu davranışların hangi durumlarda etkili olabileceği üzerine yoğunlaşmışlardır (Köseoğlu, 2019). 1960'lardan sonra sadece lider değil, liderin çevresi de tartışılmaya başlanmasıyla ortaya çıkan durumsallık yaklaşımı da değişen durumlarda liderlik tiplerinin de değişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ana varsayımı, en uygun liderlik davranışının şartlara ve durumlara göre değişiklik gösterebileceğidir (Tengilimoğlu, 2005). Bu yaklaşım, uygulandığı duruma özgü değişen liderliktir. Örneğin, bazı durumlar daha fazla katılımcı yaklaşım gerektirebilirken, diğerleri otokratik bir tarz gerektirebilir. Benzer şekilde "çalışan odaklı liderlik" yaklaşımı bazı durumlarda oldukça etkili sonuçlar üretirken "üretim odaklı liderlik" yaklaşımının bazı durumlarda daha verimli olduğu ortaya çıkmıştır (Bowditch ve Buono, 2001).

Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı, Hersey-Blanchard Modeli ve Yol-Amaç Yaklaşımı, durumsallık yaklaşımlarındandır. Bu yaklaşımların genel özelliği; görev ya da ilişki ağırlıklı bir liderlik stiline bütün vaziyet ve şartlarda etkinlik göstermeyeceğidir. Bazı durumlarda görev merkezli bir liderlik stiline geçerli olacağı, bazı durumlarda da aksine ilişki merkezli bir liderlik tarzının etkili olabileceği belirtilmektedir (Çağlar, 2004). Bu yaklaşım, takipçilerin gelişim düzeylerine uygun olarak liderlerin yaklaşımlarının nasıl değiştiğini ve örgüt içindeki durumların nasıl değerlendirilip uygulamaya konması gerektiğini açıklamaktadır.

Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı

Fiedler'e göre liderler hem sözel hem de sözsüz iletişim kurarak çalışanlarını etkilerler. Ne anlayışlı liderler, ne de yapıyı inşa eden liderler her zaman başarılı olurlar. Fiedler, liderin davranışlarının ve çalışılan ortamın özelliklerinin her örgüt için farklı olduğunu belirtmektedir. Ona göre davranış, kişilik ve durum arasındaki etkileşimin sonucudur (Aydın, 2000). Astlarıyla

iyi ilişkileri olan bir lider, astlarını karar alma sürecine dahil ederek görevleri yapılandırdığında ve güçlü konum otoritesine sahip olduğunda daha çok etkili olur. Görev yapısını açıkça tanımlayan güçlü bir lider, astlarıyla ilişkiler iyi olmasa bile yüksek verimlilik sağlayabilir. Görevleri yapılandırma, pozisyon otoritesini kullanma ve takipçileriyle ilişkiler kurma konusunda daha az yetenekli olan liderler, en az etkili liderlerdir (İnan ve Serinkan,2020). Bir ekibin etkinliği, liderin kritik durumlarda liderlik etme yeteneğine bağlıdır. Bu yaklaşımda her koşulda işe yarayan evrensel ve en iyi liderlik tarzı yoktur (Derbedek, 2008). Sonuç olarak, Fiedler' e göre okullar için ele alınabilecek en güçlü ve belirleyici kavram lider üye ilişkileridir. Bu yüzden okullarda liderler üyeleriyle ilişkilerine önem vermeli ve örgütün verimliliği ve sürdürülebilir bir huzur ortamı için lider üye ilişkileri güçlü olmalıdır.

Hersey-Blanchard Modeli

Hersey ve Blanchard modelinde takipçilerin durumlarına göre liderlerin esnekliğine ve otokontrolüne bağlı olarak onlara davranış şekillerinin değiştiğinden söz edilmektedir. Bu yaklaşım, takipçilerin gelişim düzeylerine uygun olarak liderlerin yaklaşımlarının nasıl değiştiğini ve örgüt içindeki durumların nasıl değerlendirilip uygulamaya konması gerektiğini açıklamaktadır (Hakim ve diğerleri, 2021). Bu yaklaşımda liderliği açıklamak için “güç” kavramı kullanılmaktadır. Güç, liderin etkileme potansiyeli olarak yorumlanabilir. Bir kaynak olarak kullanılan güç, takipçilerin şikayetlerini azaltır veya takipçileri etkiler (Raza ve Sikandar, 2018). Durumsal liderliğin iki temel kavramı şunlardır: takipçilerin olgunluğunu belirlemek ve lider davranışını modellemek. Liderlerin dolaylı olarak yapması gereken şey, takipçilerinin olgunlaşmasına yardımcı olmaktır. Olgunlaşmamış takipçilerin çıktısını artırmak için görev odaklı davranış gereklidir. Olgun takipçilerde bunların yerini özerklik alır. Olgunluk ne olursa olsun değişim gerçekleşebilir. Liderler, takipçilerinin performansı, motivasyonu veya yetenek seviyeleri düştüğünde olgunluk seviyelerini yeniden ayarlayarak onu iyileştirmeye çalışır (Hersey ve diğerleri, 1979). Ancak takipçiler olgunlaştıkça liderlerin görev ve ilişki odaklı davranışlarını azaltması gerekir (Hersey ve diğerleri, 1979).

Yol-Amaç Yaklaşımı

Yol amaç kuramında çalışanların kendilerini yetkin ve iyi hissettiklerinde, gayretlerinin ödüllendirileceğini düşündüklerinde ve işten aldıkları ücreti değerli bulduklarında başarılı olacakları belirtilmektedir (Çetin, 2008; Northouse, 2014). Bu yaklaşım, astların motivasyonunun, memnuniyetinin ve iş performansının üstleri tarafından seçilen liderlik

tarzına bağlı olduğunu savunur. Ayrıca, bu kuramda liderlerin belirlediği amaçlar doğrultusunda takipçileri etkileme ve takipçilerin motivasyonunu artırarak hedefleri gerçekleştirme sürecini yönetmesi anlatılmaktadır. Yol amaç teorisinde dört temel liderlik davranışı vardır. Bunlar; emredici liderlik, destekleyici liderlik, katılımcı liderlik ve temsili liderliktir (Yılmaz, 2004).

Çağdaş Yaklaşımlar

Çağdaş yaklaşımlar ise 1980'lerden sonra meydana gelen küreselleşme ile birlikte ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımla birlikte; karizmatik liderlik, etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, demokratik liderlik, otokratik liderlik, vizyoner liderlik ve öğretimsel liderlik gibi liderlik türleri alanyazına eklenmiştir.

Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderlik, çoğunlukla kriz durumlarında kendini gösteren, sıra dışı özelliklere ve güçlü kişilik yapısına sahip bireylerde görülen bir liderlik stildir (Günçavdı, 2017). Bu liderlerde gözlenen kişilik özellikleri; özgüven, cesaret, izleyenleri üzerinde hayranlık uyandırma, ikna ve motive etmedir (Çelik ve Sünbül, 2008).

Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik

Etkileşimci liderlik, örgütsel hedeflere yönelik yüksek performans karşılığında bireysel ihtiyaçları karşılayarak takipçileri motive etmeyi ve rutin faaliyetleri etkili bir şekilde gerçekleştirmeyi içeren geleneğe dayalı bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik tarzında çalışanların yapmaları gerekenler, liderin onlardan beklentileri, lidere itaat ve bunun sonucunda kazanacakları ödüller açıkça ortaya konmuştur (Pillai v.d. ,1999). Etkileşimci liderlik ödül ile çalışanların takibini yapabilmeyi amaçladığından ve çalışanların kurallara uymalarının kontrolünü yapmak üzere kurulduğundan sadece küçük çaplı ve rutin değişimler gerektiren bir liderlik stildir (Black ve Porter, 2000).

Dönüşümcü liderler öncelikle özgüvenleri yüksek olup örgüt için amaç belirlerler. Bu amacı gerçekleştirmek için de takipçilerine bir rol model olup onlarda heyecan ve istek uyandırarak hep birlikte amaca ulaşmayı hedeflerler. Aynı zamanda örgüt için vizyon oluşturup bunun gerçekleşmesi için anlamlı değişimlere önyak olabilen liderlerdir. Dönüşümcü liderler örgütler için iyi olduğuna inandıkları şeyleri izleyenlerin de benimsemesini sağlamaktadırlar ve onların gelecek ile ilgili vizyonları bulunmaktadır (Ergeneli, 2006).

Demokratik Liderlik

Alanyazında katılımcı liderlik olarak da geçmekte olan bu liderlik türünün görüldüğü örgütlerde demokrasi ve insanın merkeze alındığı bir yönetim anlayışı hakimdir. Bu tür örgütlerde lider ve işgörenler arasında mükemmel bir iletişim olup lider astlarının duygu, düşünce, fikir, ihtiyaç, inanç ve arzularına önem verir; karşılığında çalışanların da verimlilikleri artar (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Serinkan, 2012).

Bu liderlik tarzının görüldüğü örgütlerde önemli ya da önemsiz tüm kararlar astlarla birlikte alındığından karar alma sürecinin uzun olması zaman kayıplarına yol açabilir. Ayrıca büyük gruplarda kararlar etkinliğini yitirebilir, grup karar alamaz duruma gelebilir (Bhatti ve diğerleri, 2012; Eren, 2001). Bu tür gruplarda konu hakkında bilgi sahibi olmasa da herkesin düşüncesinin alınması, hatta fikir vermeye zorlanması yanlış fikirlerin de ortaya çıkmasına sebep olabilir.

Otokratik Liderlik

Otokratik liderlik türünde karar mekanizmasının bütün sorumluluğu ve yetki yöneticidedir. Çalışanlar sadece kendilerine söylenenleri yapmakta olup yönetim yetkisi tamamen lidere aittir (Buluç, 1998; Serinkan, 2012). Otoriter liderler işgörenlerini yönetim sürecine dahil etmediklerinden çalışanların amaç ve planların belirlenmesinde ve politikaların oluşturulmasında neredeyse hiç söz hakkı yoktur. Astlar örgütün plan yapma, karar verme gibi süreçlerinden uzak tutulduğunda sadece liderin aklındaki fikirleri uygulanacağından bir müddet sonra çalışanların yaratıcılık özellikleri yok olabilir. Böylece örgütsel yenilik hareketleri de bu örgütlerde asgari düzeydedir (Bass ve Riggio, 2006).

Bu liderlik tarzı, otoriter ve bürokratik özelliklere sahip toplumlarda yetişen ve eğitim gören insanların beklentileri ile uyumludur. Eğer çalışan; aile, okul ve toplum hayatında hatta yaşadığı ülkede aşırı geleneksel bir ortamda büyümüş, kararları büyüklerin almasını bekleyen biriyse liderinden de yetkilerini tamamen kullanmasını ister. Ancak bu durumda kararların hızlı alınmasının sağlanacağından otokratik liderlik örgüt için yararlı olabilmektedir (Choi, 2007). Aksi takdirde çalışanların beklentileriyle uyum sağlamayacağından motivasyon eksikliği yaşayan astlar örgüt için verimli olamayacaklardır.

Vizyoner Liderlik

Liderlik ile ilgili yapılan çalışmalarda, özellikle 1990'lı yıllarda vizyoner liderlik kavramına büyük önem verilmiştir. Vizyoner liderler, geleceğe yeni bir bakış açısıyla bakabilen ve bu yeni bakış açısını üstün bir kabiliyetle analiz ve sentez edebilen yöneticilerdir (Çelik, 1997). Sashkin'e (2004) göre ise gerçekleştirilmesi öngörülen amacı açıkça ifade eden

vizyonu, aynı kapsamda örgütsel kültürün dönüşümünü sağlamayı en önemli görev olarak düşünen kişi vizyoner liderdir (Akt: Erçetin, 2000). Vizyoner liderlik tarzı, çalışanların örgütün değerleri ve hedefleriyle bütünleşmesini sağlayarak çalışanları örgüt içinde etkin tutmayı başarır ve bununla birlikte örgütsel bağlılığı en üst seviyeye çıkarır (Goleman ve diğerleri, 2002).

Bir örgütün etkinliğinden söz edebilmek için çalışanların örgütün amaçlarını anlaması ve ona göre yönlendirilmesi gerekir. Bu süreci etkin ve verimli bir şekilde yönetebilenler ise liderlerdir. Kurumların başarılı olabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri için sürekli güncellenmeleri ve değişen ve gelişen çağa uyum sağlamaları gerekmektedir (Peker ve Aytürk, 2000). Alanyazında belirtilen çağdaş yaklaşımlardan bir diğeri de öğretimsel liderliktir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları da çalışan ataletinin önemli bir belirleyicisi olarak görülmektedir.

2.1.3. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin sürekli olarak bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ve öğretimi nasıl organize edeceği üzerine kafa yorması, öğretme ve öğrenmeye odaklanması anlamına gelmektedir (Açıkalın, 1998; Bergman, 1998; Gedikoğlu, 2015). Öğretimsel liderlerin okullarında iyi bir örgütsel iklim ve okul kültürü oluşturacak yönde çalıştıkları, akademik başarı başta olmak üzere öğrenciler ve öğretmenler için ilerlemeci yaklaşımlar benimsedikleri belirtilmiştir (Glasman, 1984; Hallinger ve diğerleri, 1996; Heck ve diğerleri, 1990). Ayrıca Çakır'a (2019) göre öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin öğretim amaçlı etkinliklere öncelik vermelerini ve kaynakları kullanırken öğretim hedeflerine ulaşmalarını gerektiren, okul etkinliğini artırarak etkili okullara ulaşmak için tasarlanmış bir yaklaşımdır. Bu nedenle öğretim liderleri okulun istendik yöndeki hedeflerine ulaşması için eldeki insan ve madde kaynaklarının tamamını bu sürece etkili bir şekilde dahil etmesi gerekir.

Bu amaçlara ulaşmak isteyen öğretim liderlerinin sahip oldukları özellikler şunlardır (Chell, 1995; Akt: Bakan ve Doğan, 2013):

- Öğretim liderleri vizyon sahibidirler.
- Vizyonu davranışa dönüştürebilirler.
- Örgütün diğer üyeleriyle işbirliği içinde çalışırlar.
- İnsana önem verirler, iletişim yönleri güçlüdür.
- Destekleyici bir okul iklimi oluştururlar.
- İyi bir gözlemcidirler.

Öğretimsel liderlik davranışlarının boyutlarıyla birlikte ele alınarak çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmalar yapılmıştır (Altaş, 2013; İnandı ve Özkan, 2006; Kış, 2013; Kış ve Konan, 2014; Saygınar, 2006; Tanrıöğen, 2000; Yörük ve Akdağ, 2010). Ayrıca okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları; örgütsel vatandaşlık (Ünal ve Çelik, 2013), örgüt iklimi (Ahmet ve Şayir, 2014), örgütsel bağlılık (Yaman ve Özlem, 2015) ve öğretmen motivasyonu (Kurt, 2013) gibi değişkenlerle de çalışıldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır (Bulduklu, 2014; Greenwood, 2009; O'Donnell, 2002). Örgütsel süreçlerin işleyişi ve örgüt çalışanlarının etkililiği ile ilgili çalışmalara konu olan öğretimsel liderlik davranışları bu yönüyle eğitim öğretim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Öğretimsel liderlik bu çalışmalarda da görüldüğü üzere çeşitli örgütsel davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Öğretimsel liderlikle ilgili yapılan araştırmalarda, öğretim liderliğinin boyutları ve sınıflandırmaları genellikle benzerlik göstermektedir. Bu boyutlara ve sınıflandırmalara bakmakta yarar vardır.

