

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA
ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ
(KONYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Mehmet Koray SERİN

ANKARA
Şubat, 2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ
(KONYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Mehmet Koray SERİN

Danışman
Doç. Dr. Bekir BULUÇ

ANKARA
Şubat, 2011

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Mehmet Koray SERİN' in İlköğretim Okullarında Öğretimsel Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki başlıklı tezi tarihinde, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı):.....	
Üye :	
Üye :	
Üye :	

ÖN SÖZ

Bu çalışma, öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir.

Eğitim, belirlenen hedefler doğrultusunda topluma kaliteli ve nitelikli bireyler yetiştirmek suretiyle ülkelerin gelişmesini ve ilerlemesini sağlayan en önemli unsurdur. Eğitim sistemi içerisinde sözü geçen kaliteli ve nitelikli bireyler yetiştirme görevi okullara verilmiştir. Bu görevin yerine getirilmesinde ise en kritik iki noktada yöneticiler ve öğretmenler yer almaktadır. Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yönetimini okul müdürleri yapmaktadır. Okul müdürlerinin göstereceği liderlik davranışları, başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere diğer tüm unsurlar üzerinde etkili olmaktadır. Bir okul, müdürü kadar iyidir sözü müdürlerin sadece yönetici değil aynı zamanda birer lider; özellikle de amacın eğitim öğretimde başarı elde etmek olduğu düşünülürse birer öğretim lideri olması gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin de eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerini başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için çalıştıkları kuruma üst düzey bağlılık duymaları gerekmektedir. Yöneticilerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının olumlu olması da öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin artmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla eğitim örgütlerinin vazgeçilmez parçası olan öğretmenlerimizin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilköğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığımız bu araştırmanın eğitim sistemimiz açısından çok yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın yürütülmesinde çok büyük katkısı olan, 2006 yılında başlayan yüksek lisans serüvenim boyunca her konuda destek ve yardımını gördüğüm değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Bekir BULUÇ' a teşekkür ve saygılarımı sunarım. Tüm yüksek lisans öğrenimim süresince ve tez çalışmamın her aşamasında maddi-manevi destek verip yanımda olan, teşvik eden anneme, babama ve eşime, ayrıca çalışmalarına katkıda bulunan tüm arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet Koray SERİN

ÖZET

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ (Konya İli Örneği)

SERİN, Mehmet Koray

Yüksek Lisans, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bekir BULUÇ

Şubat-2011,172 sayfa

Bu araştırmanın amacı ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler tarafından sergilenen öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre belirlemektir.

Çalışma ilişkisel ve nedensel araştırma modelindedir. Araştırmada örneklem seçiminde oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda Konya ili merkez ilçelerinde (Meram, Karatay, Selçuklu) bulunan okul ve öğretmen sayısına göre oranlamaya gidilerek toplamda 17 ilköğretim okulu ve 2009-2010 eğitim öğretim yılında bu okullarda görev yapan 419 öğretmen, örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını hangi düzeyde sergilediklerini belirlemek amacıyla Şişman (1997) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” anketi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için ise Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Anketi” (Organizational Commitment Questionnaire - OCQ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (s), yüzde (%), frekans (f) işlemleri ile Pearson Moments çift yönlü korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre örneklem grubunun cevapları doğrultusunda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmüştür. Yöneticilerin en fazla okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda yer alan davranışları; en

az ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda yer alan davranışları sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin, kurumlarında çalışan yöneticilerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algıları arttıkça örgütsel bağlılık düzeyleri de aynı oranda artmaktadır. Öğretimsel liderliğin alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki incelendiğinde ise örgütsel bağlılık ile başta okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları olmak üzere bütün alt boyutlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık ile en düşük korelasyona sahip boyut ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutudur. Öğretimsel liderliğin örgütsel bağlılığı yordayıp yordamadığını tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda yer alan davranışların örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT IN PRIMARY SCHOOLS

(A Study In Konya)

SERİN, Mehmet Koray

Master Thesis, Department of Primary School Teaching

Supervisor: Associate Professor Bekir BULUÇ

February–2011, 172 Page

The aim of this study is to determine, by perception of teachers, the relationship between instructional leadership and organizational commitment in primary schools. The study is based on relational and casual method of survey. In the study, rational variety of method is used for determining sampling. In this context, the sampling group is composed of 17 primary schools with 419 teachers who worked during 2009-2010 educational year, in three districts (Selçuklu, Meram and Karatay), which are considered as number of school and teacher in the limits of Metropolitan City of Konya.

In the study, a survey for determining instructional leadership in primary schools, namely “Instructional Leadership Behaviors of Principals” developed by Şişman (1997), and another survey for determining organizational commitment of teachers, namely “Organizational Commitment Questionnaire” developed by Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974) are used. In analysing data, of descriptive statistic methods, mean ($\bar{x}$), standard deviation (s), percentage (%) frequency (f) transactions and also Pearson moments two-tailed correlation analysis and multi-regression analysis are used.

According to findings, it is found that replies of teachers within the sampling at most displaying dimension of instructional leadership is determining and sharing the school’s aims. It is identified that principals displaying support and grow the teacher dimension at least. Generally, there is a meaningful and middle level relationship between instructional leadership and organizational commitment at positive direction.

According to this result, as the perception of teachers towards factors influencing instructional leadership in primary schools is positive, their organizational commitment increases in the same rate.

When the relationship between dimensions of instructional leadership and organizational commitment is considered, there is a meaningful relationship at middle level and positive direction between all of the dimensions of instructional leadership and teachers' organizational commitment. According to results of regression analysis for identifying whether instructional leadership support organizational commitment or not, it is seen that the variants of determining and sharing the school's aims and creating regular teaching and learning environment and climate behaviors are meaningful supportive on organizational commitment.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	12
1.3. Araştırmanın Önemi... ..	13
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları... ..	15
1.5. Varsayımlar.....	15
1.6. Tanımlar	15
BÖLÜM II	16
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	16
2.1. ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK.....	16
2.1.1. Liderlik Kavramı ve Tanımı	16
2.1.2. Liderlik ve Yöneticilik.....	18
2.1.3. Liderliğin Önemi ve Okul Yönetiminde Liderlik	20
2.1.4. Liderlik Stilleri.....	23
2.1.4.1. Vizyoner Liderlik.....	24
2.1.4.2. Kültürel Liderlik	25
2.1.4.3. Etik Liderlik.....	26
2.1.4.4. Dönüşümcü Liderlik	27
2.1.5. Öğretimsel Liderlik.....	28
2.1.6. Öğretimsel Liderlik Kavramı ve Tanımı.....	29
2.1.7. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları	37
2.1.7.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	40
2.1.7.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	41
2.1.7.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	43
2.1.7.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	46
2.1.7.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	48

2.2. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK.....	50
2.2.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Tanımı	50
2.2.2. Örgütsel Bağlılığın Önemi.....	54
2.2.3. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları	57
2.2.3.1. Etzioni’ nin Sınıflandırması.....	58
2.2.3.2. Wiener’ in Sınıflandırması.....	59
2.2.3.3. O’Reilly ve Chatman’ ın Sınıflandırması	60
2.2.3.3.1. Uyum	60
2.2.3.3.2. Özdeşleşme	60
2.2.3.3.3. İçselleştirme	61
2.2.3.4. Katz ve Kahn’ ın Sınıflandırması	61
2.2.3.5. Becker’ in Yan Bahis Sınıflandırması	61
2.2.3.6. Salancik’ in Sınıflandırması.....	62
2.2.3.7. Allen ve Meyer’ in Sınıflandırması	63
2.2.3.7.1. Duygusal Bağlılık	64
2.2.3.7.2. Devamlılık Bağlılığı	64
2.2.3.7.3. Normatif Bağlılık.....	65
2.2.3.8. Mowday’ in Sınıflandırması	66
2.2.3.8.1. Tutumsal Bağlılık	67
2.2.3.8.2. Davranışsal Bağlılık	67
2.2.4. Örgütsel Bağlılığa Etki Eden Faktörler	69
2.2.4.1. Demografik Faktörler	70
2.2.4.2. İş ve Role İlişkin Faktörler	71
2.2.4.3. İş Deneyimi ve Çalışma Ortamına İlişkin Faktörler	72
2.2.4.4. Örgüt Yapısına İlişkin Faktörler	73
2.2.5. Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Sonuçları	74
2.2.5.1. Düşük Örgütsel Bağlılık	74
2.2.5.2. İlmli Örgütsel Bağlılık	75
2.2.5.3. Yüksek Örgütsel Bağlılık	76
2.2.6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı	77
2.3. LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	82
2.4. ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK	85
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	88
2.5.1. Öğretimsel Liderlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	88
2.5.1.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	88
2.5.1.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	91
2.5.2. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	95
2.5.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	95
2.5.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	100

BÖLÜM III.....	105
YÖNTEM	105
3.1. Araştırmanın Modeli.....	105
3.2. Evren ve Örneklem	105
3.3. Veri Toplama Araçları	108
3.3.1. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi	108
3.3.2. Örgütsel Bağlılık Anketi	112
3.4. Verilerin Toplanması	113
3.5. Verilerin Analizi	114
 BÖLÜM IV	115
BULGULAR ve YORUM	115
 BÖLÜM V	141
SONUÇ ve ÖNERİLER	141
5.1. Sonuçlar	141
5.2. Öneriler	147
 KAYNAKÇA.....	149
EKLER	164
Ek-1 Araştırma Ölçeği	165
Ek-2 Öğretim Liderliği Anketi için Mehmet Şişman’ ın Onayı	170
Ek-3 Örgütsel Bağlılık Anketi için Rick Steers’in Onayı	171
Ek-4 Anket Uygulama İzni.....	172

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 2.1. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklar.....	20
Tablo 2.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarındaki Değişim Süreci.....	29
Tablo 2.3. Bağımsız Bir Değişken Olarak Örgütsel Bağlılık.....	95
Tablo 2.4. Bağımlı Bir Değişken Olarak Örgütsel Bağlılık.....	96
Tablo 3.1. Örneklem Seçilen Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere, Okullara ve Ankete Katılımlarına Göre Dağılımları.....	106
Tablo 3.2. Örneklem Grubuna Giren Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mezun Olunan Okul, Mesleki Kıdem, Okuldaki Çalışma Süresi ve Okuldaki Görevine Göre Dağılımları.....	107
Tablo 3.3. Öğretimsel Liderlik Anketi ve Alt Boyutları.....	109
Tablo 3.4. Öğretimsel Liderlik Anketi Puanlama Sınırları.....	109
Tablo 3.5. Öğretimsel Liderlik Anketi Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri.....	110
Tablo 3.6. Öğretimsel Liderlik Anketi Maddelerine Ait Faktör Yükleri.....	111
Tablo 3.7. Örgütsel Bağlılık Anketi Puanlama Sınırları.....	112
Tablo 3.8. Örgütsel Bağlılık Anketi Maddelerine Ait Faktör Yükleri ve Anketin Bütününe Yönelik Cronbach Alpha Değeri.....	113
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Anketinin Boyutlarına Verdiği Cevaplara İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar.....	115
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Anketine Verdiği Cevaplara İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar.....	125
Tablo 4.3. Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 4.4. Öğretimsel Liderlik Alt Boyutları ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları.....	132
Tablo 4.5. Öğretimsel Liderliğin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	138