2.1.4. Öğretimsel Liderliğin Boyutları

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının boyutlarına ilişkin birçok sınıflandırma bulunmaktadır. Hallinger ve Murphy'e (1987) göre öğretimsel liderlik; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, öğrenmeye elverişli bir okul iklimi geliştirme olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Şişman (2004) ise çalışmasında öğretimsel liderliği okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Alig-Mielcarek'e (2003) göre de öğretim liderliğinin üç boyutu vardır: öğretmenin mesleki gelişimini sağlama, okulun amaçlarını paylaşma ve öğretim süreçlerine geri bildirim verme. Çalışmanın amacıyla uyumluluk göstermesi ve ana hatlarının belirlenmesi açısından güzel bir referans olması açısından bu boyutlama kullanılacaktır. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

Mesleki Gelişimlerini Sağlama

Mesleki gelişim sağlama boyutu, öğretmenlerin sürekli gelişimlerini gözetmeye ve öğrencilerin akademik başarılarını artıran etkinliklerle desteklemeye odaklanmaktadır (Alig-Mielcarek, 2003). Hayat boyu öğrenmeyi ve öğrenci başarısını artırmayı esas alır (Şahin, 2011). Okul yöneticisi, öğretmenlerin görevleri sırasında işbirliği yapabilecekleri zamanları planlayıp onlar için yararlı mesleki araç ve kaynakları sağlayarak mesleki gelişimlerine katkı sağlar.

Öğretmenlerle hizmet-içinde mesleki gelişme planları yapmak, mesleki gelişmeyi öğretmenlerin gereksinim ve isteklerine göre planlamak da müdürün gösterebileceği öğretimsel liderlik davranışlarındandır. Öğretmenlere okul amaçlarıyla uyumlu olan mesleki gelişim fırsatları sağlanan okullarda öğretimsel liderliğin mesleki gelişme boyutunda davranışların görülmesi olasıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamalarına imkan sunan ve onları cesaretlendiren okul yöneticileri örgütü hedeflerine ulaştırmada başarılı olabilir. Kendini geliştirmeyen, yeniliğe ve gelişime açık olmayan öğretmenlerin olduğu okullarda verimlilikten ve üretkenlikten bahsetmek mümkün değildir. Bu örgütler zamanla etkinliklerini kaybedecek ve gelişim sağlayamadıklarından hem kendilerine hem de çevrelerine bir faydaları olmayacaktır. Bu noktada okul yöneticilerine büyük bir sorumluluk düşmekte ve kurumlarının geleceği ve istikrarlı bir şekilde ilerleyebilmesi için çalışanlarının mesleki gelişimlerini desteklemeli ve onları bu konuda eğitmeye ve uzmanlara yönlendirmelidirler. Eğitim yöneticileri öğretmenleri gelişime sevk etmek ve kendini geliştirmek suretiyle bu anlamda onlara rol model olarak çalıştıkları kuruma değer katıp daha ileri seviyelere götürebilirler.

Okulun Amaçlarını Paylaşma

Liderler, işbirliği içinde hedefleri belirler, hedefleri tanımlar, paylaşır ve bu hedeflere dayalı olarak eğitim ve öğretim sürecini yönetirler (Alig-Mielcarek, 2003). İşbirlikçi liderler, ortak hedefleri tanımlar, açıklar ve iletir ve tüm faaliyetleri ve operasyonları buna göre temellendirir (Şahin, 2011). Öğretimsel liderliğin amaç paylaşma boyutu kapsamında yöneticilerin tüm öğrenciler için yüksek, fakat başarabilecekleri standartlar belirlemesi ve beklentileri sağlamaya yönelik okul amaçlarını geliştirmesi beklenir. Akademik karar alacağı zaman okulun amaçlarını göz önüne alma, öğretimsel uygulamalarda değerlendirme verilerini yorumlamak için öğretmenlerle ve ilgili paydaşlarıyla çalışma da öğretimsel liderliğin bu boyutu altında değerlendirilir. Ayrıca öğretimsel liderliğin amaç paylaşma boyutunda; okulun akademik hedefleri hakkında paydaşlarını bilgilendirme ve öğrencilerin akademik gelişimleri için öğretmenleri veri analizi kullanmaya özendirme davranışları görülür (Doğru ve diğerleri, 2024). Okulun amaçlarından haberdar olan öğretmenler iç motivasyon elde ederek güdülenip örgütün hedeflerine ulaşmasında büyük katkı sağlarlar. Ayrıca bu noktada her aşamadan haberleri olduğundan kendilerini değerli hissedecek ve okula adiyetleri artacak böylelikle işlerini severek yapacaklardır. Okulun amaçları konusunda bilgi verilmeyen öğretmenler zamanla okuldan uzaklaşacak ve yabancılaşma yaşayacaklardır. Bu konuda okul yöneticisi, sağlıklı ve etkili bir örgüt kültürü oluşturmak için belirlenen okul amaçlarını öğretmenlerle

paylaşmalı ve bunları gerçekleştirmede birinci sırada ve görünür olarak onlara rol model olmalıdır.

Geri Bildirim Verme

Liderler; görünür olma, öğrenci ve öğretmenlerle iletişim kurma, ödüllendirme, geribildirim verme ve onları denetleme ilkelerini kullanırlar (Alig-Mielcarek, 2003). Okul yöneticileri geri bildirim kapsamında öğretmenlere gösterdikleri çabaya ilişkin özel olarak geribildirim sağlar ve onları değerlendirir. Akademik etkinliklerde öğrencilerle birlikte çalışma ve programa uyumu sağlamak için sınıf etkinliklerini değerlendirme de yöneticinin bu kapsamda gösterbileceği öğretimsel liderlik davranışlarından. Okul müdürleri sınıf öğretimini uygun hale getirmek için sınıfları ziyaret ederek ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gözlem yaparak okuldaki öğretimsel liderlik iklimini güçlendirebilir.

Okul gibi eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlarda sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi için öğretimsel liderlik kavramı ön plana çıkmaktadır. Eğitim öğretim etkinliklerinin verimli bir şekilde yapılabilmesi ve sürdürülebilmesi için öğretimsel liderlere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışı gösterme düzeyi öğretmenlerin performanslarını etkilemekte olup atalet konusunda çalışanları farklı şekillerde yönlendirmektedir. Okullardaki yöneticilerin liderlik becerileri doğrultusunda öğrenme ve öğretmen konusunda yol gösterici olmaları öğretmenler için bir pusula görevi görmekte olup onların başarısı ya da ataletleri üzerinde etkili bir rol oynamaktadır. Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları arttıkça ortak bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşturmalarına ön ayak olmak suretiyle öğretmenlerin atalet seviyelerinde azalma görülmektedir (Arlı ve diğerleri, 2012; Doğru ve diğerleri, 2024). Okul yöneticileri tarafından eğitim aktiviteleri ve öğrenme faaliyetleri kapsamında teşvik edilen öğretmenlerin performanslarının yüksek olduğu ve atalet seviyelerinin düşük olduğu düşünülebilir. Dinamik bir sisteme sahip okul örgütlerinde gelişim ve başarı elde edebilmek için yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları göstermeleri, bu süreçte karşılaşılan atalet seviyelerinin düşmesine yardımcı olmaktadır.

2.1.5. Atalet Kavramı

İş hayatında ve günlük hayatta farkına bile varmadan üretkenlik ve verimlilikte önemli bir azalma olarak kendini gösteren atalet, günümüzde sıklıkla duyulan bir olgudur (Soysal, 2010). Genel olarak, "atalet" kelimesi, "boş ve tembel" anlamına gelen Latince "iners" kelimesinden gelmektedir. Alman astronom ve Doktor Kepler bunu "yetersizlik, cehalet, hareketsizlik ve pasiflik" anlamında kullanmıştır. Newton'un fizikte bir terim olarak kullandığı

eylemsizlik kuvveti (atalet), cisimlerin kuvvetten etkilenmedikçe sabit kalması veya düzgün bir hızda hareket etmeye devam etmesidir. Dış etkiler tarafından kesintiye uğratılmadığı sürece, nesnenin hareketi fiziksel olarak kısıtlanacak ve nesne tahmin edilen yörünge içinde hareket etmeye devam edecektir. İnsanlar nesnelerin nerede olduğunu tahmin ederek hareketli nesnelere takip edebilir ve ulaşabilir (Pusmaz, 2020). Bu fenomen, sosyal bilimlerde ise geçmişten bu yana süregelen hareketin değişmeden devam etmesi, bireyin amacı doğrultusunda atması gereken adımları farklı sebeplerden atmaması, performansını kaybetmesi ve eylemsiz kalması şekillerinde ihtiva etmekte ve böylelikle insan bilişinin de ataletle sahip olduğunu göstermektedir (Hofsten ve diğ, 1998; Kavcic vd, 1999). Liao, Fei ve Liu (2008) ise ataleti, bireylerin geçmiş yaşam bilgi ve deneyimlerini aynı perspektiften inceleyip yorumladıklarında ortaya çıkan bir sorun olarak tanımlamaktadırlar. Kinnear ve Roodt (1998)'a göre ise atalet, varolan bir durumda kalma eğilimi ya da hareket halinde bulunan bir nesnenin düz bir çizgide devam etmesidir. Bunlara ek olarak, Eymen (2007) de ataleti bireyin mevcut durumunu benimsemesinden kaynaklı olumsuz kişisel davranış göstermeleri tanımlamaktadır.

Alanyazında yer alan tüm tanımlar, çeşitli bilimlerde bazında incelendiğinde farklı bakış açıları ve tanımlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin sosyal bilimlerde atalet, “eylem yeteneğindeki zayıflık” anlamına gelmekte ve harekete geçmeme, yılgınlık, yavaşlık, tükenmişlik gibi durumları ifade etmektedir. Yönetim bilimi açısından ise atalet, bir kurumun çevresindeki gelişmelere tepki verme yani adapte olma hızının düşük olması, hantal bir yapıya sahip olması ve kurumsal işlevleri yerine getirmedeki yavaşlığı olarak tanımlanmaktadır (Atalay, 2013). Fizik bilimlerinde ise atalet ilkesi, nesnelerin kuvvetler tarafından hareket ettirilmediği sürece duraklama veya tek biçimli hareket halini sürdürmesi anlamına gelmektedir (Liao ve diğerleri, 2008). Örgütte hareketsizlik, yavaşlık, değişimi yakalayamama gibi durumların yayılması örgütsel ataletle sebebiyet vermekte ve başarısızlığa yol açmaktadır.

2.1.6. Örgütsel Atalet

Harekete geçememek anlamına gelen atalet kavramı paydaşlar arasında yayılıp örgütte verimliliği engelleyen en büyük sorunlardan biri haline gelebilmektedir. Örgütsel atalet, örgütün değişen ihtiyaçları karşılayamaması ve bu konuda hareketsiz kalması ya da algılanan bu değişim karşısında örgütün çok geç tepki vermesi olarak yorumlanmaktadır (Larsen ve Lomi, 2002). Ahrne ve Papakostas'a (2001) göre örgütsel atalet, tam durgunluk anlamına gelmeyip değişimin çok yavaş ve istemsiz olduğu bir olgudur. Ataletin egemen olduğu örgütler, elde ettikleri olanakları tam olarak değerlendirememekte, yeteneklerinin farkına varamamakta,

yeni risklerin oluşumuna katkı sağlayarak gelişimlerini engellemektedirler (Arlı ve diğerleri, 2012). Yıldız'a (2019) göre ise örgütsel atalet, örgüte etki eden iç ve dış ögeler vasıtasıyla, örgütün değişim ve yenilikler karşısında yeterince aksiyon alamaması olarak tanımlanmaktadır. (Yıldız, 2019). Çevredeki değişimlere uyum sağlayamayan örgütlerde, sürüncemeli süreçler daha hızlı gerçekleşir, bu da kuruluşların atalet düşmesine neden olur (Nakagawa ve Watanabe, 2007). Örgütsel atalet böylelikle örgüt üyelerinin değişime ve yeniliğe karşı direnç göstermeleri, eski alışkanlıkları sürdürmeleri, kurumsal yapıdaki değişimlere direnç göstermeleri, hızlı ve etkili olamamaları ve mevcut düzeni sürdürmeleri, dolayısıyla örgüt ve örgüt üzerinde olumsuz etki yaratması suretiyle örgütün hayatta kalmasını ve başarısını engeller (Doğru ve İnandı,2023; Godkin ve Allcorn, 2008; Türkan ve Esmer 2019).Polites ve Karahanna (2012) örgütsel durağanlığın üç türe ayrıldığına dikkat çekmiştir: bilişsel atalet, davranışsal atalet ve duygusal atalet (akt. Rinta-Kahila ve diğerleri, 2016). Bilişsel atalet, yönetimin, örgütsel koşullar altında daha iyi seçenekler olduğunu bilmesine rağmen, mevcut sistemleri statükoyu koruyacak şekilde işletmeye devam etmesidir. Davranışsal atalet, bir örgütün geçmişten günümüze işleyen bir sistemi, sadece geçmişte işleyen ve alışık olduğu bir sistem olduğu için işletmeye devam etmesidir. Duygusal atalette, kuruluşlar mevcut sistemleri yönetmeye devam eder; çünkü işleri kendi yöntemleriyle yapmak hoştur, ondan uzak durmak strese neden olabilir. Gilbert (2005), kaynak ve rutin azlığı iki önemli örgütsel atalet türü olarak tanımlamıştır (Amiripour ve diğerleri, 2017). Kaynak sıkıntısı ekonomik atalet; rutinle alakalı sorunlar ise sosyo-bilişsel atalet sebepleri olabilmektedir (Rinta-Kahila ve diğerleri, 2016). Farklı görevler tarafından oluşturulan mekanizma nedeniyle, kaynak sıkıntısı ve rutin sorunu, farklı yönlerde örgütsel atalet türleri olarak hareket edebilir (Gilbert, 2005). Başka bir deyişle, kuruluşa yönelik tehdit kaynak katılımını azaltabilse de, günlük sorunları artırabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, Çankaya (2010) ise örgütsel atalet türlerini bilgi atalet ve deneyim atalet olmak üzere iki kategoriye ayırmaktadır. Çalışmada bu atalet türleri üzerinden analizler yapılacak olup çalışmanın özünün anlaşılması açısından faydalı bir sınıflandırma olduğu düşünülmektedir. Belirtilen atalet türleri aşağıda açıklanmıştır.

Bilgi Ataleti: Geçmişte elde edilen bilgileri yeni durumlara göre çözmeye çalışmak ve yeni problemleri değerlendirmek için kullanılan atalet türü bilgi ataletidir. Bazı araştırmacılar (Aksoy ve Türk, 2015) bilgi ataletini öğrenme alışkanlığı olarak adlandırmakta ve bilgi ataletinin örgütsel öğrenmenin tersi olduğuna işaret etmektedir (Shalika ve diğerleri, 2011). Bilgi ataleti, yaratıcı düşünme ve yenilikçi davranışta azalmaya yol açarken, öğrenmeyi ve

bilginin etkin kullanımını da olumsuz etkiler (Fang ve diğerleri, 2011). Bilgi ataletinde; bireyler yeni problemlerle karşılaştıklarında, onları çözmek için geçmiş bilgileri bir rehber olarak kullanırlar. Geçmişte elde edilen bilgiler çerçevesinde, yeni problemleri statik bir şekilde, benzer bir şekilde, aynı çözümleri kullanarak fazla çaba harcamadan çözmeye çalışırlar. Değişim ve yenilik karşısında statükonun uzun süre devam etmesi bu yollarla mümkün değildir. Değişimden sağ çıkmanın ve değişen toplumda var olmayı sürdürmenin yollarından biri öğrenen örgüt olmaktır. Öğrenen örgütler örgütsel ortamda daha etkili hale gelirler ve çevresel rekabet gücünü yüksek düzeyde tutarak ve değişim karşısında kendilerini güncelleyerek varlıklarını sürdürebilirler (Kinneer ve Roodt, 1998).

Deneyim Ataleti: Geçmiş deneyimleri değerlendirmek ve çözmeye çalışmak için kullanılan atalet deneyim ataletidir (Liao ve diğerleri, 2008). Deneyim ataleti, yeni deneyim edinmenin zaman alıcı ve pahalı olması nedeniyle ortaya çıkar. Deneyim ataletinde bireyler karşılaştıkları yeni problemlerde geçmiş deneyimlerini değiştirmeden kullanırlar. Başka bir deyişle deneyim ataleti, geleneksel problem çözme stratejileri aracılığıyla yeni durumlara çözüm arama sorunudur. Deneyim ataleti, bir örgütte karşılaşılan yeni sorunların çözümünde farklı bakış açıları geliştirmek yerine eski yöntem ve alışkanlıkların benimsenmesi olarak görülebilir. Kurallar ve prosedürler kuruluşun yeniliğe açıklığını etkilemekte olup sürekliliğin sağlanabilmesi için kurumların çevresel faktörlere karşı esnek bir yaklaşım benimsemesi gerekmektedir. Deneyim ataleti, kişinin karşılaştığı sorunları yeni yol ve yöntemlere ihtiyaç duymadan çözmek için önceki deneyimlerini kullanması anlamına gelir. İnsanların hayatta benimsedikleri rutinlerden, deneyimlerden, ahlaki kavramlardan, değer yargılarından, kişisel alışkanlıklardan kolay kolay vazgeçememeleri onları atalet iter (Çankaya ve Demirtaş, 2010). Bu bağlamda deneyimsel atalet, bireylerin kendi alışkanlıklarından, doğrularından ve değer yargılarından kolayca vazgeçme konusundaki isteksizliğinden kaynaklanan bir sorundur. Bu durum, bireysel değişim ve gelişimin önünde engel oluşturduğu gibi; bireysel gelişimi, bireyin ait olduğu örgütün etkinliğini ve performansını da olumsuz yönde etkilemek suretiyle örgüt içinde çatışmaya yol açmaktadır (Schein, 1990).

2.1.7. Örgütsel Ataletin Sebepleri

Hedefsizlik, gelecek kaygısı eksikliği, motivasyon eksikliği, olumsuz örgüt kültürü, uyum, başarısızlık korkusu, öğrenilmiş çaresizlik, kadercilik, nesnel standartlardan sapma gibi faktörlerin örgütsel atalet yol açan temel faktörler olduğu söylenebilir. (Eren, 2019). Örgütsel atalet neden olan faktörleri örgütsel yapı, değişime tepki, rutinler ve örgütsel alışkanlıklar,

değerler ve geleneklere aşırı bağlılık, belirsizlik ve kararsızlık, başarının ve aşırı özgüvenin yanılma etkisi başlıkları altında toplamak mümkündür (Pusmaz, 2020).

Örgütsel Yapı

Örgütün bürokratik yapısı, büyüklüğü, yaşı, karmaşık yapısı, merkezi veya merkezi olmayan yapısı, görünüş yapısı gibi örgütün yapısının bileşenleri ve akışkanlığı örgütsel ataletle yol açabilir (Kinnear ve Roodt, 1998). Büyük örgütlerde bürokrasi arttığı için bu durum örgütsel değişimi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çünkü büyük, karmaşık yapıya sahip örgütler ve eski örgütler için yapısal ve işlevsel değişimlerin başlatılması ve uygulanması daha zor ve uzun sürebilmektedir (Soysal, 2010). Örgütsel büyüklük, karmaşıklık ve örgütün biçimi arasında bağlantılar vardır. Bu açıdan bakıldığında örgütler büyüklükleri ve karmaşıklıkları arttıkça daha hantallaşmakta ve bu hantal yapılar onun hareket kabiliyetini azaltmaktadır. Bu nedenle değişimi yakalamakta geç kalınmaktadır. Organizasyon yapısının kendisi, kurallar dizisi, karar alma süreci veya otorite de bir atalet kaynağı olabilir. Sınırlı roller, sınırlı yetki, işbölümü, sorumluluk eksikliği, yetersiz işbirliği, ekip çalışmasının eksikliği, kaynakların yetersiz olması gibi örgütsel faktörler kurumsal ataletle yol açan yapısal faktörlerdir (Çankaya, 2010).

Değişime Tepki

Günümüzde örgütler sürekli değişen bir ortamda faaliyetlerini yürütmeye devam etmektedirler. Kurumların karşılaştığı en büyük sorunlardan biri de bu değişken ortamda faaliyetlerini sürdürürken değişimlere ayak uyduramamaktır. Değişim süreci oldukça sancılı bir süreçtir. Örgütler, faaliyet gösterdikleri ortamda önemli değişiklikler meydana geldiğinde genellikle etkili bir şekilde yanıt vermekte başarısız olurlar. Yeni gelişmeler veya stratejiler konusunda duvar ören ve değişime karşı direnç gösteren kurumlar, zaman içerisinde yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalabilirler. Değişimin başarısı, değişim tepkilerini ortadan kaldırmakla doğrudan ilgilidir. Değişime girişmeden önce örgüt değişime hazırlanmalı ve değişime olası tepkileri en aza indirmelidir. Bir değişime başlamadan önce çalışanların kendilerini değişime hazırlamaları ve çalışanların tepki vereceği alanları ve konuları belirleyerek değişim öncesi önleyici tedbirleri almaları gerekmektedir (Tunçer, 2012). İnsanların ya da içerisinde buldukları örgütlerin alışagelmış olduğu alışkanlıklarını değiştirmek oldukça zor bir süreç olup, tepki ile karşılaşılması olasıdır. Tepkileri azaltmak ve değişimi çalışanlara benimseterek uygulamak örgütlerin verimliliğini artırıp çalışanların ataletlerini azaltacaktır.

Rutinler ve Örgütsel Alışkanlıklar

Örgütsel rutinler birbirine bağımlı olan olayların tekrar tekrar ortaya çıktığı, farkedilebilir eylem örüntüleridir (Manisalıgil, 2022). Örgütsel rutinelere bağlı kalmak, insanların alışlagelmiş rutin ve kalıpların dışına çıkmasını engelleyebileceği gibi, değişime ve yeniliğe uyum sağlamanın önünde engel oluşturabilir ve örgütsel atalete neden olabilir (Soysal, 2010). Dolayısıyla alışkanlık haline gelen bu rutinler zamanla seçeneklerin test edilmesini engelleyecek ve örgütsel eylemsizliğe yol açacaktır (Robbins ve Judge, 2017). Örgütsel yaşamdaki tanıdık rutinler, yöneticilerin farklı noktalara odaklanmasına engel olur. Bir kuruluş yeni bir şey yapmaya karar verdiğinde, çalışanları genellikle faaliyeti gerçekleştirmenin birkaç farklı yolunu dener. İşe yarayan bir yöntem bulduklarında, sürecin içinde sıkışıp kalmaya başlarlar ve alternatif aramayı bırakırlar.

Değerler ve Geleneklere Aşırı Bağlılık

Gelenekler, bir toplumda zamanla tekrarlanan ve günümüze kadar devam eden rutin davranışlar ve değişmeyen kalıplardır. Bir kuruluşun sahip olduğu değerler, çalışanları birleştiren ve onlara ilham veren derin inançlardır. Geleneksel çalışma yöntemlerinin değiştirilmesi, tanıdık yapıların ve süreçlerin değiştirilmesi, eski ilişkilerin değiştirilip yeniden tanımlanması, bazı çalışanların değiştirmek istemediği, eski alışkanlıkları sürdürmek ve statükoyu sürdürmek isteyebileceği faktörler olabilir (Dawson, 2003). Bu faktörler, örgütlerin değişime ve yeniliğe ayak uydurma ve normların dışına çıkma eğilimlerini engelleyebilir ve zayıflatabilir. Örgüt üyelerinin bu gelenek döngüsünü kıramaması veya aşırı takıntılı olması örgütsel atalete yol açabilmektedir (Soysal, 2010).

Belirsizlik ve Kararsızlık

Belirsizlik ve kararsızlık genellikle ifadelerin muğlaklığı, koşulların değişkenliği veya çelişkili olabilen farklı bakış açılarının olduğu durumlar olarak ifade edilmektedir (Bakioğlu ve Demiral, 2013). Kurumları atalete iten bir diğer faktör ise belirsizlik ve kararsızlık durumlarıdır. Şartların belli olmadığını düşünen ve kararlı olmayan yöneticiler kendilerine güvenemezler. Kendilerine güvenmeyen yöneticiler ise karar konusunda hareketsiz kalarak örgütlerini atalete sürüklerler. Yöneticiler bu kararsızlık durumunda gerekli bilgi ve içgüdüye sahip olmadıklarından belirsizliğin gölgesinde beklemeyi tercih edebilirler. Yöneticilerin bu belirsizlik hali örgütü olumsuz bir şekilde yönlendirebilmekte ve böylelikle atalete sürükleyebilmektedir (Smith, 2003).

Başarının ve Aşırı Özgüvenin Yanıltma Etkisi

Başarının getirdiği ego ve özgüven, örgüt içindeki bireylerde “en iyiyi biz biliriz” düşüncesini doğurmakta ve örgütte kibre yol açmaktadır (Sekman ve Utku, 2017). Bireyler kendi uygulamalarının mükemmel olduğuna inanırlar ve bu da örgütleri ataletle sürükleyebilir. Bu durum örgütün stratejisini ve performansını rakipleriyle karşılaştırmasını engellemekte, örgütün “karşılıklı örgütsel öğrenme” olarak tanımlanan “kıyaslama (benchmarking)” gibi yönetim tekniklerini anlamadan varlığını sürdürmesine neden olmaktadır (Erdem, 2006). Üstelik bu düşünce, kuruluşların kendi hatalarını görememesine ve kendilerini geliştirememesine yol açmaktadır.

Örgütsel Ataletin Sonuçları

Yaşadığımız çevrenin ana üyelerinden biri olan öğretmenler; monoton, değişim ve gelişim karşısında direnç gösteren bir tavır içerisinde olup bu yaşadıkları ataletten dolayı kendilerine ve bağlı oldukları okula zarar vermektedir (Liao ve diğerleri, 2008). Örgütsel ataletin en önemli sonuçlarından biri de örgütlerin değişime ayak uyduramamaları nedeniyle rekabet etme yeteneklerini kaybetmeleri ve rakiplerin gerisinde kalmalarıdır (Atalay, 2013). Atalet yaşayan öğretmen; geçmiş bilgi ve deneyimine bağlı kalarak, yapması gereken görev ve yükümlülükleri bahaneler üreterek göz ardı etmekte ve kurumunu olması beklenen hedeften uzaklaştırarak diğer okulların gerisinde bırakmaktadır (Kinnear ve Roodt, 1998). Öğretmenlerin yaşadığı bu atalet, onların değişimi reddetmesi ve süregelen düzenin devam etmesi yönünde davranmaya sevkettiğinden, bilgi ve öğrenme eksikliğine yol açmakta, dolayısıyla okulları da bilinmezliğe, eylemsizliğe ve hatta entropiye sürükleyerek, başarısızlığa neden olmaktadır. Ayrıca örgütsel atalet, zamanla okul içinde yönetim ve öğretmenler arasındaki iletişimin zayıflamasına, koordinasyonun bozulmasına, öğretmenlerin mutsuzluğuna ve böylelikle yabancılaşmaya yol açmaktadır (Soysal, 2010).

2.1.9. Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Atalet Arasındaki İlişki

Kurumların başarılı olabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri için sürekli yenilenmeleri, değişen ve gelişen çağa uyum sağlamaları gerekmektedir (Peker ve Aytürk, 2000). Atalet, çalışanların, günümüzde yaşanan hızlı değişim ve gelişimlere ayak uydurmalarını engelleyen, bireysel ve örgütsel olarak başarıya ulaşmalarını zorlaştıran, verimliliklerinin düşmesine neden olan önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Gonzaga, 2021). Ayrıca atalet, kurumların başarıya ulaşma, hayatta kalma ve sürdürmedeki etkinliğini azaltan

temel konulardan biridir (Arlı ve diğerleri, 2012). Ataletin var olduğu eğitim örgütlerinde, zamanında bitirilmesi gereken görevler aksamakta ya da hiç yapılmamakta, zamanla bu sorunlar çözülemez hale gelmekte, okulların verimi düşmekte ve buna bağlı olarak öğretmenlerin verimi ve üretkenliği azalmaktadır (Majid ve diğerleri, 2010). Ataletle ilgili yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin yenilenen eğitim programındaki yeniliklere ayak uyduramadıkları, bunun da öğretmenlerin gelişimini ve okullardaki başarıyı engellediği belirtilmiştir (Karayel, 2014; Sekman, 2010; Şaştım, 2019). Ataleti yüksek öğretmenlerin kaybettikleri verim ve üretkenliğin yeniden kazandırılabilmesi için onların örgütün yöneticisi tarafından amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda yönlendirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışı çalışan ataletin bir belirleyicisi olabilir. Her okul yöneticisinin farklı bir öğretim liderliği davranışı düzeyi vardır ve bu değiştikçe, personel değişen derecelerde atalet sergiler. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış puanlarının belirlenmesi ve oradaki öğretmen atalet düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi başarının örgütsel sürekliliğini sağlamak için yapılacak araştırmalara yön vermesi açısından önemlidir. Bu çalışmada yöneticilerin öğretim liderliği davranışı puanları ile öğretmenlerin atalet düzeyleri arasındaki ilişki Alig-Mielcarek'in (2003) *öğretmenin mesleki gelişimini sağlama, okulun amaçlarını paylaşma ve öğretim süreçlerine geri bildirim verme* boyutları dikkate alınarak incelenmeye çalışılmıştır.

2.2. İlgili Çalışmalar

Gümüşeli (1996) tarafından İstanbul'da yapılan çalışma, ilkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, kendilerini değerlendiren müdürlerin öğretimsel liderlik konusunda yeterince iyi performans sergilediklerini düşünürken, öğretmenlerin bu alanda müdürlerin yeterince iyi performans göstermediğini düşündüklerini ortaya koymuştur.

Aksoy ve Işık (2008) yaptıkları çalışmada ilkokul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik düzeyinin düşük olmadığı sonucuna varmışlardır. Ayrıca bulgular, kıdem ve bölümleşme değişkenlerine dayalı olarak Eğitim Programları Oluşturma Adımları ve Değerlendirmeler gibi alt başlıklarda öğretimsel liderlik düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmacılar, hizmet içi eğitim alan ve almayanlar arasında öğretimsel liderlik düzeylerinin her bir alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu bildirmişlerdir.

Robinson (2010) çalışmasında bir öğretim lideri olarak bir müdürün hangi özelliklere ve yeterliliklere sahip olması gerektiğini incelemiş ve etkili öğretim liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğunu belirtmiştir. Toplantıda, etkili bir öğretim lideri olarak müdürlerin sorunları çözme, idari süreçleri öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirme ve insanlarla iletişime odaklanma becerisine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır.

Bellibaş ve Gedik'in (2014) karma yöntem kullanarak yaptığı çalışmada nitel ve nicel veriler örtüşmemiş, nicel verilere göre özel okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri daha yüksek, nitel verilere göre ise devlet okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Koşar ve Buran'ın (2019) bulguları okul müdürlerinin öğretmenleri izlemesi ve denetlemesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca müdürler, gözlem ve inceleme sonuçlarına göre öğretmenlere geri bildirimde bulunmalı ve rehberlik yapmalıdır. Paylaşılabilen bir vizyon geliştirmek, bu vizyona ulaşmak için yeterli motivasyonu sağlamak ve öğretmenleri motive etmek beklenen diğer öğretimsel liderlik davranışlarıdır.