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve araştırma konusu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

GİRİŞ

Yaşanan değişimin had safhaya çıktığı günümüz dünyasında, toplumlar ve toplumlara yön veren örgütler de bu hızlı değişimden etkilenmektedir. Teknolojideki gelişmeler ve küreselleşme, planlı bir biçimde koordine edilmiş güçler ve eylemler topluluğu (Bursalıoğlu, 2008: 15) olarak örgütleri, yönetimlerini, çalışanlarını değişik şekillerde etkilemektedir. Örgütler, bu gelişmelere paralel olarak yönetim anlayışları üzerinde tekrar düşünüp, ancak değişen şartlara uyum sağlayarak hedeflere ulaşılabilceğinin farkına varmışlardır. Örgüt yönetimlerinde yöneticilik faaliyetlerinin yanı sıra, liderlik davranışlarının da ortaya konması; bu suretle olumlu bir çalışma ortamı oluşturularak çalışanların, örgütlerine bağlılıklarının artırılması amaçlanmıştır. Bunun neticesinde son yıllarda örgütlerde yöneticilerin liderlik davranışları ve çalışanların bağlılık düzeyleri değişik araştırmalara konu olmuştur.

Liderlik, örgütsel araştırmalarda en çok tartışılan konulardan birini oluşturmaktadır. Bu durum kuşkusuz liderlik olgusunun örgütlerde oynadığı önemli rolden kaynaklanmaktadır. Burns (1978), Bennis (1983), Bass (1985) ve Tichy ve Devanna (1986) liderlik konusunda araştırmalar yapmışlar ve liderlik kavramını, amaçlara ulaştıracak vizyon belirleme ve belirlenen bu amaçları başarmaları için takipçilere yol gösterme şeklinde tanımlamışlardır (Bass, 1990a: 16). Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yönetici konumunda bulunan kişilerin liderlik davranışları göstermesi gerekir. Özellikle öğretimsel faaliyetlerin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için okullara özgü olarak ortaya konan ve Hallinger ve Murphy (1985, 1986), Smith ve Andrews (1989), Krug (1991, 1992), McEwan (1994), Blase ve Blase (1999), Lashway (2002) gibi araştırmacılar tarafından da araştırma konusu olarak ele alınan öğretimsel liderlik kavramı eğitim sisteminin işleyişi açısından önemlidir.

Yaşanan değişime ve gelişime paralel olarak artık insan kaynağına değer verip, işgören üzerine odaklanmaya başlayan yönetim yaklaşımları gün geçtikçe daha önem

kazanmış; insan faktörü bir örgüt için “olmazsa olmaz” haline gelmiştir. Bu doğrultuda örgütlerde arzu edilen amaçlara ulaşılmasında çalışanların örgüte bağlılığı, araştırmacılar tarafından, dikkate alınması gereken bir kavram olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda Allen ve Meyer (1990), bağlılığı “bireyi örgüte bağlayan psikolojik durum” olarak tanımlarken Mowday, Porter ve Steers (1979) ise, “bireyin örgütüyle özdeşleşmesi neticesinde oluşturduğu duygusal bağ” olarak ifade etmiştir. Eğitim örgütlerindeki işgörenler olan öğretmenlerin bağlılıkları da okulların nitelikli birey yetiştirme görevlerini yerine getirebilmeleri açısından önem arz etmiş, Reyes (1990), Rozenholtz ve Simpson (1990), Shin ve Reyes (1991), Anderman, Bezler ve Smith (1991), Firestone ve Pennel (1993), Hulpia, Devos ve Van Keer (2010) bu konuya yönelik araştırmalar gerçekleştirmişlerdir.

Örgütlerde yöneticilerin işgörenlere bir insan olarak değer vermeleri, onları önemsemeleri, davranış ve ifadeleriyle yol göstermeleri kısaca sadece yöneticilik değil aynı zamanda liderlik yapmaları, işgörenleri yapmış oldukları işi sahiplenmelerini ve sorumluluk alma duygularını tetiklemekte bu şekilde de üst düzeyde bir bağlılık sağlamaktadır. Nitekim Lok ve Crawford (1999, 2004), Dick ve Metcalfe (2001), Chen (2008), Dale ve Fox (2008) çalışmalarıyla bu görüşü desteklemişlerdir

Toplumların mevcut dinamiklerini koruması ve değişimin gerisinde kalmaması için ihtiyacı olan, amaçlara uygun olarak yetiştirilen “insan” unsurunu sağlayan örgütler olarak bilinen okullarda da, diğer örgütlerde olduğu gibi yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgüte bağlılıkları hedeflere ulaşmada etkili olan unsurlardır. Okullarda istenilen başarı seviyesinin sağlanmasında en temel yapı taşı olarak görülen öğretmenlerin, mesleklerini zoraki değil gerçekten isteyerek yapmalarını sağlamada, müdürlerin sergileyecekleri davranışlar önem arz etmektedir. Bu bağlamda okullarda eğitim kalitesinin artması, öğretmenlerin kuruma bağlılığının artırılabilmesi için müdürlerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi önemlidir. Müdürlerin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde sergilediklerine ve öğretmenlerin bağlılığının belirlenmesine yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Ancak ilköğretim okullarındaki öğretimsel liderlik ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma sayısı yok denecek kadar azdır. Bu bağlamda öğretimsel liderlik ile bağlılık arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsü ya da üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak görülebilir (Bursalıoğlu, 2008: 15). Yapılan bu tanımlamalar, örgüt içerisinde insan unsurunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu anlayışın uzantısı olarak çağdaş yöneticilerden, işgörenlerin örgüte bağlılıklarının sağlanması ve artırılması için gereken çabayı göstermeleri gerekmektedir. Her şeyden önce, işgören bağlılığını sağlamak için yöneticilerin sahip oldukları kalıplaşmış, katı bürokratik davranışlardan kurtulmaları gerekmektedir. Örgütlerde görev yapan yöneticilerin güvene ve saygıya dayalı olumlu bir çalışma ortamı oluşturmalarını sağlayan ve işgörenin gözünde yöneticiyi değerli kılan liderlik davranışlarıyla, işgörenin yaptığı işi daha verimli ve arzu ederek yapmasını sağlayan bağlılık kavramının, sözü edilen insan unsuruna vurgu yapan önemli iki etken olduğu düşünülmektedir.

Tarihin eski çağlarından günümüze insanlar, liderlik ve liderliğe ilişkin düşüncelerle ilgili olmuşlardır. Liderlik olgusu sürekli olarak tartışılmakta ve bilimsel olarak araştırılmaktadır. Gizemli bir olgu olarak nitelendirilebilen liderlik, geçen yıllara rağmen önemini yitirmemektedir. Ancak bütün bu ilgi ve araştırmalara rağmen dünyanın her tarafındaki kuruluşlarda, örgütlerde hep aynı şeyden şikâyet edilmektedir: Yeterli liderlikten yoksunuz! (Eraslan, 2004).

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

Organizasyon için lider oldukça önemlidir. Bu önemin üç ana sebebi vardır. Birincisi, kurumun etkinliğinden liderler sorumludur. Kurumsal başarı veya başarısızlık, en üst düzeydeki insanların benimsedikleri kalite anlayışıyla ve liderlik davranışlarıyla ilgilidir. İkincisi, liderler çalışanlara güven ve amaç sağlarlar. Üçüncü olarak liderler

kurumun sağlamlığıyla ilgilidir; kurumun sağlamlığı, güvenilirliği liderin elinden geçer (Bennis, 2003: 18).

Örgütlerdeki yöneticilerin en temel görevi çalışanların örgütsel rollerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için koşulları kolaylaştırmak ve yardımcı olmaktır. Yöneticinin sergilediği liderlik stiline örgütlerde yönetici-işgören ilişkisinin kalite bakımından artmasına ya da azalmasına neden olan anahtar bir faktör olduğu söylenebilir. Zira değişik liderlik stilleri üzerine çok fazla sayıda araştırma yapılmış (Bass, 1985; Fiedler, 1967; Hersey and Blanchard, 1977; Stodgill, 1963, 1974) ve bu değişik liderlik stilleri ile çalışanların motivasyonu, tutumları, bağlılıkları ve iş performansları arasında önemli ilişkiler bulunmuştur (Dale ve Fox, 2008: 111).

Son yıllarda bilim adamları okullara özgü bir liderlik türü üzerinde daha sık durmaya başlamışlardır. Özellikle 1970’li yılların ikinci yarısından itibaren eğitim liderliği kapsamında yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün, öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir konu üzerinde toplandığı görülmüştür (Gümüseli, 1996b: 6). Yöneticilerin sahip olup, sergilemesi gerektiği ısrarla dile getirilen, eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayan şartlardan, liderlik davranışlarından ya da stillerinden birisi de “öğretimsel liderlik” davranışdır.

Öğretimsel liderlik, okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığı ile yerine getirilmesini sağladığı davranışlar olarak nitelendirilebilir (Şişman, 2004: 59). 1980’li yıllarda öğretimsel liderlik, araştırmacıların, çoğunlukla müfredat ve öğretim sürecini yüksek bir odakta tutan müdürlere sahip etkili okulların farkına varmasıyla ve bu etkili okullar üzerine yoğunlaşmalarıyla egemen bir paradigma haline gelmiştir. 1990’lı yılların ilk yarısında ise öğretimsel liderlik kavramına daha tereddütlü yaklaşıldı ve konumunu okul temelli yönetim anlayışına ve kolaylaştırıcı liderlik kavramına bıraktı. Ancak son zamanlarda öğretimsel liderlik, standartlara dayalı hesap verebilme sisteminin gelişip ivme kazanmasıyla liderlik ajandasında üst sıralara geri dönmektedir. Eğitimin açık standartları, başarının somut kanıtlarını sağlama durumu ile bir araya gelmek suretiyle ağır bir baskı durumu oluşturarak öğretimsel liderliğin önemini bir kez daha teyit etmiştir (Lashway, 2002: 1-2).

Öğretimsel liderlik, bir okul yöneticiliği ya da idareciliğine göre çeşitli şekillerde farklılıklar gösterir. Müdürler, yönetici olarak çok sıkı idari görevlerle meşgul olduklarını düşünerek öğretim lideri olan müdürlere nazaran kendileriyle gurur duyarlar. Açık amaçlar belirlemeyi, eğitim için kaynak ayarlamayı, programı yönetmeyi, ders planlamalarını izlemeyi ve öğretmenlerin değerlendirilmesini daha sonraki rolleri olarak görürler. Öğretim liderliği ise bu faaliyetleri ve öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimini teşvik etmeyi temel alır (Flath, 1989). Öğretimsel lider öncelikli olarak öğretimsel bir kalite oluşturur ve bunu bir vizyon haline getirmek için çalışır (Phillips, 2004).