Yiğit ve Kaya (2020) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin orta düzeyde öğretimsel liderlik sergiledikleri sonucuna varmışlardır. Ayrıca müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir.

Özdoğru ve Güçlü (2020) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin okul performansı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bulgular, öğretmen motivasyonunun artırılmasının ve etkili okul işleyişinin sağlanmasının, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeyine bağlı olduğunu göstermektedir.

Hunt (2020), okullarda şiddeti azaltmak için müdürlerin öğretim lideri olarak benimsediği uygulamalara ilişkin nitel bir çalışma yürütmüştür. Hunt'un (2020) çalışmasından elde edilen bulgular, öğretimsel liderlik uygulamalarını benimseyen müdürlerin çeşitli stratejiler belirlediklerini, kişisel görüşmeler yaptıklarını, okuldaki tüm paydaşlarla toplantılar yaptıklarını ve sınıf gözlemleri yaptıklarını göstermiştir.

Çankaya ve Demirtaş (2010) üniversite iklimi ile tembellik arasındaki ilişkiyi öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak araştırmışlardır. Bulgular, öğretmen adayları tarafından

algılanan üniversite ikliminin, öğretmen adaylarının atalet düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Üniversite iklimi ile atalet düzeyleri arasında ters bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bakan ve diğerleri (2017) tarafından yürütülen araştırmada bilgi yönetiminin örgütsel çeviklik ve örgütsel atalet üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bilgi yönetimi boyutlarının örgütsel çeviklik ve örgütsel atalet üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Kaya ve diğerleri (2018) hemşirelerin hareketsiz davranışları ile hasta güvenliği arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Hasta güvenliğini artıran öğrenen bir örgüt haline gelmek için çaba gösterilmesi ve ataletten kaçınılması gerektiğini belirterek, hareketsiz davranış ile hasta güvenliği kültürü arasında bir ilişki bulundu. Üstel atalet üzerinde bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Öğretmen ataleti, okul yöneticisinin liderlik stili ve öğretmen performansı arasındaki ilişkilerin incelendiği Karapınar Türkmenoğlu (2023) tarafından yürütülen çalışmada genel öğretmen ataletinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ataleti değişkeninin öğretmen performansı değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel ataletleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin olup olmadığını ve neye benzediğini açıklamaya ve değişkenler hakkında tahminlerde bulunmaya çalışan deneysel olmayan bir çalışmadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2010). İlişkisel tarama modeli, karşılaştırma ve ilişki sorularından oluşan çalışmalar için uygun görülmektedir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Bu nedenle bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli merkez ilçelerinde kamu ortaokullarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise kamu ortaokullarında görev yapan 4384 (Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2022) öğretmenden oransız eleman örnekleme yoluyla elde edilen ve online form aracılığıyla ulaşılan tüm öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma evreninden oransız eleman örnekleme yoluyla seçilecek olan örnekleme, öğretmenlerin ölçeğe verdiği cevaplar değerlendirmeye alınmıştır. Saunders, Lewis ve Thornhill'e (2009) göre sayısı bilinen evren için örneklem hesaplamasına göre bu çalışmanın örnekleme %95 güven düzeyinde ve %5'lik hata aralığındadır. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için belirli büyüklükteki bir evren için oluşturulan aşağıdaki formül kullanılmıştır. Bu formüle göre örneklemin en az 382 olması gerekmektedir. Bu çalışmanın örnekleme toplam 506 öğretmenden oluşmaktadır.

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

Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesinde Kullanılan Değerler

n: Örnekleme alınacak birey sayısı

N: Evrendeki birey sayısı 4384

p: İncelenecek olan olayın görülüş sıklığı 0,5

q: İncelenecek olayın görülmeysi sıklığı (1-p) 0,5

t: Güven düzeyinin değeri 1,96

d: Katlanılabilir hata oranı 0,05

Yapılan analizler 506 öğretmenden alınan veriler üzerinden yapılmıştır. Cinsiyet, mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre öğretmenlerin sayıları ve örneklem içindeki yüzdelik oranları hakkındaki detaylı bilgi verileri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1 Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve medeni durumuna göre dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	261	51,6
	Erkek	245	48,4
	<i>Toplam</i>	<i>506</i>	<i>100</i>
Mesleki Kıdem	5 ten az	55	10,9
	5-12 yıl	227	44,9
	13-20 yıl	166	32,8
	21 ve üzeri yıl	58	11,5
	<i>Toplam</i>	<i>506</i>	<i>100</i>
Medeni Durum	Evli	293	57,9
	Bekar	213	42,1
	<i>Toplam</i>	<i>506</i>	<i>100</i>

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak ölçekler elektronik ortamda hazırlanıp öğretmenlere ulaştırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler: Kişisel Bilgi Formu, Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Atalet Ölçeğidir.

3.3.1. Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu özellikler cinsiyet, mesleki kıdem ve medeni durumdur. Bu değişkenlerin belirlenmesinde ilgili alanyazın taranmış ve bu

değişkenlerin etkili olan değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan tüm değişkenlerle ilgili aşağıda çeşitli bilgiler yer almaktadır.

Cinsiyet

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemelerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Ev sorumluluklarını ve kadın olmanın verdiği toplumsal cinsiyet rollerini yerine getirme açısından daha zorlayıcı olduğunu düşünen okul yöneticilerinin kadınlara pozitif ayrımcılık yapabileceği ve onları eğitim öğretim sürecine dahil ederken inisiyatif alabilecekleri öngörülmektedir. Yine gündelik hayatta sorumluluğu büyük ölçüde üstlenen ve okula yeterli enerjiyi bulamayan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran örgütsel ataletlerinin yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı cinsiyet değişkeni veri toplama ve analizi sürecinde dikkate alınmıştır.

Mesleki Kıdem

Mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlere gösterilen öğretimsel liderlik davranışları ile tecrübe kazanmış öğretmenlere gösterilen öğretimsel liderlik davranışları arasında farklılaşma olabileceği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin yeni atanan ya da tecrübesiz öğretmenlere daha fazla öğretimsel liderlik davranışları gösterebileceği düşünülebilir. Ayrıca mesleki deneyim açısından kıdemli olan öğretmenlerin ataletle daha az düşebilecekleri öngörülebilmektedir. Örgüte yıllarını vermiş çalışanların, örgütsel ataletlerinin örgüt içerisinde daha az çalışanlara göre daha düşük olması beklenebilir.

Medeni Durum

Bekar öğretmenlerin boş zamanlarının fazla olmasından kaynaklı eğitim öğretim sürecine daha fazla hakim olabileceği düşünülürse okul yöneticileri onlara karşı daha az öğretimsel liderlik davranışı sergileyebilir. Evli olan öğretmenlerin hem iş hayatında hem de aile hayatında iş yüklerinin fazla olması, çalışma şartlarının yoğun olması ve aile içerisindeki sorumlulukların çok olması okul yöneticilerinin daha fazla örgütsel liderlik davranışı sergilemek zorunda kalmasına neden olabilir. Ayrıca evli çalışanların, toplum içerisinde yüklendikleri rolleri ve sorumlulukları dolayısıyla okula enerjilerinin kalmaması sebebiyle örgütsel atalet düzeylerinin yüksek olması beklenebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumları açısından farklılık oluşturabileceği değerlendirilmiş ve değişken olarak araştırmaya konulmuştur.

3.3.2. Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış puanlarını belirlemek için Alig-Meilcarek (2003) tarafından geliştirilen ölçek Şahin (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretimsel Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 23 madde ve mesleki gelişme, amaç paylaşma ve geribildirim verme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin toplamda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı (α .90) dır. Ölçeğin boyutlarının alfa değerleri ise şu şekilde bulunmuştur: mesleki gelişme (α .87), amaç paylaşma (α .88), geribildirim (α .81) (Şahin, 2011). Bu çalışmada ölçeğin genelinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı (α .98) olup; mesleki gelişme, amaç paylaşma ve geribildirim verme alt boyutlarında sırasıyla (α .97), (α .97) ve (α .94) 'dür. Çalışmada ölçek beşli likert tipinde (1=Hiç Katılmıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum) kullanılmıştır. Ölçeğe verilen cevaplar "(1) Hiç katılmıyorum (1,00-1,79), (2) Katılmıyorum (1,80-2,59), (3) Kararsızım (2,60-3,39), (4) Katılıyorum (3,40-4,19) ve (5) Tamamen katılıyorum (4,20-5,00)" seçeneklerinden oluşmaktadır.

3.3.3. Örgütsel Atalet Ölçeği

Öğretmenlerin atalet düzeylerini belirlemek için, Liao, Fei, Liu (2008) tarafından geliştirilen ve Çankaya (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Atalet Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 14 madde ve "Bilgi Ataleti" ve "Deneyim Ataleti" olmak üzere, iki alt boyuttan oluşmaktadır. Olumsuz yargıyı içerdiği için üç madde (3,4 ve 10) ters yönde puanlanmıştır. Cevaplayıcıların ölçekten aldıkları toplam puan, öğretmenlerin atalet düzeyini belirlemektedir. Çankaya (2010) tarafından yapılan ölçeğin toplamda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı (α .72) tür. Orijinal çalışmada tespit edilen bilgi boyutuna ait Cronbach- Alpha güvenirlik katsayısı (α .74) olarak saptanmıştır. Deneyim boyutuna ait Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı (α .70) olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin genelinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı (α .80) olup; bilgi ve deneyim alt boyutlarında sırasıyla (α .83) ve (α .44) 'dür. Çalışmada ölçek beşli likert tipinde (1=Hiç Katılmıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum) kullanılmıştır. Ölçeğe verilen cevaplar "(1) Hiç katılmıyorum (1,00-1,79), (2) Katılmıyorum (1,80-2,59), (3) Kararsızım (2,60-3,39), (4) Katılıyorum (3,40-4,19) ve (5) Tamamen katılıyorum (4,20-5,00)" seçeneklerinden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma sonucunda elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış ve çalışmanın amaçlarına uygun olarak gerekli istatistiksel işlemleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit edebilmek için belirli sayıtların uygulanması için çoklu

aykırı değer kullanılmıştır. Çoklu aykırı değer olarak tespit edilen değerler analizden çıkarılarak sayıltıları karşılayan 506 veri ile analizler yapılmıştır. Öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel atalet düzeyleri için normallik testleri uygulanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ve +1.5 değerleri arasında olduğundan dağılımın normal olduğunu söylemek mümkündür (George ve Mallery, 2010; Gravetter ve Wallnau, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2013). Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerini belirlemek ve elde edilen verilerin genel dağılımını ortaya koymak amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımlarına bakılmıştır. Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerinin cinsiyete ve medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerinin arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerini yordayıp yordamadığı Regresyon analizi ile değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problem sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen birinci alt amacına ilişkin sonuçların incelenmesi Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik seviyeleri

		N	\bar{X}	s	
Mesleki Gelişme	3	Öğretmenlerin görevleri sırasında işbirliği yapabilecekleri zamanları planlar.	506	3,14	1,283
	6	Öğretmenler için yararlı mesleki araç ve kaynakları sağlar.	506	3,17	1,291
	9	Öğretmenlerle hizmet-içinde mesleki gelişme planları yapar.	506	3,02	1,396
	12	Bireysel mesleki gelişim planlarını destekler.	506	3,26	1,453
	15	Mesleki gelişmeyi öğretmenlerin gereksinim ve isteklerine göre planlar.	506	2,97	1,253
	18	Okulda en iyi öğretimsel uygulamalar için mesleki gelişim fırsatları sağlar.	506	3,19	1,264
	21	Öğretmenleri okul amaçlarıyla uyumlu olan mesleki gelişme etkinliklerine katılmaları için özendirir.	506	3,19	1,371
		<i>Genel ağırlıklı aritmetik ortalama</i>	<i>506</i>	<i>3,14</i>	<i>1,255</i>
Amaç Paylaşma	2	Tüm öğrenciler için yüksek, fakat başarabilecekleri standartlar belirler.	506	2,99	1,264
	5	Bütün öğrenciler için yüksek standart ve beklentileri sağlamaya yönelik okul amaçlarını geliştirir.	506	3,04	1,304
	8	Akademik karar alacağı zaman okulun amaçlarını göz önüne alır.	506	3,21	1,384
	11	Öğretimsel uygulamalarda değerlendirme verilerini yorumlamak için öğretmenlerle çalışır.	506	2,92	1,272
	14	Okulun akademik hedefleri hakkında öğretmenleri bilgilendirir.	506	3,14	1,405
	17	Öğretmenlerle işbirliği içinde bilgiye dayalı akademik amaçlar geliştirir.	506	3,02	1,267
	20	Öğrencilerin akademik gelişimleri için öğretmenleri veri analizi kullanmaya özendirir.	506	3,19	1,271

Geribildirim	23	Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki tartışmalarına yol göstermek için başarı durumuna ait verileri kullanır.	506	3,00	1,350
		<i>Genel ağırlıklı aritmetik ortalama</i>	<i>506</i>	<i>3,06</i>	<i>1,236</i>
	1	Öğrencilere gösterdikleri çabaya ilişkin özel olarak geribildirim sağlar.	506	3,12	1,166
	4	Öğretmenlere gösterdikleri çabaya ilişkin özel olarak geribildirim sağlar.	506	3,23	1,259
	7	Öğretimsel uygulamaların gelişmesi için öğretmenleri değerlendirir.	506	3,07	1,256
	10	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için denetlemekten ziyade gözlem yapar.	506	3,22	1,283
	13	Bütün gün odasındadır.	506	2,20	,977
	16	Akademik etkinliklerde öğrencilerle birlikte çalışır.	506	2,86	1,244
	19	Programa uyumu sağlamak için sınıf etkinliklerini değerlendirir.	506	3,01	1,334
	22	Okul amacıyla sınıf öğretimini uygun hale getirmek için sınıfları ziyaret eder.	506	2,99	1,213
	<i>Genel ağırlıklı aritmetik ortalama</i>	<i>506</i>	<i>2,96</i>	<i>1,028</i>	
	<i>Genel ağırlıklı aritmetik ortalama</i>	<i>506</i>	<i>3,05</i>	<i>1,163</i>	

Tablo 2’de ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik ifadelerle verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerler öğretimsel liderlik ölçeğinin boyutlarına göre kategorilere ayrılarak verilmiştir. Buna göre mesleki gelişme boyutuna bakıldığında bütün maddeler ($\bar{X} = 2,97$) ile ($\bar{X} = 3,26$) aralığında olup kararsızım seviyesindedir. Mesleki gelişme boyutunun genel ortalaması ($\bar{X} = 3,14$) da böylelikle kararsızım düzeyindedir. Ayrıca ‘‘Bireysel mesleki gelişim planlarını destekler.’’ maddesi 3,26 ile en yüksek puanı alırken, ‘‘Mesleki gelişmeyi öğretmenlerin gereksinim ve isteklerine göre planlar.’’ maddesi 2,97 ile en düşük puanı almıştır.

Amaç paylaşma boyutuna bakıldığında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar ($\bar{X} = 2,92$) ile ($\bar{X} = 3,21$) aralığında olup kararsızım düzeyindedir. Amaç paylaşma boyutunun genel ortalaması ($\bar{X} = 3,06$) da bu yüzden kararsızım seviyesindedir. Bunun yanında ‘Akademik karar alacağı zaman okulun amaçlarını göz önüne alır.’ maddesi 3,21 ile en yüksek puana ulaşırken, ‘Öğretimsel uygulamalarda değerlendirme verilerini yorumlamak için öğretmenlerle çalışır.’ maddesi 2,92 ile en düşük puanı görmüştür.