Elbette okullarda amaçların gerçekleştirilmesi, başarının sağlanması, toplum için gerekli olan kaliteli çıktının meydana getirilebilmesi için sadece yöneticilerin belli başlı davranışları sergilemesinin yeterli olacağı düşünülmemelidir. Öğretmenler de sergiledikleri davranışlarla; yöneticilerle karşılıklı etkileşim halinde bulunarak hedeflenen başarıya ulaşmada bir performans ortaya koyarak, sürece yön vermektedirler. Bunun için de öğretmenlerin işlerini severek yapmaları, bulundukları ortamdan memnun olmaları ve yaptıkları işten doyum sağlamaları; kısaca üst düzeyde bağlılık göstermeleri gerekmektedir. Buluç (2009a: 8)' a göre son yıllarda yapılan çalışmalar okulda öğretmenlerin performansını yükseltmede iş doyumunu, örgüt kültürü, örgüt yapısı, etik, örgütsel sağlık vb. faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu faktörlerden birinin de örgütsel bağlılık olduğu düşünülmektedir.

Örgütsel bağlılık kavramını ele alan ilk araştırmacı olarak bilinen Becker (1960)' e göre bağlılık, bireysel istek ve davranışların kişinin kendi gerçekleştirdiği eylemler neticesinde zamanla bir içselleşmeye dönüşmesidir. Bir başka alıntılanan yazar olan Kanter (1968), ise bağlılığı, çalışanların örgüte enerjisini ve sadakatini verme gönüllülüğünü, kendi kendini ifade edebilen kişisel sistemlerden sosyal ilişkilere geçiş olarak ifade eder. Örgütsel bağlılık çalışmalarına katkı sağlayan diğer bir araştırmacı da Etzioni (1961)' dir. Onun tanımlamasına göre, örgütsel bağlılık, çalışanın uyumu ile örgütsel amaçlar üzerine odaklanmadır. Çalışanlar örgütsel amaçlara yüksek düzeyde bağlılık duydukları zaman örgüt bu çalışanlar sayesinde daha güçlü bir hale gelecektir (Chen, 2008).

Örgütsel bağlılık kişinin örgüte kesin katılımı ve özdeşleşme derecesi şeklinde ifade edilir. Üç özelliği ihtiva eder : a) örgütsel amaçları ve değerleri kabul etme ve inanma söz konusudur (değer bağlılığı), b) istekli bir biçimde çaba gösterilir (Çaba gösterme), c) örgütün üyesi olarak kalabilmek için güçlü bir istek vardır (kaybetmeme) (Mowday, Porter ve Steers, 1979: 226; Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974:604, Reichers, 1985: 468).

Örgütler iç ve dış ortamlardan kaynaklanan sorunlarla karşı karşıya kalmaya devam ettikçe, akademik araştırmacılar ve uygulayıcılar dikkatlerini, hem ulusal hem de uluslar arası alandaki liderlik davranışlarıyla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye çevirmektedir. Birçok önemli çalışmada; (Kraut, 1970; Newman, 1974; Alley & Gould, 1975; Porter, Campon, & Smith, 1976; Gilsson & Durick, 1988; Mathieu & Zajac, 1990; Zeffane, 1994; & Wilson, 1995) bu iki değişken arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur (Chen, 2008).

Örgütler bugün dünya ekonomisinde başarıyla rekabet edebilmek için dengeye sokmak zorunda oldukları pek çok karışık problemle karşı karşıya bulunmaktadır. Sürekli olarak maliyetlerini düşürerek performansı arttırmayı, süreç ve ürünleri iyileştirmeyi, kalite ve verimliliği artırmayı düşünen işletmeler için örgütsel bağlılık gittikçe önem kazanmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 13). Tıpkı sözü edilen işletmeler gibi, sosyal sistemin en önemli kurumlarından birisi olan eğitim örgütleri de açık sistem olma özelliğinden dolayı çevre sistemlerinde meydana gelen değişimlerden etkilenmekte (Sarıdede ve Doyuran, 2004) ve yine bu işletmeler gibi kalite ve verimliliği artırmayı amaçlamaktadır. Bu değişimler gerçekleşirken, eğitimin amaçlarında, öğretmenlerin rollerinde ve yöneticilerin davranışlarında değişimlerin beklenmemesi olanaksızdır. Özellikle öğretmenlerin, eğitim örgütlerinin verimliliğini sürdürebilmesi amacıyla, yaptığı iş ile özdeşleşmesi yani yüksek bir bağlılık hissetmesi gerekir. Bu bağlamda kurumuna bağlılık gösteren bir öğretmen, bir eğitim örgütünün hedeflenen başarıya ulaşabilmesinde belirleyici bir faktörü olarak görülmektedir (Rosenholtz ve Simpson, 1990: 241).

Mowday, Steers ve Porter (1982), çalıştığı kuruma yüksek düzeyde bağlılık gösteren öğretmeni okulunun amaçlanan başarıya ulaşmasında kendisinden beklenenin dışında daha fazla çaba gösteren ve çalışmaları göstermelik gerçekleştirmesinin ötesinde

içinden gelerek, arzu ederek sürdüren ve bunu devam ettiren çalışan olarak ifade etmiştir. Öğretmen bağlılığı, öğretmenlerin işe gelmeme, işten ayrılma, iş devri, tükenmişlik, performans ve verimlilik gibi davranışlarını etkileyen; örgütsel amaç ve değerlerin güçlü bir inançla benimsenmesini gerektiren önemli bir faktördür (Shin ve Reyes, 1991: 19).

Araştırmacılar bir okulu şekillendiren ve tanımlayan temel öğelerin olduğunu belirtirler Bunlar öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve toplumdur. Bunlardan öğrencilerin etkileyen değil etkilenen konumunda birer sonuç olarak ortaya çıktığı; toplumun da sistemin işleyiş mekanizmasının tam olarak içerisinde olmadığı düşünülürse öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim örgütlerinin ilerlemesindeki konumu açıkça görülecektir. Eğitim örgütleri için önemli olan, mekanizmanın en önemli parçası konumundaki öğretmenlerin enerjilerini, hedef kitle olan öğrenciler için harcayabilmesidir. Bunun en üst düzeyde olması öğretmenlerin bağlılık göstermesi ile mümkün olur. Hiç şüphesiz sözü edilen bağlılığın oluşabilmesinde okul müdürlerinin de önemli payının olduğu düşünülmektedir. Özellikle çocuklara temel davranışların kazandırıldığı ilköğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin yapısal-bürokratik davranışlar yerine liderlik; özellikle de amacın başarılı bireyler yetiştirmek olduğu düşünülürse, eğitim ve öğretim sürecini merkeze alan öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemesi, öğretmenleri destekleyici ve geliştirici bir davranış olacaktır. Desteklendiğini ve önemli olduğunu hisseden öğretmen hiç şüphesiz önemli bir bağlılık duyacaktır. Özden (1997: 35-36)' in de belirttiği gibi, öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları okula ne kadar bağlı hissettikleri ve bu bağlılığın yönetici davranışlarından ve diğer bazı faktörlerden ne kadar etkilendiğinin bilinmesi okullarda öğretmenlerin verimliliğini artıracak adımların atılabilmesi için gerekli bir çalışmadır.

Görüldüğü gibi liderlik ve bağlılık kavramlarının okulların etkililiğini artırmak, öğretmenlerin performanslarını yükseltmek açısından oldukça önemli kavramlar oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle son yıllarda araştırmacıların bu konular üzerinde yoğun şekilde çalıştıkları görülmektedir. Araştırmanın amacını daha açık bir şekilde ortaya koyabilme ve önemini vurgulayabilmek için bu konular ile ilgili çalışmalara kısaca göz atmakta fayda görülmektedir. Bu bağlamda, öğretimsel liderlik ve bağlılık ile ilgili yurt dışı ve yurt içindeki araştırmalara yer verilmiştir. Öğretimsel liderlik ile ilgili olarak yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde;

Hallinger (1983), California’ da gerçekleştirdiği araştırmasında, on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için kısa adı PIRMS olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulamıştır. Yapılan bu araştırmada, küçük okul müdürlerinin, büyük okul müdürlerine göre eğitim programı ve öğretimin yönetimi ile daha fazla ilgilendikleri anlaşılmıştır. Buna karşın okulun sosyo-ekonomik yapısı, özel program uygulama durumu ve okul-bölge ilişkileri gibi örgütsel değişkenlerin müdürün öğretim liderliği davranışını etkilemediği görülmüştür (Gümüseli, 1996b: 67). Yine Hallinger ve Murphy, 1985 ve 1986 yıllarında öğretimsel liderliğe yönelik araştırmalar yapmışlar; 1985 yılındaki araştırmalarında öğretim liderliği davranışlarını 10 boyutta toplamışlardır, 1986 yılındaki araştırmalarında ise etkili okulların bir özelliği olarak öğretim liderliği rolleri üzerinde durmuşlardır.

Öğretim liderliğiyle öğrenci başarısını ilişkilendirmeye çalışan bir çalışmada Andrews ve Soder (1987), başarı düzeyleri yüksek, orta ve düşük olarak ayrılmış 67 ilkokul ve 20 ortaokuldan veri elde etmiştir. Öğrenci başarısı açısından üç okul kümesi arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre güçlü liderlik davranışlarına sahip müdürlerin bulunduğu okulların başarı ortalaması diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde Gieger (1994), öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısını Virginia bölgesindeki liselerde araştırmış ancak anlamlı bir ilişkiye ulaşamamıştır (Şişman, 2004: 115-117). Krug (1992), yaptığı araştırmada, müdürlerin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarıyla, öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri analiz etmiştir. 72 okul müdürüne öğretimsel liderlik anketi, 1523 öğretmene okul iklimi anketi uygulanarak aynı okullarda öğrenim gören 9.415 öğrencinin başarı durumlarıyla karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğretimsel liderlik ile okulun öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

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

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

Örgütsel bağlılık ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974: 604), psikiyatri alanında, stajyer psikiyatri teknisyenlerinin örgütsel bağlılık, iş doyumu ve iş devri (işe giriş ve işten çıkış hızı) davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında örgütsel bağlılığın iş doyumuna nazaran iş devri davranışının daha bir üst yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmada örgütsel bağlılık kavramını üç temel unsur etrafında açıklamışlardır. Bunlar;

- 1.Örgütün amaç ve değerlerini kabul etme.
2. Örgüt adına çaba göstermeye istekli olma,
3. Örgütün üyesi olarak kalmaya yönelik güçlü arzu.

Örgütsel bağlılık alanında söz sahibi araştırmacılar olan Mowday, Steers ve Porter (1979), bir başka çalışmalarında dokuz farklı iş örgütünde (hastane, üniversite, banka, telefon şirketi çalışanları, mühendisler, oto satış müdürleri, psikiyatrisiler, perakende satıcıları ve kamu çalışanları) 2563 çalışan üzerinde, çalışanların örgütlerine bağlılıklarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Her iki çalışmada da Porter ve Smith (1970) tarafından psikolojik yaklaşıma dayalı olarak ortaya konan ve

daha sonra buna dayalı olarak Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974) tarafından geliştirilen, bu araştırmada da kullanılan Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) kullanılmıştır.

Meyer ve Allen 1984 yılında Porter ve arkadaşlarını (1974) referans alarak duygusal ve devam bağlılığından oluşan iki boyutlu yeni bir model geliştirmişlerdir. Araştırmacılar daha sonra modellerine normatif bağlılık boyutunu da ekleyerek, örgütsel bağlılığı; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutta ele almışlardır (Allen ve Meyer, 1990: 2). Örgütsel bağlılık ile ilgili çalışan iki önemli araştırmacı da, geliştirdikleri İngiliz Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile tanınan John Cook ve Toby Wall' dur. Cook ve Wall (1980) örgütsel bağlılığı, kişinin örgütün amaç ve değerlerine karşı beslediği hislerle ilgili olarak görmek ve bu kavramı, kişinin çalıştığı işe karşı gösterdiği duygusal tepkiler olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar örgütsel bağlılığı, özdeşleşme, katılım ve sadakat olmak üzere üç boyutta incelemişlerdir (Buluç, 2009a: 17).

Lok ve Crawford (2004:321), Hong Kong'dan 219, Avustralya'dan 118 yöneticiyi kapsayan çalışmalarında, örgütsel kültür ve liderlik tarzının iş doyumunu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Liderlik tarzı olarak “kişiyi dikkate alma” ve “işe ağırlık verme” boyutları dikkate alınmıştır. Buna göre Avustralya örneğinde “kişiyi dikkate alma” liderlik tarzının örgütsel bağlılığa etkisinin Hong Kong örneğine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitim düzeyinin, örgütsel bağlılık üzerinde pozitif yönlü zayıf bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte Lok ve Crawford (1999), örgütsel değişim ve gelişim içerisinde bağlılık ile örgüt kültürü, liderlik stilleri ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi; Chen (2008), çelik sektöründeki işçilerin örgütsel bağlılığına liderlik stillerinin etkisini, Love, Clayton ve Barnes (2000), itfaiye servislerinde liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi, Darwish (2000), iş doyumunu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi bağlılık boyutlarına göre incelemiştir.

Örgütsel bağlılık ile ilgili Türkiye’ de yapılan araştırmaları incelediğimizde, Celep (1996), eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilgili araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik

mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine adanmışlıklarını belirlemeye çalışmış; okul yönetiminin öğretmenlere yönelik uygulamaları ile örgütsel adanmışlık boyutlarından yalnızca okula ve çalışma grubuna adanma arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Özden (1997) ise, yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, okula adanmışlık düzeyinin büyük oranda (%60) okul yöneticisinin sergilediği davranışlara bağlı olduğu ifade edilmiştir.

Terzi ve Kurt (2005) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmen Örgütsel Bağlılığına Etkisi” başlıklı çalışmada demokratik yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında olumlu ve doğru orantılı bir ilişki olduğu ve demokrat yönetici davranışlarının, öğretmenlerin örgütlerine yani okullarına bağlılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buluç (2009a), “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” konulu araştırmasında, Ankara’da bulunan 12 ilköğretim okulunda çalışan toplam 250 öğretmen üzerinde anket uygulayarak, okul müdürlerinin ne tür liderlik stillerini daha çok sergilediklerini ve bunların öğretmenlerin bağlılığı üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu belirleme çalışmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre de dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişki bulunmaktadır. Yöneticilerin liderlik davranışları, etkileşimcilikten, dönüşümcülüğe doğru yaklaştıkça örgütsel bağlılık düzeyi artmaktadır.

Yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında, hem yerli hem de yabancı literatürde ilköğretim okullarındaki müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan araştırma sayısı yok denecek kadar azdır. Bu çalışmanın konusuna en yakın çalışma yerli literatürde Çam (2008) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, etkili öğretim liderliğinin öğretmenlerin kuruma bağlılığına etkisini incelemiştir. Öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını kısmen olumlu buldukları ve kuruma duygusal anlamda bağlılığa yakın oldukları ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretim liderliği ile öğretmenlerin kuruma bağlılığı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili literatür tarandığında yapılan çalışmaların genel itibarı ile ya öğretimsel liderlik ve örgütsel bağlılığın tek başına betimlendiği çalışmalar olduğu ya

da farklı değişkenlerle (liderlik-iş doyumu, bağlılık-iş doyumu, liderlik-örgüt kültürü, dönüşümsel liderlik-bağlılık, etik liderlik-bağlılık, öğretimsel liderlik-problem çözme vb.) ilişkilerinin araştırıldığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca literatürde örgütsel bağlılık ile ilgili araştırmaların çoğu sağlık, kamu sektörü ve özel işletmelerde yapılmış; eğitim alanında bağlılığa yönelik araştırmalar son yıllarda artmaya başlamıştır. Bu nedenlerle toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde kilit noktada olduğu düşünülen ilköğretim okullarında yapılan bu çalışmanın önem taşıdığı ve sonuçların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında, kısaca “etkili okulların” oluşmasında öğretmenlerin duyduğu bağlılık hissinin son derece önemli olduğu ve yöneticilerin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarının bu bağlılık hissinin oluşmasında belirleyici bir unsur olduğu düşünülmektedir. Özellikle sistemin kilit noktası olduğu düşünülen ilköğretim kurumlarında müdürlerin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi, bu davranışların öğretmenlerin örgüte bağlılığıyla bir ilişkisinin olup olmadığının ortaya konulması önemli görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretimsel liderlik davranışlarıyla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek hedeflenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “İlköğretim okullarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir.” Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin, müdürlerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
2. İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?
3. Öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Öğretimsel liderlik alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Öğretimsel liderlik, örgütsel bağlılığın yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin en önemli ögesi konumunda olan okullar toplumların gelişmesinde kilit roldedir. Çünkü Bursalıoğlu (2008)' nun da belirttiği gibi okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Bu hammaddenin iyi işlenip, ilerde toplumsal kalkınmaya ivme kazandıracak katkıyı sağlamalarında da okul yöneticilerine ve öğretmenlere önemli sorumluluklar ve görevler düşmektedir.

Son yıllarda, okul yöneticilerinde eğitim yöneticiliğinden, eğitim liderliğine doğru bir geçiş ve eğilim bulunmaktadır. Okul yöneticileri sadece okullarındaki teknik konularla ilgilenip, çeşitli bürokratik yönetim süreçlerini uygulayan ve mevcut olanı koruyan bir anlayıştan uzaklaşarak, okullarını daha etkili yönetmek amacıyla, okulun başarısı için değişimi hedeflemekte ve bunu yaparken de okul toplumundaki bireyleri etkileme yöntemiyle yönlendirmeyi amaçlamaktadırlar. Bunu başarmak için geleneksel yönetici profilinden, eğitim liderine doğru bir geçiş yapmaları gerekmektedir. (Arslan ve Beytekin, 2004: 2). Okul müdürü, sergileyeceği öğretimsel liderlik davranışlarıyla bu değişikliği okulundaki öğretmene göstererek, öğretmenlerin zihinlerinde yer tutan kalıplaşmış yönetici imajını silebilir. Bu şekilde gayesi, kaliteli bir öğretim gerçekleştirip başarılı bireyler yetiştirmek olan öğretmenler için iyi bir model ve önder olacak; dolayısıyla öğretmenlerin davranış ve faaliyetlerinde de olumlu yönde gelişmeler olacaktır.

Bir okulun öncelikli amacı, kaliteli çıktı şeklinde tabir ettiğimiz başarılı öğrenciler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmada birinci derecede önemli faktör öğretmendir; çünkü öğrenci, günün büyük bir kısmını öğretmeniyle iletişim halinde geçirir ve yeri geldikçe anne ve babasından bile daha fazla örnek alır. Okul müdürlerinin prosedürlerin yerine getirilmesini sağlayan yönetici kalıbından çıkıp bir öğretimsel lider olarak eğitim-öğretim sürecinin bizzat içinde olması, okulu daha başarılı hale getirecek hedefler belirlemesi, öğretmenleri destekleyici ve geliştirici tavır takınması, öğrencilerin başarıya ulaşmasında önemli bir faktör olup sözü edilen öğretmenlerin örgüte olan bağlılığını arttıracakı düşünülmektedir.

Araştırma ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kuruma bağlılıklarının sağlanması için müdürlerin sergilemesi gereken öğretimsel liderlik rolleri hakkında fikir verebilecektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kuruma düşük düzeyde bağlılık gösterme sebepleri belirlenerek, yüksek düzeyde bağlılık sağlanabilmesi için öğretmenlerin, müdürlerden öğretimsel liderlik rolleri bakımından beklentilerinin ne olduğu konusuna ışık tutacaktır.

Öğretimsel liderlik ve örgütsel bağlılık konusunda literatürde sayısız araştırma yapılmıştır. Ancak ilköğretim kurumlarındaki müdürlerin öğretimsel liderlik rolleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi doğrudan konu edinen araştırma sayısı çok sınırlı olduğu için, bu araştırmanın öncelikle ilgili literatüre önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmanın eğitim sisteminin kilit noktasında bulunan ve bireye hayat boyu gerekli olacak temel beceri ve davranışların kazandırıldığı ilköğretim kademesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik olması ayrıca önemli görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi ve bu algıların örgütsel bağlılık ile olan ilişkisinin ortaya konması, yöneticilerin kendilerini geliştirme çabalarına da önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Araştırma, Konya ilinde bulunan, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- 2) Araştırma, veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada, “her örgütün özelliğinden kaynaklanan ve örgütsel bağlılığı etkileyen, duruma bağlı değişkenler vardır” sayılısından hareket edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Öğretimsel Liderlik: Okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki

insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2004: 59).