Geri bildirim boyutuna bakıldığında okul yöneticisinin bütün gün odasında olduğunun düşünülmesi ($\bar{X} = 2,20$) katılmayan bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Geri bildirim

boyutuna bakıldığında diğer maddeler ise ($\bar{X} = 2,86$) ile ($\bar{X} = 3,23$) aralığında olup kararsızım seviyesindedir. Geri bildirim boyutunun ortalaması ise ($\bar{X} = 2,96$) olarak saptanmış olup kararsızım düzeyindedir. Bunlara ek olarak ‘Öğretmenlere gösterdikleri çabaya ilişkin özel olarak geribildirim sağlar.’ maddesi 3,23 ile en yüksek puanı alırken, ‘Bütün gün odasındadır.’ maddesi 2,20 ile en düşük puan olarak göze çarpmaktadır.

Öğretimsel liderlik ölçeğinin tüm boyutları ele alındığında ($\bar{X} = 3,05$); görüşlerin kararsızım düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış puanları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik sonuçlar Tablo 3, 4 ve 5’te yer almaktadır.

Tablo 3 *Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik puanlarına ilişkin t-testi sonuçları*

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Mesleki Gelişme	Kadın	261	3,43	1,000	5,532	,000**
	Erkek	245	2,83	1,416		
Amaç Paylaşma	Kadın	261	3,34	1,009	5,277	,000**
	Erkek	245	2,77	1,382		
Geri Bildirim	Kadın	261	3,15	,767	4,358	,000**
	Erkek	245	2,76	1,216		

*p<.05

**p<.01

Tablo 3’te cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi sonuçları görülmektedir. Cinsiyet değişkeni “Mesleki Gelişme” boyutunda (t=5,532; p<.01), “Amaç Paylaşma” boyutunda (t=5,277; p<.01) ve “Geri Bildirim” boyutunda (t=4,358; p<.01) anlamlı bir farklılığa neden olmuştur.

“Mesleki Gelişme” boyutunda kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 3,43$), erkek öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 2,83$), “Amaç Paylaşma” boyutunda kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 3,34$), erkek öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 2,77$), “Geri Bildirim” boyutunda kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 3,15$), erkek öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 2,76$) olarak saptanmıştır. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı

bir farklılık vardır. Bu farklılık, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının kadın öğretmenler tarafından daha yüksek puanla değerlendirilmesi ile açıklanabilir. Bir başka ifade ile bu boyutlarda okul yöneticileri kadın öğretmenlere daha çok öğretimsel liderlik davranışları göstermektedirler.

Tablo 4 Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Mesleki Gelişme	Evli	293	3,13	1,363	-,024	,981
	Bekar	213	3,14	1,093		
Amaç Paylaşma	Evli	293	3,15	1,350	1,848	,065
	Bekar	213	2,94	1,050		
Geri Bildirim	Evli	293	3,01	1,161	1,328	,185
	Bekar	213	2,89	,808		

*p<.05

Tablo 4'te medeni durum değişkenine göre evli ve bekar öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi sonuçları görülmektedir. Medeni durum değişkeni okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ölçeğinden "Mesleki Gelişme" (t=-,024; p>.05), "Amaç Paylaşma" (t=1,848; p>.05), ve "Geri Bildirim" (t=1,328; p>.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 5 Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	X	sd	F	P	Anlamlı Fark
Mesleki Gelişme	5 yıldan az	55	3,73	4-502 506	13,711	,000*	<ul style="list-style-type: none"> • 5 yıldan az > 5-12 yıl • 5 yıldan az > 13-20 yıl • 5-12 yıl > 13-20 yıl • 21 yıl ve üzeri > 5-12 yıl • 21 yıl ve üzeri > 13-20 yıl
	5-12 yıl	227	3,07				
	13-20 yıl	166	2,81				
	21 ve üzeri yıl	58	3,76				
Amaç Paylaşma	5 yıldan az	55	3,74	19,109	,000*	<ul style="list-style-type: none"> • 5 yıldan az > 5-12 yıl • 5 yıldan az > 13-20 yıl • 21 yıl ve üzeri > 5-12 yıl • 21 yıl ve üzeri > 13-20 yıl 	
	5-12 yıl	227	2,90				
	13-20 yıl	166	2,78				
	21 ve üzeri yıl	58	3,84				
Geri Bildirim	5 yıldan az	55	3,58	27,408	,000*	<ul style="list-style-type: none"> • 5 yıldan az > 5-12 yıl • 5 yıldan az > 13-20 yıl 	

5-12 yıl	227	2,84	<ul style="list-style-type: none"> • 21 yıl ve üzeri > 5-12 yıl • 21 yıl ve üzeri > 13-20 yıl
13-20 yıl	166	2,66	
21 ve üzeri yıl	58	3,74	

Tablo 5’te öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla uygulanan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, Mesleki Gelişme [$F_{(4,506)} = 13,711$; $p > 0,05$], Amaç Paylaşma [$F_{(4,506)} = 19,109$; $p > 0,05$] ve Geribildirim [$F_{(4,506)} = 27,408$; $p > 0,05$] alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından Öğretimsel Liderlik ölçeğinin alt boyut puanları arasında gözlenen anlamlı düzeydeki bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile verilere post-hoc testlerden Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testiyle elde edilen sonuçlara göre; “Mesleki Gelişme” alt boyutunda; 5 yıldan az yıl ($\bar{X} = 3,73$) hizmeti bulunan öğretmenlere uygulanan öğretimsel liderlik davranış puanlarının 5–12 yıl ($\bar{X} = 3,07$) ve 13–20 yıl ($\bar{X} = 2,81$) hizmeti bulunanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. 5-12 yıl çalışanların okul yöneticilerinin kendilerine uyguladıkları öğretimsel liderlik davranış düzeylerinin 13-20 yıl çalışanlara uyguladıklarından daha yüksek olduğu da görülmüştür. Bununla birlikte aynı sonuçlar değerlendirildiğinde; 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3,76$) tecrübesi olan öğretmenlere gösterilen öğretimsel liderlik davranış puanlarının 5–12 yıl ($\bar{X} = 3,07$) ve 13–20 yıl ($\bar{X} = 2,81$) çalışanlara nispeten daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Amaç Paylaşma” alt ölçek puanlarına uygulanan Tukey sonuçlarına göre ise farklılık, 5 yıldan az öğretmenlik yapanlar ile ($\bar{X} = 3,74$), 5-12 yıl ($\bar{X} = 2,90$) ve 13-20 yıl ($\bar{X} = 2,78$) çalışanlar arasında; 5 yıldan az çalışanların lehine bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde, 21 ve üzeri yıl öğretmenlik yapanlar ile ($\bar{X} = 3,84$), 5-12 yıl ($\bar{X} = 2,90$) ve 13-20 yıl ($\bar{X} = 2,78$) çalışanlar arasında; 21 ve üzeri yıl çalışanların lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle, okul yöneticilerinin amaç paylaşma kapsamında 5 yıldan az tecrübesi olan öğretmenlere ve 21 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlere daha fazla öğretimsel liderlik davranışları gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tukey testiyle elde edilen sonuçlara göre; “Geribildirim” alt boyutunda; 5 yıldan az yıl ($\bar{X} = 3,58$) hizmeti bulunan öğretmenlere uygulanan öğretimsel liderlik davranış puanlarının 5–12 yıl ($\bar{X} = 2,84$) ve 13–20 yıl ($\bar{X} = 2,66$) hizmeti bulunanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, 21 ve üzeri yıl öğretmenlik yapanlar ile ($\bar{X} = 3,74$), 5-12 yıl (\bar{X}

=2,84) ve 13-20 yıl (\bar{X} =2,66) çalışanlar arasında; 21 ve üzeri yıl çalışanların lehine bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin örgütsel ataletleri ne düzeydedir?” sorusuna yönelik sonuçların incelenmesi Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6 Öğretmenlerin atalet ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

		N	\bar{X}	SS	
Bilgi	1	Çalıştığım kurum yeni kavramlar ve yeni yöntemler öğrenmem için bana yeterince destek sağlamamaktadır.	506	2,69	1,040
	2	Yeni bir sorunla karşılaştığımda bu sorunu eskiden kullandığım yöntemlerle çözmeye çalışırım.	506	3,47	1,079
	3	Eski alışkanlıklarımı ve düşüncelerimi değiştirmek için yeni fikirler öğrenmeye çalışırım.	506	2,33	1,131
	4	Diğer insanların sorunlarını nasıl çözdüklerini gözlemleyerek bu değişik yöntemleri kendi hayatımdaki sorunları çözmek için kullanıyorum.	506	2,25	,838
	5	Sorunları genellikle her zaman kullandığım ve alışık olduğum yollarla çözmeye çalışırım.	506	3,16	,938
	6	Yeni bilgi kaynaklarına ulaşmak için fazla gayret göstermem.	506	2,62	1,157
	7	Mesleğimi devam ettirirken yeni bilgiler ve deneyimler elde etmeye ihtiyaç duymam.	506	2,42	1,187
	<i>Genel ağırlıklı aritmetik ortalama</i>	<i>506</i>	<i>2,71</i>	<i>,751</i>	
Deneyim	8	Yeni bilgiler elde etmek için genellikle aynı kaynaklara başvururum ve yeni bilgi kaynakları aramaya çalışmam.	506	2,40	1,295
	9	Geçmişte öğrendiğim bilgilere ve kazandığım deneyimlerime işimde ve hayatımda çok güvenirim.	506	3,75	,778
	10	Problemleri çözerken kullandığım yolları çevremdeki kişilerin tavsiyelerine ve isteklerine göre değiştiririm.	506	2,75	1,044
	11	Geçmişte öğrendiğim bilgiler ve kazandığım deneyimler, yeni bilgileri/doğruları kabul edip etmememde çok belirleyici bir rol oynamaktadır.	506	3,66	,781
	12	Öğrendiğim birçok şeyi, genellikle yaşadığım olaylardan ve edindiğim deneyimlerden öğrenirim.	506	3,61	,790
	13	Geçmişte öğrendiğim bilgiler ve elde ettiğim deneyimler işimdeki verimliliğimi arttırmaktadır.	506	3,96	,450
	14	Benzer bir sorunla karşılaştığımda sorunu bildiğim yöntemlerle çözmeye çalışırım.	506	3,88	,446
	<i>Genel ağırlıklı aritmetik ortalama</i>	<i>506</i>	<i>3,43</i>	<i>,384</i>	
	<i>Genel ağırlıklı aritmetik ortalama</i>	<i>506</i>	<i>3,07</i>	<i>,506</i>	

Tablo 6’da öğretmenlerin ataletlerine yönelik ifadelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Bu değerler atalet ölçeğinin boyutlarına göre sınıflandırılarak verilmiştir. Atalet ölçeğinin *bilgi* boyutuna bakıldığında en düşük puana sahip olan “Diğer insanların sorunlarını nasıl çözdüklerini gözlemleyerek bu değişik yöntemleri kendi hayatındaki sorunları çözmek için kullanıyor olduklarının düşünülmesi” ($\bar{X}=2,25$) *katılmıyorum* olarak ortaya çıkarken, en yüksek puanlanan “Yeni bir sorunla karşılaştığında bu sorunu eskiden kullanılan yöntemlerle çözmeye çalışma” ($\bar{X} =3,47$) ise *katılıyorum* olarak gözlemlenmiştir. Bilgi boyutunun genel ortalaması ($\bar{X} =2,71$) ise *kararsızım* düzeyindedir. *Deneyim* boyutunda “yeni bilgiler elde etmek için genellikle aynı kaynaklara başvururum ve yeni bilgi kaynakları aramaya çalışmam” ($\bar{X} =2,40$) maddesi *katılmıyorum* olarak en düşük puanlandığı göze çarparken, “geçmişte öğrendiğim bilgiler ve elde ettiğim deneyimler işimdeki verimliliğimi arttırmaktadır” ($\bar{X} =3,96$) maddesinin ise *katılıyorum* şeklinde en fazla puanlandığı görülmektedir. *Deneyim* boyutunun genel ortalaması ($\bar{X}=3,43$) ise *katılıyorum* düzeyindedir. Atalet ölçeğinin tüm boyutları ele alındığında ($\bar{X} =3,07$) görüşlerin *kararsızım* düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre örgütsel atalet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? ” şeklinde sorulan dördüncü alt amacına yönelik sonuçlar Tablo 7, 8 ve 9’te yer almaktadır.

Tablo 7 Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ataletlerine ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Bilgi	Kadın	261	2,71	,739	,020	,984
	Erkek	245	2,71	,765		
Deneyim	Kadın	261	3,42	,329	-,822	,412
	Erkek	245	3,44	,435		

Tablo 7’de cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel atalet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi sonuçları görülmektedir. Cinsiyet değişkeni atalet alt boyutlarından “Bilgi” ($t=,020$; $p>.05$) boyutunda ve “Deneyim” boyutunda ($t=-,822$ $p>.05$) öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 8 Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin ataletlerine ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Bilgi	Evli	293	2,62	,733	-3,039	,002**
	Bekar	213	2,82	,760		
Deneyim	Evli	293	3,35	,405	-5,776	,000**
	Bekar	213	3,54	,321		

**p<.01

Tablo 8’de medeni durum değişkenine göre evli ve bekar öğretmenlerin örgütsel atalet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi sonuçları görülmektedir. Medeni durum değişkeni atalet alt boyutlarından “Bilgi” boyutunda (t=-3,039; p<.01) ve “Deneyim” (t=-5,776; p<.01) boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmuştur.

“Bilgi” boyutunda evli öğretmenlerin görüşleri (\bar{X} =2,62), bekar öğretmenlerin görüşleri (\bar{X} =2,82)’dür. Buna göre evli ve bekar öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bilgi boyutunda bekar öğretmenlerin atalet seviyelerinin evlilere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde deneyim boyutunda da bekar öğretmenlerin atalet seviyelerinin (\bar{X} =3,54) evlilere (\bar{X} =3,35) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ataletlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	X	sd	F	P	Anlamlı Fark
Bilgi	5 yıldan az	55	2,38	502	16,615	,000*	<ul style="list-style-type: none"> • 13-20 yıl > 5 yıldan az • 13-20 yıl > 5-12 yıl • 13-20 yıl > 21 yıl ve üzeri
	5-12 yıl	227	2,65				
	13-20 yıl	165	2,99				
	21 ve üzeri yıl	58	2,40				
Deneyim	5 yıldan az	55	3,37	505	30,723	,000*	<ul style="list-style-type: none"> • 13-20 yıl > 5 yıldan az • 5 yıldan az > 21 yıl ve üzeri • 13-20 yıl > 5-12 yıl • 13-20 yıl > 21 yıl ve üzeri • 5-12 yıl > 21 yıl ve üzeri
	5-12 yıl	227	3,45				
	13-20 yıl	166	3,56				
	21 ve üzeri yıl	58	3,05				

Öğretmenlerin Örgütsel Atalet Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki kademelerine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla uygulanan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, Bilgi [$F_{(3,505)} = 16,615; p > 0,05$] ve Deneyim



[$F_{(3,505)} = 30,723$; $p > 0,05$] alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından Örgütsel Atalet ölçeğinin alt boyut puanları arasında gözlenen anlamlı düzeydeki bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile verilere post-hoc testlerden Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testiyle elde edilen sonuçlara göre; “Bilgi” alt boyutunda; 13-20 yıl ($\bar{X} = 2,99$) hizmeti bulunan öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerinin 5 yıldan az ($\bar{X} = 2,38$), 5-12 yıl ($\bar{X} = 2,65$) ve 21 ve üzeri yıl ($\bar{X} = 2,40$) hizmeti bulunanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

“Deneyim” alt ölçek puanlarına uygulanan Tukey sonuçlarına göre ise farklılık, 13-20 yıl ($\bar{X} = 3,56$) öğretmenlik yapanlar ile, 5 yıldan az yıl ($\bar{X} = 3,37$), 5-12 yıl ($\bar{X} = 3,45$) ve 21 ve üzeri yıl ($\bar{X} = 3,05$) çalışanlar arasında; 13-20 yıl çalışanların aleyhine bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde, 21 ve üzeri yıl öğretmenlik yapanlar ile ($\bar{X} = 3,05$), 5 yıldan az ($\bar{X} = 3,37$) ve 5-12 yıl ($\bar{X} = 3,45$) çalışanlar arasında; 21 ve üzeri yıl çalışanların lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin deneyim alt boyutu kapsamında 5 yıldan az tecrübesi olan ve 5-12 yıl çalışan öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerinin 21 ve üzeri yıl öğretmenlik yapanlara nazaran daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel atalet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde sorulan beşinci alt amaca yönelik sonuçlar Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10 Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış puanları ile öğretmenlerin ataletleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	13	\bar{X}	SS
Mesleki Gelişme	1						3,14	1,255
Amaç Paylaşma	,979**	1					3,06	1,236
Geri Bildirim	,967**	,979**	1				2,96	1,028
Bilgi	-,497**	-,489**	-,474**	1			2,71	,751
Deneyim	-,280**	-,330**	-,356**	,541**	1		3,43	,384

Tablo 10’da okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış puanları ile öğretmenlerin atalet düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre öğretimsel liderlik alt boyutlarından *mesleki gelişme* ile atalet alt boyutlarından bilgi ($r=-,497$, $p<.01$), ve deneyim ($r=-,280$, $p<.01$) arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretimsel liderliğin diğer alt boyutu olan *amaç paylaşma* ile atalet alt boyutlarından bilgi ($r=-,489$, $p<.01$) ve deneyim ($r=-,330$, $p<.01$) arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretimsel liderlik alt boyutlarından *geribildirim* ile atalet alt boyutlarından bilgi ($r=-,474$, $p<.01$) ve deneyim ($r=-,356$, $p<.01$) arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Sonuç olarak, bu analiz, öğretimsel liderlik ve atalet ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, öğretimsel liderlik arttıkça, ataletin azaldığını göstermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel ataletlerini ne derece yordamaktadır?” şeklinde sorulan altıncı alt amaca ilişkin sonuçlar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11 Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel ataletlerini yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon sonuçları

Değişken	Atalet				Bilgi				Deneyim							
	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>T</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>T</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>T</i>				
Sabit	3,576	,101	-	35,282	3,898	,054	-	72,636								
Mesleki Gelişme	-,280	,115	-,468	-2,436	,377	,061	1,233	6,196								
Amaç Paylaşma	-,144	,146	-,237	-,985	-,161	,078	-,519	-2,081								
Geri Bildirim	,154	,141	,211	1,091	-,388	,075	-1,039	-5,197								
	<i>R</i> = ,499				<i>R</i> ² = ,249				<i>R</i> = ,443				<i>R</i> ² = ,196			
	<i>F</i> ₍₃₎ = 55,454								<i>F</i> ₍₃₎ = 40,807							
	<i>p</i> < .01						<i>p</i> < .01									

Tablo 11’de ortaokullarda çalışan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin atalet düzeylerine etkisi üzerine yapılan regresyon analizi sonuçları ele alınmıştır. Buna göre öğretimsel liderlik alt boyutlarının atalet alt boyutlarından bilgi ve deneyim ($p<.01$) üzerinde yordayıcılığı görülmektedir.

Öğretimsel liderliğin üç alt boyutu ile ataletin bilgi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki vardır ($R=,499$; $R^2=,249$; $p<.01$). Öğretimsel liderliğin alt boyutları, bilgi boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %25'ini açıklamaktadır. Öğretimsel liderlik, atalet boyutlarından en fazla bilgiyi yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bilgi üzerindeki görece önem sırası en yüksek; “mesleki gelişme” ($\beta=-,468$) en düşük ise “geribildirim” ($\beta=,211$) olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretimsel liderliğin üç alt boyutu ile ataletin deneyim alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki vardır ($R=,443$; $R^2=,196$; $p<.01$). Öğretimsel liderliğin alt boyutları, deneyim boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %20'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin deneyim üzerindeki görece önem sırası en yüksek; “mesleki gelişme” ($\beta=1,233$) en düşük ise “amaç paylaşma” ($\beta=-,519$) olarak gözlenmektedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Bu bölümde; ortaokullarda çalışan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin atalet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile elde edilen bulguların sonuçlarının, alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla tartışılmasına yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların sonuçları, araştırmanın alt amaçlarına paralel olarak tartışılmıştır.

5.1. Öğretmen Görüşlerine göre, Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Düzeylerine Yönelik Tartışma

Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik ifadelere verdikleri cevapların aritmetik ortalaması bütün alt boyutlarda “kararsızım” düzeyindedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere yeterince öğretimsel liderlik gösteremedikleri görülmektedir. Çalışmaya benzer şekilde Özdoğru ve Güçlü (2021) tarafından yapılan çalışmalarda okul yöneticilerinin gerekli öğretimsel liderlik davranışlarını gösteremedikleri saptanmıştır. Bu çalışmadaki bulguların aksine; Ege (2023) ile Ünal ve Çelik (2013)’in araştırmalarında okul yöneticilerinin “katılıyorum” düzeyinde öğretimsel liderlik davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir.

Kamu ortaokullarında çalışan okul yöneticilerinin yeterli öğretimsel liderlik davranışı sergileyememelerinin sebebi, onların kendilerini bu anlamda geliştirmedikleri ve öğretimsel liderlik konusunda bilgi sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin bunu hissetmemeleri; okullarda toplam kalite yönetimi sisteminin tam olarak uygulanmadığı ve öğretmen başarısı anlamında etkili bir değerlendirme sistemi olmadığı için öğretimsel liderlik faaliyetlerine önem verilmemesinden kaynaklı olabilir. Başka bir yönden bakacak olursak; kamu ortaokullarındaki bürokratik süreçlerin fazlalığından ve buna bağlı olarak ortaya çıkan evrak işlerinin yoğunluğundan öğretimsel liderlik etkinliklerine zaman bulunamadığı düşünülebilir. Bunlarla birlikte değerlendirilmesi gereken bir konu da ortaokul çağındaki çocukların yaşlarının getirdikleri ergenlik psikolojisi ile birlikte davranış problemlerinin bu dönemlerde artmasıdır. Bu anlamda müdüre yönlendirilen öğrencilerin davranış ve disiplin problemleriyle hemhal olan okul yöneticilerinin zaman bulamadıklarından öğretimsel liderlik anlamında yeterli olmadıkları düşünülebilir (Epstein ve diğerleri, 2008).

5.2. Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Puanları Düzeylerine Yönelik Tartışma

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeni; “Mesleki Gelişme”, “Amaç Paylaşma” ve “Geri Bildirim” boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Bu farklılık, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının kadın öğretmenler tarafından daha yüksek puanla değerlendirilmesi ile açıklanabilir. Bir başka ifade ile bu boyutlarda okul yöneticileri kadın öğretmenlere daha çok öğretimsel liderlik davranışları gösteriyor olabilirler. Çalışma sonuçlarına benzer şekilde Beşiroğlu (2013) da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla müdürlerin öğretimsel liderlik gösterdiğini hissettiklerini saptamıştır. Oran (2019) da çalışmasında, cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının erkeklere oranla yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadaki bulguların aksine Can (2014) ve Orhan Müminoğlu (2023) tarafından yapılan araştırmalarda öğretimsel liderlik davranış seviyesinde istatistiksel olarak erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Çetiner (2008), Yiğit ve Kaya (2020) ile Ege'nin (2023) yaptığı çalışmalarda da öğretimsel liderlik davranış puanları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde; kadın öğretmenlerin müdürlerinin daha fazla öğretimsel liderlik davranışı sergilediklerini düşündükleri görülmektedir. Öğretimsel liderlik konusunda okul yöneticilerinin kadın öğretmenlere daha fazla öğretimsel liderlik yapmalarının kaynağında bulunduğu toplumun kadına bakış açısı ve beslendiği kültürel değerlerin onlar üzerindeki dayatmasından kaynaklı olabileceği söylenebilir. Ayrıca, kadınların doğası gereği daha naif ve uzlaşılabilirlik düzeyleri yüksek olduğundan okul yöneticileri kadınlara yönelik daha fazla öğretimsel liderlik davranışı gösteriyor olabilirler. Kadınlar aynı zamanda iş ortamını aile ortamı gibi gördükleri için fedakarlık ve ilgi düzeyleri arttığından okul yöneticisi ile daha fazla işbirliği yapmaya açık olabilecekleri düşünülebilir.

Medeni durum değişkenine göre evli ve bekar öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında “Mesleki Gelişme”, “Amaç Paylaşma” ve “Geri Bildirim” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışma sonuçlarımıza benzer şekilde Aydın (2017), Çilesiz (2019), Koşar ve Buran (2019) ve Müminoğlu (2023) tarafından yapılan öğretimsel liderlik davranış puanlarında medeni durum faktörüne göre öğretmen algılarına dair araştırmalarda da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu çalışmadaki bulguların aksine, Ay (2021)'in yaptığı çalışmada evli öğretmenlere nazaran bekâr olan öğretmenlere göre yöneticiler daha fazla öğrenmeyi teşvik etmekte ve öğrencilerin

başarısını takip etmektedirler. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ise, okul yöneticilerinin evli ve bekar öğretmenlere gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışları benzerlik göstermektedir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla uygulanan ANOVA testi sonuçlarında Mesleki Gelişme, Amaç Paylaşma ve Geribildirim alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Tukey testiyle elde edilen sonuçlara göre; “Mesleki Gelişme” alt boyutunda; 5 yıldan az yıl hizmeti bulunan öğretmenlere uygulanan öğretimsel liderlik davranış puanlarının 5–12 yıl ve 13–20 yıl hizmeti bulunanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. 5-12 yıl çalışanların okul yöneticilerinin kendilerine uyguladıkları öğretimsel liderlik davranış düzeylerinin 13-20 yıl çalışanlara uyguladıklarından daha yüksek olduğu da görülmüştür. Bununla birlikte aynı sonuçlar değerlendirildiğinde; 21 yıl ve üzeri tecrübesi olan öğretmenlere gösterilen öğretimsel liderlik davranış puanlarının 5–12 yıl ve 13–20 yıl çalışanlara nispeten daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Amaç Paylaşma” ve “Geribildirim” alt ölçek puanlarına uygulanan Tukey sonuçlarına göre ise farklılık, 5 yıldan az öğretmenlik yapanlar ile, 5-12 yıl ve 13-20 yıl çalışanlar arasında; 5 yıldan az çalışanların lehine bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde, 21 ve üzeri yıl öğretmenlik yapanlar ile, 5-12 yıl ve 13-20 yıl çalışanlar arasında; 21 ve üzeri yıl çalışanların lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle, okul yöneticilerinin amaç paylaşma ve geribildirim kapsamında 5 yıldan az tecrübesi olan öğretmenlere ve 21 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlere daha fazla öğretimsel liderlik davranışları gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına paralel olarak, Akgöz (2024), Ay (2021) ve Daşkın (2019), mesleki kıdem arttıkça öğretimsel liderlik davranışlarının sergilenme düzeyinin arttığını saptamışlardır. Ayrıca, göreve yeni başlayan öğretmenlere daha fazla öğretimsel liderlik uygulandığı bulgusu ile benzerlik gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. (Dil, 2020; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Alanyazın incelendiğinde, çalışma bulgularımızın aksine Düz ve Kazak (2024), Kanar ve diğerleri (2023) ve Olukçu (2018) ve tarafından yapılan çalışmalarda mesleki kıdem değişkeni açısından öğretimsel liderlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin 5 yıldan az çalışan öğretmenlere ve 20 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere daha fazla öğretimsel liderlik yaptıkları saptanmıştır. 5 yıldan az kıdemi olan öğretmenlere daha fazla öğretimsel öğretimsel liderlik uygulaması, onların mesleğe yeni başlamalarından ve yönlendirmeye ihtiyaç duymalarından kaynaklı olabilir. 20 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenlerin de mesleki tükenmişliğin yaşamalarından ve mesleki

dezenformasyonun uğradıkları düşünülebileceğinden dolayı okul yöneticileri onlara daha fazla öğretimsel liderlik davranışı sergilemiş olabilirler. Göreve yeni başlayan öğretmenlerle 20 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin daha fazla öğretimsel liderlik davranışlarını algılamaları, onların bu konuda önderlik talep etmelerinden ve okul yöneticilerinin onları eğitim öğretim sürecine dahil etmeye çalışmasından kaynaklı olabilir. 5-12 yıl ve 13-20 yıl kıdemi olan öğretmenler diğerlerine nazaran hem tecrübeli hem de yaşları dolayısıyla aktif olduklarından müdürlerinin öğretimsel konularda liderlik etmelerini arzu etmiyor ya da okul yöneticileri gerekmediği için bu davranışları onlara karşı daha az sergiliyor olabilirler.

5.3. Öğretmenlerin Örgütsel Atalet Düzeylerine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin ataletlerine yönelik ifadelere verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde bilgi boyutunun genel ortalaması *kararsızım*, deneyim boyutunun genel ortalaması ise *katılıyorum* düzeyindedir. Atalet ölçeğinin tüm boyutları ele alındığında görüşlerin kararsızım düzeyinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Durmaz (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerinin bütün boyutlarda orta düzeyde olduğu görülmekte olup, bilgi ataleti ortalamalarının deneyim ataleti ortalamalarından daha düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel ataletlerinin bilgi boyutunda “kararsızım” düzeyinde olması mesleki yeterlik konusunda eksik olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin gelişime açık olmaması, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisine yeterince hakim olmamaları bu sonuca ulaşılmasının bir sebebi olarak düşünülebilir. Deneyim boyutunda “katılıyorum” düzeyinde yüksek atalet göstermişlerdir. Öğretmenlerin örgüt dışından bir uzman tarafından objektif olarak yeterince denetlenmemesi, onların uygulama kısmında mesleki gerekliliklerini yerine getirmemelerinin bir sebebi olarak yorumlanabilir.

5.4. Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre Örgütsel Atalet Düzeylerine Yönelik Tartışma

Cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel atalet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi sonuçlarına göre, ataletin her iki alt boyutunda da öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışma bulgularına benzer şekilde Kurban (2022) ve Pusmaz (2020) ve Sekman ve Utku (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da ataletin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Araştırma bulgularının aksine Akpolat (2023) ve Karayel (2014) tarafından yürütülen çalışmalarda ataletin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark yarattığı; erkek öğretmenlerin ataletinin, kadın öğretmenlerin ataletinden

daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin okuldaki görev tanımları kadın ve erkek öğretmenler için farklılaşmadığından ve fizyolojik özellikleri ile bağlantılı olmadığından atalet noktasında anlamlı bir fark yaratmamış olabilir.

Medeni durum değişkenine göre evli ve bekar öğretmenlerin örgütsel atalet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi sonuçlarına göre atalet alt boyutlarından “Bilgi” boyutunda ve “Deneyim” boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Her iki alt boyutta da bekar öğretmenlerin atalet seviyelerinin evlilere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen ataleti ve medeni durumu birlikte içeren çalışmalara nadiren rastlanmaktadır. Çalışma bulgularına benzer şekilde, Kaya (2017)’nın yaptığı çalışmada öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile öğretimsel liderlik algıları arasında evlilerin lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bekar öğretmenlerin atalet seviyelerinin yüksek olması onların düzensiz bir hayata sahip olmalarından ve böylelikle kendilerini iş ortamına adapte edememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Evli öğretmenlerin bekarlara nazaran sistemli bir hayat yaşamaları, onları okul ortamında da çalışmaya yönlendirip atalet seviyelerini düşürüyor olabilir. Ya da ev ortamında sorumlulukların fazla olmasından dolayı evli öğretmenlerin kendilerini okulda daha mutlu hissediyor olabileceği ve bu sayede ataletlerinin düşük seyredebileceği de düşünülebilir.