Örgütsel Bağlılık: Örgüte duyulan pasif bir sadakatin ötesinde örgütsel amaçlara bilinçli bir katkıda bulunmak üzere, çaba göstermeye gönüllü olma davranışdır (Mowday, Porter ve Steers, 1979: 226). Okullar da bir sosyal örgüt olduğundan araştırmada kullanılan örgütsel bağlılık, okula bağlılıktır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK

Bu bölümde liderlik, lider-yönetici farkı, bazı liderlik stilleri, öğretimsel liderlik ve öğretimsel liderlik boyutları konularını içeren kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1.1. Liderlik Kavramı ve Tanımı

Liderlik konusu, yönetim alanında araştırma yapan bilim adamlarının çok yoğun olarak çalıştıkları bir konu olmuştur. Liderlik konusunda 3000’ den fazla ampirik araştırma yapılmıştır (Çelik, 2007: 1). Liderlik farklı bakış açılarından, değişik şekillerde analiz edilen ve tanımlanan bir kavramdır. Bu durumda liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik ve felsefi açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavramdır (Şişman, 2004:1). Oxford İngilizce sözlüğe göre, lider kelimesinin varlığı 1300’lü yıllara dayanırken liderlik kavramı yeni bir kavram olup 19.yy.’ın ilk yarısında ortaya çıkmıştır. Bu kavramının diğer dillere geçişi ise çok daha yeni tarihlere rastlamaktadır (Bass, 1990a: 11).

Yirminci yüzyılda, liderlik alanında yoğun bilimsel çalışmaların yapıldığı, liderlik olgusunun deneysel olarak araştırıldığı ve çok yönlü olarak ortaya konulmaya çalışıldığı tarihî bir süreç yaşanmıştır. Bu yüzyılda değişik bilim dallarından kuramcı ve uygulamacılar liderlik olgusunu çözümlemeye ve deneysel ortamlarda analiz etmeye çalışmışlardır (Eraslan, 2004). Özellikle sanayi devriminden sonra, gelişmiş ülkelerde, özel sektörün eğitim alanına girmesiyle birlikte, eğitim yatırımlarında artış meydana gelmiştir. Bu hareketlilik, eğitimde liderlik, etkililik, kalite ve rekabet gibi kavramları da gündeme getirmiştir (Cemaloğlu, 2007: 74). Son yıllarda ise liderlikle ilgili her geçen gün gündeme gelen yeni bazı kavramlaştırmalara bağlı olarak (etik liderlik, ahlaki liderlik, vizyoner liderlik, öğretim liderliği vb.) sürekli yeni liderlik tanımları yapılmaktadır (Şişman, 2004: 3).

Yukl (1989)' a göre liderlik genellikle, bireysel özellikler, liderlik davranışları, etkileşim modeli, rol ilişkileri, izleyenlerin algıları, izleyenler üzerindeki etki, görev ve amaçlar ve örgütsel kültürün etkisi açısından tanımlanmıştır. Tanımlar genelde bir etkileme sürecine vurgu yapmaktadır (Buluç, 2009a: 10-11).

Blake ve Mouton (1985: 198) liderlik sürecini başkalarıyla birlikte, aynı zamanda sözü edilen başkalarının yardımıyla başarıya ulaşma faaliyetleri olarak ifade ederken, Tannenbaum (1961: 24) ise liderliği kişilerarası etkileşim, iletişim süreçleri vasıtasıyla yönetim, başarıya ulaşmada amaç veya amaçlar belirleme süreçleri olarak açıklamıştır (Andersen, 2006: 1079-1080).

Liderlik, uyuma ve işbirliğine teşvik etme, etkileme faaliyetlerinde bulunma, ikna etme biçimi, güçlü bir ilişki, amaçları gerçekleştirmede bir araç, birbirini etkileme, ayırtedilmiş (paylaştırılmış) roller ve buna benzer tanımlama kombinasyonlarını içeren grup süreçlerine odaklanma olarak ifade edilir (Bass, 1990a: 11)

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

- Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985).
- Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis ve Nanus, 1985: 56).
- Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen, 1976: 116).
- Liderlik, güçlü bir etkidir (Argyris, 1976: 227).
- Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964).
- Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Zaleznik, 1977: 267).

Liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir. Bu anlamda

lider ise örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname), mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir (Erdoğan, 2000: 41).

Ünlü Amerikan başkanı Einshower, liderliği tarif ederken bir parça ip kullanırdı. İpi masaya uzun uzadıya yatırır, sonra eliyle ipi çeker ve şöyle derdi: “İpi nereye çekerseniz gelir; ama onu itmeye çalışırsanız hiçbir şey olmaz”. Bu çok anlamlı bir yaklaşımdır. Söylemden anlaşılan odur ki, liderlik itip kakmayla olmaz, sürükleyici olmak gerekir (Aydın, 2002).

Açıklamalardan da anlaşılabacağı üzere liderlikle ilgili çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamaların hiçbiri birbirinin aynısı değildir ancak bazı ortak noktalar olduğu görülmektedir. Eraslan (2004)’ ın da belirttiği gibi yapılan liderlik tanımlarında asıl olarak vurgulanan ve verilmek istenen mesaj ortaktır; bu da, “Liderliğin, kendine atfedilen bazı özellikleri ile grupla etkileşmesi ve yapıyı harekete geçirmesidir.” Bir başka deyişle birey ya da grup davranışını etkileme ve yönlendirme çabaları liderlik olgusunun özünde yer almaktadır.

2.1.2. Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik; paralelinde lider ve yönetici birbirlerine çok benzeyen ve birbirleriyle çokça karıştırılan iki kavramdır. Bunlar telaffuz edildiklerinde insan zihninde çoğu zaman aynı çağrışımı yapan kavramlar olsa bile eşdeğer sözcükler değildir. Liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanırken (Şişman, 2004: 3), yöneticiliğin özünde otorite, emir verme, rasyonellik, kurallar, prosedürler, kontrol ve benzeri konular yer alır (Şişman, 2004: 17).

Lider, örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişi (Erdoğan, 2000: 41) iken, Eraslan (2004)’ ın aktarımına göre yönetici, başkaları tarafından o pozisyona getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulatan ve denetleyen kişidir. Ödül ve cezaya dayalı yasal gücü vardır (Sabuncuoğlu ve Güz, 1998: 181).

Liderlik yöneticilikten farklı bir kavram olarak geleceği görmeyi, insanlara yön vermeyi, insanları ikna etmeyi ve etkilemeyi içerir. Liderlik konusu, eğitim yönetiminde sistemci yaklaşımlardan sonra önem kazanmış ve yöneticinin liderlik rolü oynadığı zaman başarılı olabileceği ileri sürülmüştür. (Memişoğlu, 2003: 87). Bir yöneticinin aynı zamanda lider olarak kabul edilmesi için, yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir (Aydın, 2005: 320).

Genellikle yöneticinin temel görevinin insanlara ne yapacağını söylemek olduğu gibi yanlış bir inanış vardır. Oysaki yöneticinin gerçek temel görevi, insan sorumluluklarını gönüllü olarak yerine getirecekleri ortamlar yaratarak güdülemektir (Krug, 1992). Bahsedilen etkileme ve yönlendirme gücünden mahrum bir kişi için sadece yönetici tanımlaması yapılabilir. Lider olmayan yöneticiler, gruba ya da bireylere hükmedebilirler ve işin yapılmasını sağlayabilirler fakat grubun kendilerine saygı ve bağlılık göstermesini sağlayamazlar.

Louis ve Miles (1993) liderlik ve yöneticilik arasındaki ayrımı yaparak her ikisinin de etkili okulda gerekli olduğunu belirtmektedir. Onlara göre, liderlik okulun misyonu, yöneltme, güdüleme, vizyonu açıklama ve okulu birlikte sahiplenme ve yenilikçi planlamayı kapsamaktadır. Yönetim ise, planları tasarlamak ve gerçekleştirmek, okuldaki işleri başkaları aracılığı ile yapmak, talepleri karşılamak, kaynakları okulun öncelikleri doğrultusunda temin edip yönetmek ve insanlarla etkili bir şekilde çalışmayı içermektedir (Temel Eğitime Destek Programı; <http://tedp.meb.gov.tr>).

Yönetici ve lider karşılaştırmasında belki de en anlamlı tanımlamayı Çelik (2007: 2) ile Özdemir ve Sezgin (2002: 269)' in aktarımında Lunenburg ve Ornstein (1991: 119); “Yönetici politikayı sürdürmeye çalışır, lider ise politika belirler. Yönetici ağacı düşünür; liderin ise bakış açısı çok geniştir. Lider ormanla ilgilenir” şeklindeki ifadesiyle yapmıştır.

Konuyla ilgili olarak Tablo 2.1.’ de liderlik davranışları gösteren yöneticilerle gösteremeyen yöneticiler arasındaki temel bazı farklar gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklar

Lider	Yönetici
• Değişmeyle ilgilenir • Yönlendiricidir • Konuşma metnini kendi yazar • Moral otoriteye dayanır • İzleyenlere mücadele ruhu aşılar • Vizyon sahibidir • Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır • Güdüler • İlham verir • Aydınlatır	• Yapıyı korumayla ilgilenir • Yöneticidir • Yazılan konuşma metnini okur • Bürokratik otoriteye dayanır • Mutlu topluluğu korur • Liste ve bütçe sahibidir • Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır • Denetler • Düzenler • Eşgüdüm

(Starratt, 1995; akt.Çelik, 2007: 3)

Sonuç olarak, liderlik ve yöneticilik aynı şey değildir. Yöneticilik rolü olmayan liderler olduğu gibi, liderlik niteliklerine sahip olmayan yöneticiler de olabilir. Günümüz örgütlerinde yönetimde bulunan üstler genel itibarı ile sadece yöneticidirler ve bu yöneticiler hem lider hem de yönetici yani lider-yönetici olabilen üstlere göre örgütlerini hedeflere ulaştırma konusunda başarısız olmuşlardır. Memişoğlu (2003: 96)’ nun da ifade ettiği gibi, lider yönetici kişilerin ellerinden tutar ve onların potansiyellerinden en verimli bir biçimde yararlanır; onlar başkalarına ne yapmaları gerektiği konusunda nutuk çeken insanlar değil, yapılması gerekeni bizzat yapan insanlardır.

2.1.3. Liderliğin Önemi ve Okul Yönetiminde Liderlik

Liderlik toplumlarda büyük değer taşımaktadır. Lider ve liderlik konularında yapılan araştırmalar, incelemeler ve benzeri çalışmaların kapsamı konuya verilen önemin somut göstergeleridir. Liderlik konusuna verilen önemde, insanın önemli ve kapsamlı özelliklerinden biri olan yönlendirme ve yönlendirilme gereksiniminin büyük payı olduğu ileri sürülebilir (Aydın, 2005: 277). Özellikle değişimin süratle yaşandığı

dünyamızda, örgütlerin başarılı olmasında yöneticilerin liderlik vasıfları daha çok önem kazanmıştır.