Öğretmenlerin Örgütsel Atalet Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla uygulanan ANOVA testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. “Bilgi” ve “Deneyim” alt boyutlarında; 13-20 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerinin 5 yıldan az, 5-12 yıl ve 21 ve üzeri yıl hizmeti bulunanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, “Deneyim” alt boyutunda 21 ve üzeri yıl öğretmenlik yapanlar ile, 5 yıldan az ve 5-12 yıl çalışanlar arasında; 21 ve üzeri yıl çalışanların lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışma bulgularına paralel olarak; Akpolat (2023), Karayel (2014) ve Özcan (2023) da yaptıkları araştırmalarda yaşın arttıkça ataletin de artabileceğini tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunun aksine, Kurban (2022) ve Puzmaz (2020) yürüttükleri araştırmalarda öğretmen ataletinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark yaratmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. 13 -20 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerin ataletlerinin yüksek olmasının, onların mesleki tükenmişlik ve dezenformasyon yaşamalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Belirli bir tecrübe edinen öğretmenlerin kendi yöntemleriyle eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmeleri ve yeni yollara başvurmamaları onların atalet konusunda yüksek puan almalarını açıklayabilir. 21 ve üzeri yıl öğretmenlerde deneyim konusunda ataletin düşmesi ise onların

yeni yaklaşımları uygulayabilmek için öğrenmeleri gerektiği ve yenilenme ihtiyacı hissettikleri yönünde yorumlanabilir.

5.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Atalet Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış puanları ile öğretmenlerin atalet düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizine göre öğretimsel liderliğin bütün alt boyutları ile atalet alt boyutlarından bilgi, ve deneyim arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sonuç olarak, bu bulgu, öğretimsel liderlik ve atalet ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre; okul yöneticilerinin mesleki gelişme, amaç paylaşma ve geribildirim davranışları arttıkça öğretmenlerin bilgi ve deneyim konularında atalet düzeyleri azalmaktadır.

Atalet, tüm örgütlerde yöneticilerin ve çalışanların davranışlarında değişikliklere yol açmakta ve zamanla tekdüzelik, tembellik, sıradanlık ve pasif hedeflerin ortaya çıkmasıyla kendini göstermektedir (Sekman, 2010). Öğretmen ataleti, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken ve karşılaştıkları sorunları çözerken, geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarına neden olmaktadır (Hannan ve Freeman, 1984). Öğretmenlerin eğitim programlarındaki değişimlere ayak uyduramadıkları ve eğitim sistemindeki yenilikler karşısında tutukluk yaşadıkları ve atalet düşükleri görülmektedir. Bu atalet onların okuldaki gelişimlerini ve akademik başarılarını engellemektedir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmen ataletinin azalmasında etkilidir. Yöneticiler, bir vizyon belirleyerek, değişimi yakalayarak, hatta değişimi bizzat yaratarak, örgütlerinin gelecek hedeflerine sağlıklı bir şekilde ulaşmalarına yardımcı olabilirler. Öğretimsel liderlerin bulunduğu örgütlerde öğretmenlerin de çalışmalarında verimli oldukları ve düşük atalet seviyeleri gösterdikleri gözlemlenmiştir (Şahin, 2011). Örgütlerin başarılı olabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri için sürekli güncellenmeleri ve değişen ve gelişen çağa uyum sağlamaları gerekmektedir (Peker ve Aytürk, 2000). Bu noktada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenleri örgütün gelişimine kanalize edecek ve atalet seviyeleri minimuma inecektir.

5.6. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Ataletlerini Yordama Düzeylerine Yönelik Tartışma

Kamu ortaokullarında çalışan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin atalet düzeylerine etkisi üzerine yapılan regresyon analizi

sonuçlarına göre öğretimsel liderliğin üç alt boyutu ile ataletin her iki alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretimsel liderliğin alt boyutları, ataletin bilgi boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %25'ini ve deneyim boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %20'ini açıklamaktadır.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmen ataleti boyutlarından en fazla %25 olmak üzere bilgi boyutunu yordamaktadır. Müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının fazla olması, öğretmenleri yeni ve farklı arayışlar içinde olmaya, kendilerini geliştirmeye ve mesleki bilgilerini artırmaya yönlendirmektedir. Öğretmenlerde ve eğitim kurumlarında önemli sorunlara yol açan bilgi ataleti, bireyin ve örgütün sağlıklı çalışmasını engelleyerek performans kaybına sebep olmaktadır (Sekman, 2010). Öğretimsel liderliğin hissedildiği okullarda, öğretmenlerin yönlendirilmesi ve doğru bilgiye ulaşmalarına yardımcı olunması vesilesiyle öğretmenlerin atalet düzeyi azalmaktadır. Böylece öğretmenlerin verimi artmakta ve buna bağlı olarak okulun başarısı yükselebilmektedir.

Kamu ortaokullarında çalışan okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmen ataleti boyutlarından deneyim boyutunu %20 yordamaktadır. Bireyin karşılaştığı sorunları yeni yaklaşım ve yöntemlere ihtiyaç duymadan çözmek için önceki deneyimlerini kullanması deneyim ataleti olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilerin alıştıkları rutinlerden, deneyimlerden, ahlaki kavramlardan, değer yargılarından kolay kolay vazgeçememeleri onları atalete sürükler (Çankaya ve Demirtaş, 2010). Okul yöneticilerinin öğretmenleri yeni uygulamalara yönlendirmesi ve örgüt yararını gözeterek farklı perspektifler ışığında yol göstermesi öğretmenlerin deneyim ataleti konusunda zorluklarla başa çıkabilmelerini kolaylaştırabilir. Öğretimsel liderlik davranışları bu anlamda öğretmenlerin deneyim boyutundaki atalet seviyesinin düşmesinde de açıklayıcı bir faktör olarak saptanmıştır.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Kamu ortaokullarında çalışan okul yöneticilerinin gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik ifadeler verilen cevapların aritmetik ortalaması bütün alt boyutlarda “kararsızım” düzeyindedir.

Cinsiyet değişkeni; öğretimsel liderliğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Bu farklılığı kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha yüksek puanla değerlendirmeleri açıklamaktadır. Öğretimsel liderlik konusunda okul yöneticilerinin kadın öğretmenlere daha fazla öğretimsel liderlik yapmalarının kaynağında bulunduğu toplumun ve beslendiği kültürel değerlerin etkisi olabileceği söylenebilir. *Medeni durum* değişkenine göre evli ve bekar öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında öğretimsel liderliğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretimsel liderliğin “Mesleki Gelişme” alt boyutunda; 5 yıldan az yıl hizmeti bulunan öğretmenlere uygulanan öğretimsel liderlik davranış puanlarının 5–12 yıl ve 13–20 yıl hizmeti bulunanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. 5-12 yıl çalışanların okul yöneticilerinin kendilerine uyguladıkları öğretimsel liderlik davranış düzeylerinin 13-20 yıl çalışanlara uyguladıklarından daha yüksek olduğu da görülmüştür. Ayrıca, 21 yıl ve üzeri tecrübesi olan öğretmenlere gösterilen öğretimsel liderlik davranış puanlarının 5–12 yıl ve 13–20 yıl çalışanlara nispeten daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Amaç paylaşma ve geribildirim kapsamında 5 yıldan az tecrübesi olan öğretmenlere ve 21 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlere daha fazla öğretimsel liderlik davranışları gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 5 yıldan az kıdemi olan öğretmenlere daha fazla öğretimsel öğretimsel liderlik uygulaması, onların yeni mesleğe başlamalarından ve yönlendirmeye ihtiyaç duymalarından kaynaklı olabilir. 20 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenlerin de mesleki tükenmişliğin yaşamalarından ve mesleki dezenformasyonun uğradıkları düşünülebileceğinden dolayı okul yöneticileri onlara daha fazla öğretimsel liderlik davranışı sergilemiş olabilirler.

Öğretmenlerin ataletlerinin bilgi boyutunun genel ortalaması *kararsızım*, deneyim boyutunun genel ortalaması ise *katılıyorum* düzeyindedir. Atalet ölçeğinin tüm boyutları ele

alındığında görüşlerin kararsızım düzeyinde olduğu görülmektedir. *Cinsiyet* değişkenine göre ataletin her iki alt boyutunda da öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. *Medeni durum* değişkenine göre atalet alt boyutlarından “Bilgi” boyutunda ve “Deneyim” boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Her iki alt boyutta da bekar öğretmenlerin atalet seviyelerinin evlilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bekar öğretmenlerin atalet seviyelerinin yüksek olması onların düzensiz bir hayata sahip olmalarından ve böylelikle kendilerini iş ortamına adapte edememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Evli öğretmenlerin bekarlara nazaran sistemli bir hayat akışında olmaları, onları okul ortamında da çalışmaya yönlendiriyor olabilir.

Öğretmenlerin Örgütsel Atalet Ölçeğinin “Bilgi” ve “Deneyim” alt boyutlarında; 13-20 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerinin 5 yıldan az, 5-12 yıl ve 21 ve üzeri yıl hizmeti bulunanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, “Deneyim” alt boyutunda 21 ve üzeri yıl öğretmenlik yapanlar ile, 5 yıldan az ve 5-12 yıl çalışanlar arasında; 21 ve üzeri yıl çalışanların lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 13 -20 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerin ataletlerinin yüksek olmasının, onların mesleki tükenmişlik ve dezenformasyon yaşamalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Belirli bir tecrübe edinen öğretmenlerin kendi yöntemleriyle olaya yaklaşmaları ve yeni yollara başvurmamaları onların atalet konusunda yüksek puan almalarını açıklayabilir. 21 ve üzeri yıl öğretmenlerde deneyim konusunda ataletin düşmesi ise onların yeni yaklaşımları uygulayabilmek için öğrenmek zorunda kaldıkları ve yenilenme ihtiyacı hissettikleri yönünde yorumlanabilir.

Öğretimsel liderlik ve atalet ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Kamu ortaokullarında çalışan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin atalet alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı anlaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde çalışma sonuçları doğrultusunda; uygulayıcılara ve araştırmacılara sunulan öneriler yer almaktadır.

6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin yöneticilerinin öğretim liderliği açısından yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşündükleri hissedilmektedir. Bu bağlamda yöneticiyi ve öğretmeni ortak bir platform üzerinden bilgilendirmek ve okul müdürlerinin yönetim

becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitimler (liderlik, takım yönetimi, akademik dil okuma, etkili sunum teknikleri, eğitim öğretimi programlama, öğrenmeyi öğrenme vb..) düzenlenmesini sağlamak faydalı olacaktır.

- Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını geliştirecek potansiyele sahip branşlarda (eğitim yönetimi, eğitim programları ve öğretim vb.) yüksek lisans ve doktora programlarına katılmaları konusunda yönlendirme yapılmalıdır.
- Bekar öğretmenlerin atalet seviyelerinin evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumu daha detaylı bir şekilde anlamak ve medeni durumun yöneticilik atamalarına etkisini araştırmak amacıyla karma yöntem ya da nitel çalışmalar yapılabilir.
- Atalet seviyeleri ile öğretimsel liderlik arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, okul yöneticileri için ataletle başa çıkma stratejileri geliştirmek ve bu stratejilerin uygulanmasını teşvik etmek önemlidir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Çalışmanın farklı değişkenler (okul türü ve öğrenim durumu) kapsamında değerlendirilmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.
- Öğretim liderliği kapsamında eğitim enstitüleri ile işbirliği yapılarak yönetici ve öğretmenlere yönelik teorik bilgi verilmesi ve ilgili literatürün hizmet içi eğitimlerle aktarılması ve bu uygulamaların yaygınlaştırılması okul örgütlerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.
- Öğretimsel liderlik ve atalet arasındaki korelasyon istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak, bu ilişki üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenlerin (örneğin, yönetici eğitimi, motivasyon faktörleri) daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi önemlidir.
- Türkiye genelindeki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikleri ve öğretmenlerin atalet düzeyleri ile ilgili derinlemesine bir analiz yapabilmek için nitel araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (4. b.). Pegem A Yayıncılık.
- Açıkalın, A. (1998). Dahabir-Kaosu yönetmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(14), 149-150.
- Ahmet, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Ahrne, G., & Papakostas, A. (2001). *Inertia and innovation*. SCORE.
- Akduru, H. E. (2022). Türk kamu personelinde atalet üzerine bir alan araştırması. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 6(58), 1207-1217.
- Akgöz, E. E. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği ile ilişkisinin karma yöntemle incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akpolat, T. (2023). Öğretmen ataletinin yordayıcısı olarak örgütsel belirsizlik algısı. *Uluslararası Psikoloji ve Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 159-173.
- Aksoy, E., & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19.
- Aksoy, A., & Türk, M. (2015). Bilgi ataleti ve örgütsel öğrenmenin girişimci davranışı üzerine olan etkisi: Osmaniye ili organize sanayi bölgesine yönelik bir araştırma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 1-28.
- Aksu, M. (2002). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Alig-Mielcarek, J.M., (2003). *A Model of school success: Instructional leadership, academic success and student achievement* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The Ohio State University Graduate School.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik roller: Beyoğlu ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Arlı, D., Akduman, S., Yetim, Ö., & Ölmez, C. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel ataletle ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 73-91.
- Atalay, M. (2013). *Kurumsal ataletin yabancılaşma ve işten ayrılma niyetine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Ay, C. (2021). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişki: Siirt İli örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Aydın, M. (2017). *Ortaöğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi (Gaziantep örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Hatiboğlu Yayıncılık.
- Aykan, E. (2002). *Girişimcilik ve girişimcilerin liderlik davranışları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Bakan, İ., & Doğan, İ. F. (2013). *Liderlik: Güncel konular ve yaklaşımlar*. Gazi Kitabevi.

- Bakan, İ., Sezer, B., & Ceylan, K. A. R. A. (2017). Bilgi yönetiminin örgütsel çeviklik ve örgütsel atalet üzerindeki etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 117-138.
- Baker, N. (2022). Liderliğin evrimi ve başlıca liderlik tarzları. *Florya Chronicles of Political Economy*, 8(1), 29-46.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. Kariyer.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bakioğlu, A., & Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 9-36.
- Begeç, S. (1999). *Modern liderlik yaklaşımları ve uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Bellibaş, M., & Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: Karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 453-482.
- Berberoğlu, G. (1990). Örgüt kültürü ve yönetsel etkinliğe katkısı. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8, 1-2.
- Berberoğlu, G., & Baraz B. (1999). Tusaş Motor Sanayi A. Ş. de örgüt kültürü araştırması. *A.Ü. BF Dergisi*, 15(1), 65-84.
- Bergman, LR (1998). *Bireysel gelişimi incelemek için model odaklı bir yaklaşım: Anlık görüntüler ve süreçler*. Basic Books.
- Bergman, A.B.(1998). *Elementary school principal: With reproducible forms, checklists, and letters*. Jossey-Bass.
- Beşiroğlu, A. (2013). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılıkla ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bhatti, N., Maitlo, G. M., Shaikh, N., Hashmi, M. A., & Shaikh, F. M. (2012). The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction. *International Business Research*, 5(February), 192–201.
- Black, J. S. ve Porter L. W. (2000). *Management: Meeting new challenges*. Prentice-Hall.
- Bodla, M. A., & Nawaz, M. M. (2010). Comparative study of full range leadership model among faculty members in public and private sector higher education institutes and universities. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 208- 214.
- Bowditch, J. L., & Buono, A. F. (2001) . *A primes on organizational behaviour*. John Wiley & Sons.
- Bozkurt, Ö., & Göral, M. (2013). Modern liderlik tarzlarının yenilik stratejilerine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-14.
- Brown, A. D. (1998). *Organizational culture* (2th ed.). Prentice Hall.
- Bulduklu, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mevlana Üniversitesi.
- Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(20), 1205– 1213.

- Can, B. (2014). *Ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Celep, C. (2004). *Eğitim örgütlerinde dönüşümsel önderlik*. Anı Yayıncılık.
- Choi, S. (2007). Democratic leadership : The lessons of exemplary models for democratic governance. *International Journal of Leadership Studies*, 2(3), 243–262.
- Christensen, BL, Johnson Burke, R., & Turner, AL (2015). Araştırma yöntemleri tasarımı ve analizi (*Araştırma yöntemleri desen ve analiz*). (Çev. Ed., Ahmet AYPAY). 2. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve idari bilimler fakültesi ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerin karşılaştırmalı analizi ve Çorum örneği. *Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 91-108.
- Çakır, H. (2019). *Hayat boyu öğrenme kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri: bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Çankaya, İ. H. (2010). Okullarda kurumsal ataleti yenmek: Yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 705-718.
- Çankaya, H. İ., & Demirtaş, Z. (2010). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre üniversite iklimi ve atalet arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 1-9.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 465-474.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Pegem yayıncılık.
- Çelik, C., & Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 49-66.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 74-84.
- Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Çilesiz, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Daşkın, S. (2019). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Dawson, P. (2003). *Understanding organizationl change*. Sage Publications.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Dil, İ. (2020). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Doğan, M. (2014). Karizmatik liderlik bağlamında Türk siyasetçilerinin değerlendirilmesi.

- Doğru, S., Akay, C., & İnandı, Y. (2024). Instructional leadership behaviors of school administrators working in public secondary schools: A mixed method research. *Bulletin of Education and Research*, 46(1), 19-39.
- Doğru, S., & İnandı, Y. (2023). Association between Personality Traits of School Administrator and Resistance to Change. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 16(4), 28.
- Durmaz, H. Y. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerinin yordayıcısı olarak örgütsel adalet algısı*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Düz, İ., & Kazak, E. (2024). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 7(1), 12-38.
- Drucker, P. (2012). *The practice of management*. Routledge.
- Ege, H. (2023). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). Reducing behavior problems in the elementary school classroom. IES Practice Guide. NCEE 2008-012. What works clearinghouse.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel Yayınları.
- Erdem, B. (2006). İşletmelerde yeni bir yönetim yaklaşımı: Kıyaslama (Benchmarking). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 65-94.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (7. Baskı.)*. Beta Yayınları.
- Ergeneli, A. (2006). *Örgüt ve insan*. Hacettepe Üniversiteleri Hastaneleri Basımevi.
- Ergun Özler, N. D. (2013). Liderlik ve güdüleme. Özalp, İ. (Ed) *Yönetim ve organizasyon içinde* (s.94-159). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Eymen, U. A. (2007). *Cezasız disiplin*. İstanbul: Kaliteofisi Yayınları.
- Fang, C. H., Chang, S. T., & Chen, G. L. (2011). Organizational learning capability and organizational innovation: The moderating role of knowledge inertia. *African Journal of Business Management*, 5(5), 1864-1870.
- Gedikoğlu, E. (2015). *Yansıtıcı düşünme yapıları destekli modüler öğretimin 5. sınıf bilişim teknolojileri ve ders yazılımında öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Anı.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson.
- Giderler, C. (2005). *Yöneticilerin kişilik tarzları ile liderlik davranışları arasındaki ilişki ve eczacıbaşı topluluğu'nda uygulama* [Yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Gilbert, C. G. (2005). Unbundling the structure of inertia: Resource versus routine rigidity. *Academy of Management Journal*, 48(5), 741-763.
- Glasman, N. (1984). Student achievement and the school principal. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(3), 283-296.

- Godkin, L., & Allcorn, S. (2008). Overcoming organizational inertia: A tripartite model for achieving strategic organizational change. *The Journal of Applied Business and Economics*, 8(1), 82-94.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Yeni Liderler* (Çev Filiz Nayır ve Osman Deniztekin). Varlık Yayınları.
- Gonzaga, R. R. (2021). Policies for training lower secondary education teachers: changes, inertia, absences, and challenges. the case of the escuela normal superior de México, 1983 -2020. *Education Policy Analysis Archives*, 29(19), 1-31.
- Göka, E. (2014). *Yedi düvele karşı, Türklerde liderlik ve fanatizm*. Timaş.
- Günçavdı, G. (2017). Karizmatik liderlik: Alan yazın taraması. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, (Ek 1)*, 21-34.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014) *Essentials of statistics for the behavioral sciences. 8th edition*. Wadsworth.
- Hakim, A. L., Faizah, E. N., & Mas'adah, N. (2021). Analysis of leadership style by using the model of hersey and blanchard. *Journal of Leadership in Organizations*, 3(2).
- Hampden-Turner, C. (1992). *Creating corporate culture (1st ed.)*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Handy, C. (1993). *Understanding organizations (4th Edit.)*. Penguin Books Ltd.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, 96(5), 498–518.
- Harrison, R. (1970). Nonverbal communication: Explorations into time, space, action, and object. In J. Campbell ve H. Helper (Edit.) *Dimensions in communication (pp. 110-146)*. Wadsworth.
- Heck, R., Larson, T., & Marcoulides, G. (1990). Principal instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26, 94–125.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Nagemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Studies, (pre-1986)*, 4, 418.
- Hunt, L. (2020). *High school principals' instructional leadership practices to reduce school violence*. [Master thesis]. Walden University.
- İnan, Ö. I., & Serinkan, C. (2020). Liderlik yaklaşımları ve spor yönetiminde liderlik. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 308-332.
- İnanlı, Y., & Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derecede öğretim liderliği davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2) 123-149.
- Kanar, İ., Şahin, E., & Ceylan, E. (2023). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin belirlenmesi. *The Journal Of Academic Social Science*, 140(140), 212-223.
- Karapınar Türkmenoğlu, G. (2023). *Öğretmen ataleti ile okul yöneticilerinin liderlik stiline öğretmen performansına etkisi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karayel, G. (2014). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel atalet düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Kavcic, V., Krar, F. J., & Doty, R. W. (1999). Temporal cost of switching between kinds of visual stimuli in a memory task. *Cognitive Brain Research*, 9(2), 199-203.
- Kaya, N. (2017). *Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklenti ve alguları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Kaya, Ş. D., Yüceler, A., & Yağcı Özen, M. (2018). Hemşirelerde atalet davranışları ve hasta güvenliği. *Nobel Medicus*, 14(2), 40-48.
- Kayalar, M., & Özmutaf, N. M. (2009). The effect of individual career planning on job satisfaction: a comparative study on academic and administrative staff. *Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 14(1), 239.
- Kinncar, C., & Roodt, G. (1998), The development of an instrument for measuring organisational inertia. *Journal of Industrial Psychology*, 24, 44-54.
- Kreitner, R. Ve Angelo K. (2001). *Organizational behavior* (5. Baskı). McGraw-Hill.
- Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kış, A., & Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-17.
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Köseoğlu, D. (2019). *Liderlik tiplerinin insan kaynakları yönetimini algulamaya etkisi: Yerel yönetimlerde insan kaynakları yöneticileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kurban, C. (2022). *Okullardaki örgütsel işlev bozukluklarının örgütsel eylemsizlik ile ilişkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* [Doctoral dissertation]. Marmara Üniversitesi.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Larsen, E., & Lomi, A. (2002). Representing change: A system model of organization a linertia and capabilities as dynamic accumulation processes. *Simulation Modelling Practice and Theory*, 10, 271-296.
- Liao, S., Fei, W., & Liu, C. (2008). Relationships between knowledge inertia, organizational learning and organization innovation. *Technovation*, 28(4), 183-195.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Arastaman, Ed.) (6. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Majid, A., Abdullah, M.T., Yasir, M. & Tabassum, N. (2010). Organizational inertia and change portfolio: An analysis of the organizational environment in developing countries. *African Journal of Business Management*, 5(2), 383-388.

- Mamatoğlu, N. (2006). Örgüt İçi iletişim ve performans değerlendirme sistemi algıları örgüt kültürü algısını yordar mı? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61(4), 177-201.
- Manetje, O. M. (2005). *The impact of organisational culture on organisational commitment*. [Yüksek lisans tezi]. University of South Africa.
- Manısalıgil, Ö. Ü. A. (2022). Örgütsel rutinlerin yenilik yönetimi amacıyla (yeniden) üretilmesi. *Dijital Girişimcilik, Yenilikçilik ve Ar-Ge Çalışmaları*, 83.
- Mansurova, S., & Güney, S. (2018). İşletmelerde dönüşümcü liderlik davranışlarının örgüt kültürüne etkisi ve bir uygulama. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 13(52), 33-54.
- Metcalfe, J., & Finn, B. (2008). Evidence that judgments of learning are causally related to study choice. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15, 174-179.
- Moemeka, A. A. (2006). Communalism as a fundamental dimension of culture. *Journal of Communication*, 48(4), 118-141.
- Nakagawa, M., & Watanabe, C. (2007). Moving beyond organizational inertia as survival strategy for resources-based industry in a service-oriented economy: Lessons from cross-sector technology spillover in the nonferrous metal industry. *Journal of Services Research*, 7(1), 7-34.
- Northouse, P. G. (2014). *Liderlik kuram ve uygulamalar*. (Çeviren: Cengiz Şimşek). Sürat Üniversite Yayınları.
- O'Donnell, R. (2002). *Middle-level principals' instructional leadership behaviors and student achievement* [Doctoral Dissertation]. Lehigh University.
- Okay, A. (2000). *Kurum kimliği*. Mediacat.
- Olukçu, E. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi (Çorum ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Oran, H. (2019). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Orhan Müminoğlu, S. (2023). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Özcan, B. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinde ataletin yordayıcıları olarak algılanan örgütsel destek, işe yabancılaşma, veli yaklaşımı ve tükenmişlik* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Özdoğru, M., & Güçlü, N. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(2), 88-103.
- Özdoğru, M., & Güçlü, N. (2021). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1869-1914.
- Özkalp, E. (1999). Örgütlerde kültürel sorunlar ve örgüt kültürünün korunmasında ve geliştirilmesinde uygulanabilecek programlara ilişkin Eskişehir'de yapılan bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1-2), 437-472.

- Özkalp, E., & Sabuncuoğlu, Z. (1997). *Örgütlerde davranış*, 9. Baskı, 2. Fasikül. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özsoy, Ö. Ü. E. (2019). Örgütlerde stres ve stresle başa çıkma yolları. *Olumsuz boyutlarıyla örgütsel davranış*, 231.
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*. İ.Ü. İşletme Fakültesi.
- Peker, Ö., & Aytürk, N. (2000). *Etkili yönetim becerileri*. Yargı Yayınları.
- Pillai, R. , Schriesheim, C. A., & Williams, E. S. (1999). Fairness perception and trust mediators for transformational and transactional leadership: A two sample study. *Journal of Management*, 25(6), 897-933.
- Pusmaz, H.Y. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerinin yordayıcısı olarak örgütsel adalet algısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Raza, S. A., & Sikandar, A. (2018). Impact of leadership style of teacher on the performance of students: An application of Hersey and Blanchard situational model. *Bulletin of Education and Research*, 40(3), 73-94.
- Rinta-Kahila, T., Penttinen, E., & Nevalainen, A. (2016). Unfolding the types of organizational inertia in information systems adoption. *49th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, 3908-3917.
- Robbins, P. S. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. (Çev: S. A. Öztürk). Etam A.Ş. Basım ve Yayım.
- Robbins, P. S., ve Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior*. Pearson.
- Robinson, V.M.J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1–26.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Ezgi Kitabevi.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2003). *Research methods for business students*. Financial Times.
- Saygınar, M. S. (2006). *Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları* [Doctoral dissertation]. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saylı, H., & Baytok, A. (2014). Örgütlerde liderlik teori uygulama ve yeni perspektifler. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sekman M. (2010). *Kişisel ataleti yenmek*. Alfa Yayınları.
- Sekman, M., & Utku, A. (2017). *Çevik şirketler: Kurumsal ataleti yenmek*. Alfa Yayınları.
- Sergiovanni, T. (2001). *The principals: A reflective practice perspective (4th ed.)*. Allyn and Bacon.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Serinkan, C. (2012). *Liderlik ve motivasyon*. Nobel.
- Serinkan, C. (Ed.). (2012). *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (3. Basım.). Nobel Yayın Dağıtım.

- Sevinç, K., Tetik, S., & Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler: Yönetim ve ekonomi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 219-242.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156).
- Shalihar, S., Lahoutpour, N., & Rahman, A. B. A. (2011). The study on the impact of knowledge inertia on organization. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(10), 1207-1213.
- Smith, J. (2003). *30 Minutes: To make the right decision*. Kogan Page India Private Limited.
- Soysal, A. (2010). Atalet: Etkin yönetim için kişisel ve örgütsel düzeyde bir analiz. *Çimento İşveren, Mayıs*, [http://www.ceis.org.tr/dergiDocs/makale243.pdf,\(07.05.2024\)](http://www.ceis.org.tr/dergiDocs/makale243.pdf,(07.05.2024)).
- Stodgill, R. (1981). *Handbook of leadership*. Collier McMillan Ltd.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4),1909-1928.
- Şaşım, Z. (2019). *Öğretmenlerin algılarına göre atalet ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Şenturan, Ş. (2007). Mesleki yabancılaşma: kamu bankalarında yeniden yapılandırma sonucu çeşitli kurumlara aktarılan çalışanların durumu. *Kamu-İş Dergisi*, 9(1), 91-104.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal zekânın, ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Şişman M. (2014). *Öğretim liderliği*. Pegem
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Pegem A.
- Tabachnick, L.S., & Fidell, B.G. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.). Pearson.
- Tahaoğlu, F., ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(43), 423-442.
- Tunçer, P. (2012). *Yönetim ve organizasyon*. Beta Yayıncılık.
- Türkan, A., & Esmer, Y. (2019). Örgütsel atalet kavramına teorik bir bakış. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 525-534.
- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Wilson, J. Q. (1996). *Bürokrasi: Kamu kuruluşları neyi, niçin yaparlar?* (Çev. Selçuk Yalçındağ, Doğan Canman, Yücel Ertekin). Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.

- Yaman, E., & Özlem, E. (2015). Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 39-54.
- Yıldız, A. (2019). *Sosyal medya bağımlılığının örgütsel atalet üzerindeki etkisi: Sakarya hizmet sektörü örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8).
- Yiğit, B., & Kaya, M. (2020). Okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1) , 79-90.
- Yörük, S., & Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1).
- Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2004). Beyond valence in customer dissatisfaction: a review and new findings on behavioral responses to regret and disappointment in failed services. *Journal of Business Research*, 57, 445-455.

EKLER

EK-1 ETİK BEYANI

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

23/09/2024

(İmza)

SULTAN DOĞRU



EK-2 ORJİNALLİK RAPORU

MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM / BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 23/09/2024.

Tezin Adı: Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Ataletleri Arasındaki İlişki

Yukarıda adı verilen tez çalışmamın tamamının (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edildiğini beyan ederim. Kontrol sonucu aşağıda sunulmaktadır:

Rapor Tarihi	21/07/2024	Tez Savunma Tarihi	27/08/2024
Sayfa Sayısı	78	Benzerlik Endeksi	%5
Karakter Sayısı	134702	Gönderim Numarası	2418749945

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 10 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

İmza

Adı Soyadı: Sultan DOĞRU
Öğrenci No: 2001020571013
Ana Bilim Dalı: Eğitim Fakültesi
Programı: Eğitim Yönetimi
Statüsü: Yüksek Lisans Doktora

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Yusuf İNANDI)