Örgütün insanlardan oluşması ve liderliğin özünde insan ilişkileri bulunmasından dolayı, hemen hemen bütün örgütler varlıklarını sürdürebilmek için yöneticiye olduğu kadar lidere de ihtiyaç duymaktadırlar. Birbirinden farklı özellikleri ve gereksinimleri olan üyelerden oluşan örgütlerde, liderler bu özellikleri anlamak ve gereksinimleri gidermeye çalışmak durumundadır (Argon, 2004: 82). Etkili bir lider; başkalarının kendisini takip etmesini sağlama becerisinin yanında, onların davranışlarına ve düşüncelerine etki edebilme yeterliğine de sahiptir. Liderler mutlak surette başkalarının takip etmek isteyecekleri örnekler ortaya koymalıdır. Etkili liderliğin özü işte bu örnekleri, diğerlerinin de istemelerini sağlamaktır (Çelikten, 2003: 456). Liderliğin insanlara emirler yağdırmakla bir ilgisi yoktur. Liderin en önemli işlevlerinden biri ileriye bakmak ve zamanı geldiğinde değişiklikler yapmak (Memişoğlu, 2003: 92) aynı zamanda herhangi bir risk karşısında öne çıkmak, tüm alternatifleri değerlendirmek, yeni alternatifler sunmak ve insanları o alternatifler peşinde koşturmaktır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009: 276). Genelde formal örgütler, özelde ise eğitim kurumları, örgütsel etkililiğin tek bir etkene ya da boyuta indirgenemeyeceği kadar karmaşıktır. Buna karşın örgütsel etkililikte liderliğin niteliği önemli bir paya sahiptir (Aydın, 2005: 277).

Liderliğe ilişkin yanlış bir inanış; liderliğin yalnızca birkaç kişiye verilmiş bir özellik olduğudur. Oysa liderlik öğrenilebilir davranışlar bütünüdür (Eraslan, 2004). Liderliğin kişisel özelliklerle olan ilişkisinin zayıflaması ve karizma ile olan ilişkisinin azalması doğuştan lider olma anlayışını yıkmış, liderliğin öğrenilebileceği görüşünü yaygınlaştırmıştır (Memişoğlu, 2003: 87). Dolayısıyla eğitim sisteminin bürokratik okul yapısı içerisine kendilerini hapsetmiş olan yöneticilerin, istedikten sonra ideal birer lider yönetici olmamaları için hiçbir neden yoktur.

Bununla birlikte bir yönetici gerektirdiği durumlarda değişik liderlik tarzı sergileyebilecek kabiliyette ve yeterlikte olmalıdır. Taş, Çelik ve Tomul (2007: 87)' un da belirttiği gibi, etkili bir lider, aciliyet gerektiren durumlarda, liderlik tarzını ayarlayabilmeli ve tanımlayabilmelidir. Kirby, Paradise ve King'e (1992:303) göre örgütün içinde bulunduğu durum, liderin etkinliğini gösteren ana belirleyicidir. Daha

önceden belirlenmiş liderlik şekilleri alışılmamış bir durum ortaya çıktığında kullanılamıyorsa, lider, içinde bulunulan durum için nasıl bir liderlik şeklinin uygulanacağı konusunda kendini geliştirerek çok değişik durumlarda da etkin bir liderlik yapabilir (Çelikten, 2003: 457). Yeri geldiğinde, farklı liderlik rollerini oynamalı; dönüşüm ve değişim zamanlarında, okula yeni hedef ve yön belirlemeli, bir öğretim lideri olarak, okulda eğitim-öğretim etkinliklerinin önemli bir destekleyicisi olmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002: 268). Liderlik duygusu gelişmiş, değişik ortamlarda çalışmaya istekli, zamana göre en uygun liderlik stilini uygulayan, grubun yeteneğini ve çalışanlar arasındaki ilişkileri belirleyen kişi iyi bir liderdir.

Toplumu düzenleyen ve geleceğe taşıyan eğitim örgütü olan okulların arzu edilen yapı ve gelişmişliğe ulaşmasında, başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere okul örgütünü oluşturan diğer unsurların verimli olmasında, okul müdürünün ya da yöneticisinin payı büyüktür. Bir okulda müdürün temel rolü; bina yöneticisi, idareci, politikacı, değişim temsilcisi, sınır belirleyici ve öğretimsel lider gibi değişik adlar altında incelenmeye çalışılmış (Smith ve Andrews, 1989: 9) ya da yönetsel süreçlerle öğretimsel liderliğin karmaşık bir karışımı olarak ifade edilmeye çalışılmıştır (Warner, 2010: 22). Yöneticilerin rolleri ne şekilde ifade edilirse edilsin, okul yöneticisi, dünün “mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren” okul müdürü rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olunamayacağının farkına varmalıdır. Okul yöneticisi, küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır (Okutan, 2003).

Eğitim kurumları zaman zaman çözülmesi olası değilmiş gibi, umutsuzca şikâyet edilen birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorunların bir bölümü gerçekten de ani kararlarla ve bunların uygulanması ile çözüme kavuşturulması zor görünmektedir (Arslan ve Beytekin, 2004: 2). Okulların etkili olarak hedeflerine ulaşabilmesinin koşullarından biri belki de en önemlisi, okul yöneticisinin lider olmasıdır. Lider olan bir yöneticinin izleyicileri olan öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisi pozitif yönde olabilecektir (Taş vd., 2007: 88).

Okul yöneticisi, liderden önce üsttür veya baştır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi, çok güç olmakla beraber, bazı yollarla sağlanabilir; birincisi, eğitim

girişiminin temel değerler ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerin gereksinimlerini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Sonuncusu ise, okulda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir (Bursalıoğlu, 2008: 209). Bir lider okulunu etkili ve verimli kılmak için, okulun kültürünü ve değerlerini şekillendirir, okul için paylaşılan bir vizyon oluşturarak, değişim çabalarını yönlendirir. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticisinin okulun başarı ve gelişmesinde anahtar rol oynadığı görülmektedir. Bu durum “bana iyi bir okul göster, sana iyi bir yönetici göstereyim” sözü ile özetlenmiştir (Demir, 2008: 357).

Eğitimde kalkınma bir liderlik sorunudur. Öyleyse sorun liderlik özellikleri olan veya olacak yöneticilerin yetiştirilmesi ve iş başına getirilmesidir (Bursalıoğlu, 2008: 210). Liderler, okul misyonunu tanımlamak; pozitif öğrenme ortamı geliştirmek; öğretim sürecini sürekli gözlemek ve uygun geri bildirimler sağlamak; öğretim müfredatını ve eğitim sürecini yönetmek; eğitimsel programları değerlendirmek gibi görevler üstlenirler (Özdemir ve Sezgin, 2002: 267). Bu yüzden değişimin hızla yaşandığı bilgi çağında okullarımızda, yöneticilerin, bu çağın gereklerine uygun birer lider olmaları gerektiği söylenebilir.

2.1.4. Liderlik Stilleri

Sosyal bir olgu olma özelliği gösteren "liderlik" diğer bütün sosyal öğeler gibi değişimden etkilenmekte ve yenilenmektedir. Özellikle üzerinde çok çalışılan "liderlik" olgusunun gelişme göstermesi ve yeni yaklaşımların literatüre kazandırılması oldukça normal karşılanmaktadır. Bilgi çağının özelliklerine uygun bir liderlik anlayışının oluşturulması çalışmaları ise yeni liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Eraslan, 2004). Gerek eğitim yönetimi sorumluluğunu üstlenen kişi ve makamların, gerekse eğitim yönetimi alanında araştırma yapan bilim adamlarının çağdaş okul müdürlerinin liderlik standartlarının belirlemeye dönük gayretlerinin altında yatan temel nedenlerden birisi, okul müdürünün çağdaş etkili okulun yaratılmasında en önemli öge olmasıdır (Gümüşeli, 2001: 7).

Gerek toplumlarda yaşanan süratli değişim ve gelişmeler, gerekse yönetim ve organizasyon alanında ortaya çıkan yeni kavramlar, liderlik alanında da yeni

yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerde, yeni yüzyılın okullarını yönetebilecek müdürler için gerekli olan liderlik rollerini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmış ve çağdaş okul müdürünün liderlik rolleri yeniden belirlenmiştir. Buluç (2009b: 76)' un da belirttiği gibi paradigma değişimleri geleneksel liderlik teorilerinin yetersiz kalmasına, yeni teori ve liderlik stillerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bu liderlik rolleri ya da stilleri; vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümsel liderlik, toplumsal liderlik, etik liderlik, süper liderlik, karizmatik liderlik şeklinde sıralanabilir. Ancak yapılan alanyazın taramasında müdürlerin en fazla vizyoner, kültürel, etik, dönüşümsel ve bu çalışmanın da asıl konusunu oluşturan öğretimsel liderlik rollerini benimsediği ve yerine getirdiği saptanmıştır.

2.1.4.1. Vizyoner Liderlik

Liderlik konusunda yapılan araştırmalarda, özellikle 1990' lı yıllarda, vizyoner liderlik konusuna büyük önem verilmiştir. Vizyoner liderin önemi örgütlerin geleceğine yönelik belirsizlikleri gidermesinde gösterdiği başarıya dayanmaktadır. Değişim sürecinde örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran vizyoner liderler, geleceğin lideri olarak görülmektedir (Çelik, 2007: 165).

Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve iletebilmeye dayalı olan liderliktir. Vizyoner lider, sorunlara küresel ve sezgisel bakan, yakın çevresinin üstüne çıkarak geniş ufukları gözleyen kişi; astları için daima ilham kaynağı olan liderdir. Vizyoner liderliğin en temel özelliği, yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak yani yol açmaktır (Erdoğan, 2000: 45). Okul müdürü, okulu için yeni hedefler belirleyebildiği ya da var olan hedefleri daha etkili bir biçimde gerçekleştirmek için yeni yöntemler geliştirebildiği zaman, vizyoner liderlik sergiliyor demektir (Aydın, 2005:312).

Vizyon sahibi liderler toplumlarının, örgütlerinin geleceğini düşleyen ve tasarlayan; düşlerle gerçekleri kurgulayıp düzenleyebilen kişilerdir. Vizyoner liderler girdikleri riski başarıya dönüştürmek için stratejiler geliştirir, eylem seçenekleri sunarlar (Erçetin, 2000: 93-98). Okul müdürü, bu alanda yeterli olduğu takdirde okulu, toplumun

da katkısıyla çağın karmaşık dünyasının yol açtığı belirsizliklerin risklerinden koruyarak, emin adımlarla geleceğe yönlendirebilecektir (Gümüşeli, 2001)

Vizyoner ve yeni bakış açısına sahip bir yönetici, diğer yöneticilerden farklı olarak değişik gelişmeleri ve olayları okuyabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Vizyoner lider, yeni bir gözle geleceğe bakabilen liderdir. Vizyoner liderliğe ilişkin özelliklerin ve kapsamındaki eylemlerin daha somut anlatılması gerekirse; en güzel örneklerini Atatürk'ün düşünce ve eylemlerinde bulmak mümkündür (Durukan, 2007: 277-278).

2.1.4.2. Kültürel Liderlik

1980' li yıllarda örgütsel kültürle ilgili araştırmalarla ortaya çıkan liderlik yaklaşımıdır. Örgütün güçlü ve aynı zamanda esnek bir kültürel yapısının biçimlendirilmesi ve geliştirilmesi için uğraş verir (Erdoğan, 2000: 46). Kültürel liderlik, okulun çalışma kapasitesini, okulun içinde bulunduğu çevreye uygun olarak geliştirmektir. Biovving (1999)' e göre kültürel liderlik örgütteki bireyler tarafından paylaşılan, ideolojiler, inançlar, değerler ve normlarla çalışanların etkilenmesi sürecidir (Yıldırım, 2005: 227).

Okul yöneticisinin kültürel liderliği, okuldaki öğretmen ve öğrencilerin daha uygun bir okul kültüründe çalışmalarına olanak sağlar. Güçlü ve zayıf her okulun kendine özgü bir kültürü vardır. Okul kültürüne yeni değerlerin ve sembollerin katılması ve geleneklerin değiştirilmesi kültürel liderlik davranışlarını gerektirmektedir (Çelik, 2007: 52-53). Okul yöneticisinin kültürel liderlik rolleri, okul kültürünün geliştirilmesi ve okulun başarısının artırılması, öğretmenlerin okul kültürüne uyum sağlamaları açısından önemlidir. Kültürel liderliğin temelinde güçlü ve işlevsel bir okul kültürünün oluşturulması yer alır (Yıldırım, 2005: 229). Bu durum, çalışanların okulla özdeşleşmelerine, bağlılık duygusunun artmasına, daha çok çaba harcama isteğinin ve iş doyumunun artmasına yol açacaktır.

Okullar aslında kültür üreten kurumlardır ve toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaya çalışır. Okul bu vazifesini gerçekleştirirken kendine özgü bir kültür oluşturmalıdır. Elbette okulun, tüm bu görevleri yerine getirmesine öncülük edecek kültürel bir lidere ihtiyacı olacaktır. Bu bilgiler paralelinde Erdoğan (2000: 46)' ın da

belirttiği gibi kültürel lider, örgütün değer ve normlarının içselleştirilmesi, astların bunlara uyması için çalışır. Ayrıca örgütünün kültürünü, içinde yaşadığı daha büyük sistemlerin kültürü ile de kaynaştıran kişidir.

2.1.4.3. Etik Liderlik

Greenfield (1991), etik lideri öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden kişi olarak tanımlamaktadır (Çelik, 2007: 90). Etik (moral) liderlik, belirli etik değerlere ve ilkelere ön planda sahip olmaya dayalı olan liderlik yaklaşımıdır (Erdoğan, 2000: 46)

Okul yöneticilerinin de bir lider olarak çeşitli sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar elbette okuldaki eğitim ve öğretim sürecini etkiler. Bu nedenle etik ve ahlak onlar için önem arz eder (Dobel, 1998: 76). Öğretmenlerin ve diğer iş görenlerin gönül gücünü (moral) düşüren en önemli etkenlerden biri, yöneticilerinin dürüstlüğü ve tarafsızlığından kuşku duyulmasıdır. Dürüstlükten sapmalar, kısa sürede alt düzeydeki yöneticilerin de ahlaki bozulmaya uğramalarına neden olmaktadır (Karşı, 2006: 99).

Etiksel liderliğin gösterilebilmesi için ortamın uygun olması ve izleyenlerin de aynı değerleri ve ilkeleri benimsemesi gerekir. Bu ise daha çok örgütün sahip olduğu kültür ile ilgilidir. Bu açıdan etik liderlikle kültürel liderlik birbiriyle ilişkilidir. Çünkü etik liderliğin etkili olması, bir ölçüde örgüt kültürünün güçlü ya da zayıf olmasına bağlıdır (Erdoğan, 2000: 46). Etik liderler, etkileme ve yönlendirme gücünü temel kültür öğelerinden, etik değerlerden aldığına göre, bu değerleri geliştirmek, bilinçli olarak vurgulamak durumundadır (Aydın, 2005: 313).

Etiksel yönelimli lider, işgörenlerin etiksel davranışlarını değerlendirmeyi kilit bir faktör olarak dikkate alır. Sadece liderlik becerileri yeterli değildir. Bu becerilerin etiksel davranışlarla bütünleştirilmesi gerekir (Çelik, 2007: 91). Etik değerleri güçlendirerek okul yaşamına egemen kılan, onları etkili kontrol aracına dönüştüren yönetici etik liderlik rolünü oynuyor demektir (Aydın, 2005: 313). Karşı (2006: 114)'nın ifadesiyle etik liderler, bir şeyi doğru yapmakla değil, doğru şeyi yapmakla ilgililenirler.

2.1.4.4. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Dönüşümcü liderlik konusunda Burns (1978), Bass (1985), Bennis ve Nanus (1985) ve Tichy ve Devana (1986) birçok araştırma yapmışlardır (Bass, 1990a: 16). Dönüşümcü liderliğin ilkin Burns (1978) tarafından geliştirildiği, asıl ilgisinin astların ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak, birey, grup ve örgütlerde büyük değişimleri başlatmak ve etkilemek olduğu görülmektedir (Balcı, 2005: 43). Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçiminde örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderlik anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır (Çelik, 2007: 141).

Buluç (2009a: 12)' un Masood, Dani, Burns ve Backhouse (2006)' dan aktardığına göre dönüşümcü liderler, izleyenlerinin özgürlük, adalet, eşitlik, barış ve insancılık gibi yüksek idealler ve ahlaki değerler konusunda bilinçlenmelerini sağlamaya çalışırlar. Korku, kin, ihtiras ve kıskançlık gibi duyguları ise yok etmeye çalışırlar. Arslan ve Beytekin (2004: 4) ise dönüşümcü stratejilerin; ikna etme, idealizm ve entelektüel heyecana dayanarak çalışanları değer ve sembollerle, ortak paylaşılan bir vizyon yoluyla, motive ettiğini belirtir. Okul müdürleri, okul kültürünü şekillendirmek için örgütü dinler ve gözler, daha anlamlı hedefler için okul topluluğunu zinde tutar. Transformasyonel liderler diğer yöneticilere göre çalışanlarla daha iyi ilişkiler geliştirirler. Söz konusu durumun olumlu etkisi nedeniyle çalışanlar üst düzey performans ortaya koyar, ekstra gayret gösterirler (Bass, 1990b: 22).

Transformasyonel liderler, sadece düşünen, sorgulayan, risk alan kişiler değil aynı zamanda davranışlarıyla insanlara belirli düşünceleri aşılayan, girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun ortamlar hazırlayan kişilerdir. Transformasyonel liderlik, bireyin kendi amaçları dışında, grubun amaçları doğrultusunda bir bakış açısı kazanması üzerinde durur (Erdoğan, 2000: 46). Bu süreç, liderin ve izleyenlerin kendilerini bireysel olarak geliştirmelerini ve örgütsel gelişmeye katkıda bulunmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte izleyenlere liderlik yeteneği kazandırırken, lidere daha üst düzeyde bir liderlik yeteneği kazandırmaktadır (Aydın, 2005: 309).

Bazı yazarlar, transformasyonel liderlik ile karizmatik liderlik kavramları arasında bir ayrıma giderken; bazı araştırmacılar ise transformasyonel liderliğe karizmatik liderlikle eş anlamlar yüklemişlerdir. Yukl' a göre transformasyonel liderler, a) yetkilerini göçererek b) gereksiz bürokratik-yapısal düzenlemeleri ortadan kaldırarak c) izleyenlerin bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla yetişmelerini, gelişmelerini sağlayarak d) değişimi kurumsallaştırmak için örgütün yapısını, yönetim sistemini ve kültürünü değiştirmeye çalışarak karizmatik liderlerden farklılaşırlar (Erçetin, 2000: 59-66).

2.1.5. Öğretimsel Liderlik

Okul örgütleri amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından diğer örgütlerden farklılık göstermektedirler. Bu bakımdan genel olarak işletmecilik alanları için geliştirilen liderlik yaklaşımları, okul örgütünün liderlik anlayışını veya liderlik biçimini karşılaması olası değildir. Bu durum eğitim örgütlerinin liderlik ihtiyacını ve beklentilerini karşılayacak olan liderlik yaklaşımının gerekliliğini ve önemini ortaya çıkarmaktadır (Akgün, 2001: 25).

1980' li yıllar liderlikte yeni yaklaşımların çok hızlı geliştiği bir dönem olmuştur. Öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, moral liderlik, öğrenen liderler ve vizyoner liderlik, liderlik alanındaki yeni yaklaşımları oluşturmaktadır. Liderlik alanındaki bu yeni yaklaşımlar, eğitimsel liderlik alanında da zengin bir birikimin oluşmasını sağlamıştır (Çelik, 2007: V).

Son yıllarda bilim adamları okullara özgü bir liderlik türü üzerinde daha sık durmaya başlamışlardır. Özellikle 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren eğitim liderliği kapsamında yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün, öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir konu üzerinde toplandığı görülmüştür (Gümüseli, 1996b: 6). Söz konusu çalışmalarda başarılı okulların özellikleri arasında açık bir okul misyonu geliştiren, dikkatleri öğrenme-öğretme süreci üzerine toplayan ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir okul iklimi yaratmayı başaran öğretim liderlerinin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir (Hallinger vd, 1989; Akt: Gümüseli, 1996b: 10). Geçmişten günümüze kadar okul liderlerinin rollerinin incelenmesi sonucunda, ilk yıllarda müdür “bürokratik idareci” olarak ifade edilirken, daha sonraları “insani

duyguları dikkate alan kolaylaştırıcı bir yönetici” olmuşlardır. Bunu “öğretimsel lider” olma takip etmiştir (Lashway, 2002).

Tablo 2.2.’ de okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının zaman içindeki değişimi gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarındaki Değişim Süreci

Geleneksel Bir Lider	Öğretimsel Bir Lider	Dönüşümcü Bir Lider
Olarak Okul Yöneticisi	Olarak Okul Yöneticisi	Olarak Okul Yöneticisi
Patron	Öğretimi denetler	Eş lider
Şube müdürü	Kahraman	Kahramanlar yaratma
Öğretmenlere emir verir	Öğretmenler birer araçtır	Öğretmenler birer paydaştır
Yönlendirerek-yöneterek çalışır	Ekip çalışmasına önem verir	İşbirliği ve güç eşitliğine dayanır
Okul gelişimini amaçlar	Okul gelişimini amaçlar	Okul gelişimini amaçlar
Ödül ve ceza yöntemini uygular	Koalisyonlar oluşturur	Sorunları işbirliği ile çözer

Lieberman ve Miller, 1990: 123; akt. Arslan ve Beytekin, 2004: 2

2.1.6. Öğretimsel Liderlik Kavramı ve Tanımı

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında üzerinde önemle durulan bir boyut, okul yöneticisinin öğretim liderliği rolüdür (Güçlü ve Özden, 2000: 67). Öğretim liderliği kavramı 1970’ li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla gündeme gelmiştir. Etkili ve mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, okulu etkililiğinde önemli bir faktör olduğu görülmüş, söz konusu okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır (Şişman, 2004: 57). Edmonds, Rutter, Brookover ve Lezotte bu konuda yaptıkları çalışmalarla eğitsel olarak etkili okulların güçlü bir öğretimsel liderlik ile karakterize edilmiş olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Hallinger ve Murphy, 1986: 1).

Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, en uygun öğrenme çevresinin

oluşturulduğu okul olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2000: 36). 1950’ lerin sonları ile 1970’ lerin başlarındaki geleneksel etkili okul araştırmaları okulun, öğrenci başarısında görece olarak küçük-az bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu araştırmalar en iyisinden öğrenci başarısındaki küçük bir yüzdelik varyansın (%3 gibi) okul değişkenlerince açıklanabileceği, oysa öğrenciler arası özgeçmiş farklılıklarının (aile özgeçmişi, sosyo-ekonomik düzey gibi) daha büyük bir etkisi olduğunu saptadılar. Bu gelişmeler okulun toplumdaki statüsünü sarstı. Buna karşılık olarak eğitimciler bir savunma olarak iki koldan bir çalışma başlattılar (Balcı, 2005: 56-57):

1. Okul etkililiği araştırmalarının yöntem bakımından eleştirilmesi
 2. Okulun başarısındaki etkisini gösteren deneysel araştırmalar planlamak
- Özellikle de ikinci girişim “etkili okul hareketi” ne yol açmıştır.

Etkili okul, kısaca amaçlarını üst düzeyde gerçekleştiren okul olarak tanımlanırsa söz konusu okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin liderlik davranışları, üzerinde en çok durulan konulardan birisidir. Okul yöneticilerinin liderliği, aynı zamanda okul başarısının temel belirleyicisi olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalardan çıkan sonuçlarda etkili okul yöneticilerinin bazı özellikleri şöyledir (Şişman, 2004: 39):

1. Okuldaki zamanlarının çoğunu eğitim-öğretimle ilgili işlere ayırır,
2. Eğitim-öğretimle ilgili konularda birtakım öncelikler belirler,
3. Eğitim-öğretimle ilgili yüksek beklentiler oluşturur,
4. Okulun amaçlarını belirler ve amaçlarda uzlaşma sağlar,
5. Öğretmenleri destekler, karara katılımlarını ve mesleki gelişimlerini sağlar,
6. Okul ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar,
7. Çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını anlar,
8. Çevrenin okula katılım ve desteğini sağlar,
9. Düzenli bir öğrenme iklimi oluşturur,
10. Görevlerle insanların ihtiyaçları arasında denge oluştururlar.

Etkili okullarda yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin daha çok öğretim liderliği davranışlarını gündeme getirmiştir. Bu okullarda yöneticiler, birer eğitim ve öğretim lideri olarak nitelendirilmektedir. Böylece etkili okul akımı ile birlikte eğitim

yönetimi literatürüne yeni bir kavram olarak öğretim liderliği kavramı da girmiş olur (Şişman, 2004: 39). Etkili okul ve öğretimsel liderlik konusunda yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin bir öğretim kaynağı olarak sınıfları ziyaret etmesi, öğretimi yakından izlemesi, denetlemesi ve değerlendirmesinin önemini ortaya koymuştur (Gümüşeli, 1996; Şişman, 2004; Çelik, 2007; Can, 2007; Blase ve Blase, 1999; Krug, 1992; Hallinger ve Murphy, 1986; Mc Ewan, 1994). Eğitim liderliği alanında çalışma yapanlardan biri olan Greenfield da öğretim lideri olarak okul müdür görünümünün şimdiye kadar yeterince yararlanılamayan bir imaj sağladığını ve uygulayıcılar için bir kılavuz oluşturduğunu ileri sürmüştür (Gümüşeli, 1996a: 4).

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği kapsamında sıralanan başlıca özellik ve işlevleri, çoğunlukla etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak belirlenmiştir (Şişman, 2004: 41). Bu araştırmaların birçoğunda güçlü öğretim liderlerine sahip olmanın, etkili okulların ortak özelliklerinden biri olduğu ortaya çıkarılmıştır (Gümüşeli, 1996b: 51). Etkili okul ve öğretimsel liderliğe ilişkin araştırmaların aynı zaman periyodu içerisinde olması ve her iki konuya ilişkin araştırma bulgularının birbirini etkilemesi sonucu; etkili okullarda yöneticilerin etkili lider, özellikle öğretimsel lider olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanında öğretimsel liderlik davranışlarının etkili okul ortamında etkinliğini sağlaması da etkili okulların öğretimsel liderlik davranışları ile yönetilmesi düşüncesini ortaya çıkarmaktadır (Akgün, 2001: 30).

Okulların çağın değişen koşullarına ayak uydurabilmesini sağlayan şartlardan biri de okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı sergileyebilmeleridir. Öğretimsel lider, belirli bir amacı olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramlarına ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olan kimsedir (McEwan, 1994: 7). Eğitim yönetimi ile ilgili literatür incelendiğinde, öğretim liderliği ifadesi ile birlikte zaman zaman da okulda programın yönetimi, öğretimin yönetimi ifadeleri kullanılmakta ancak daha çok da öğretim liderliği ifadesi tercih edilmektedir (Şişman, 2004: 57).

Şişman (2004: 58)' ın aktarımına göre okul yöneticileri açısından yaklaşıldığında öğretim liderliği kavramı De Bevoise (1984) tarafından okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlar olarak; Daresh & Ching Jen (1985) tarafından okul

müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlar olarak; Burnett & Pankake (1990) tarafından okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürme faaliyetleri olarak tanımlanır.

Yang'a (1996) göre öğretim liderliğini geniş ve dar anlamda ikiye ayırmak mümkündür. Dar anlamda öğretim liderliği, yönetim içerisinde bir fonksiyon, öğretmen ve öğrenme ile ilgili doğrudan ilişkili hareketler olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma destekleyenler güçlü öğretim liderinin sınıf içerisinde çok zaman harcaması gerektiğini savunmaktadır (İnandı ve Özkan, 2006: 126). Öğretimsel liderlik diğer liderlik biçimlerinden farklı olarak, okul yöneticisine öğretmenin öğretimsel davranışına müdahale etme gücünü de vermektedir (Çelik, 2007: 213). Geniş tanıma göre öğretim liderliği, öğretmen, öğrenci ve velilerle birlikte ortak amaçlar belirleyerek bu doğrultuda öğretimin niteliğini artırma, öğretmenlerin gelişimine yardımcı olup rehberlik etme, güne uygun bir eğitim programı oluşturup süreci değerlendirme ve olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma faaliyetlerinin bütünüdür. İnandı ve Özkan (2006: 126), geniş tanımın içerisinde öğretim liderinin sınıfları doğrudan ziyaret etme gibi aktivitelerle birlikte, eğitim programını düzenleme gibi dolaylı aktiviteleri de gerçekleştirmesi söz konusu olduğunu belirtir.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde öğretim liderliği, okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığı ile yerine getirilmesini sağladığı davranışlar olarak nitelendirilebilir (Şişman, 2004: 59).

Öğretimsel liderlikte okulun temel işlevi öğretimdir. Okulun işleyişinden birinci derecede sorumlu olan okul müdürünün temel işlevi de öğretim liderliği olmak durumundadır. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin güdüleyici, özendirici, destekleyici, engelleri ortadan kaldıracı bir tutum içinde olmasını öngörmektedir (Aydın, 2005: 311). Öğretim liderliğinin en önemli görünen taraflarından birisi, farklı uzmanlıkları içinde barındıran okulun öğretim kademesini, başarılı öğrenme ortamının geliştirilmesi için öğretim lideri tarafından yönlendirilmesi, beklentinin açıkça ortaya konması ve bu sürecin öğretim lideri tarafından denetlenmesi olarak açıklanabilir

(Arslan ve Beytekin, 2004:3). Öğretim lideri daha fazla öğretme hırsına ve okul vizyonuna sahip bir kişidir. Öğretim lideri olan bir okul müdürü, okul için önemli olan üç sorunun cevabını iyi düşünüp verebilen bir yönetmendir. Bu üç soru şunlardır: “Çocuk nasıl öğrenir?, Çocuğa nasıl öğretmemiz gerekir? ve Konuyu nasıl sunmalıyız?” (Gümüşeli, 1996a: 3).

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, hiç kuşkusuz öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Bir başka ifade ile öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleri ile doğrudan ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996a: 3). Kısaca öğretim liderliği, asıl olarak öğretim sürecine liderlik edilmesidir (Erdoğan, 2000, 165). Öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Okullarda, öğretim liderliği vurgulanarak, öğretim liderliği rollerine gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. O halde yapılması gereken, okulların mevcut durumlarından, istenilen ideal duruma nasıl getirilebileceğine karar vermektir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel liderlik rolleri, başarının sağlanmasına yardımcı olabilir (Özdemir ve Sezgin, 2002: 271).

Okul yöneticisi için temel yönetim ilkelerine, bilgi ve becerilerine sahip olmak yeterli değildir. Okul yöneticisi, asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır. Yani okul yöneticisi öğretim lideri olmalıdır (Erdoğan, 2000: 181). Araştırmacılar yöneticilerin, eğitim ve öğretimle ilgili etkileşim ve faaliyetlere odaklanarak kurumlarındaki öğretim ve öğrenimi geliştirmeleri gerektiği konusunda aynı görüştedirler. Önceleri etkili bir bina yöneticisi olmak yeterli iken artık yöneticiler daha fazlasını olmak, örneğin öğrencilerin öğrenmesi konusunda da liderlik yapmak zorundadırlar. Yöneticilerin, yüksek seviyede öğretim becerisine sahip olma sorumlulukları arasında; müfredat bilgisi, öğretim bilgisi, öğrenci değerlendirme, öğretim elemanı denetimi ve profesyonel gelişim gibi öğretim liderliğinin özellikleri sıralanmaktadır (Can, 2007:229). Etkili birer yönetici olarak öğretim liderleri Gümüşeli (1996a: 4)’nin de ifadesiyle, eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci konularına daha fazla öncelik veren bir liderlik yaklaşımı sergilemektedirler.

Etkili bir yönetici, eğitim programının bütün boyutlarıyla aktif olarak ilgilenen, geline durumu hiçbir zaman yeterli görmeyip sürekli daha iyiye ulaşma motivasyonunu yerleştiren, istenen davranışlara en başta kendisi örnek olan, öğretmenlerin hizmet içi eğitimine katılan ve eğitsel konulara her zaman öncelik tanıyan bir kişidir. Etkili yöneticiler aynı zamanda iyi bir öğretim lideridirler (Güçlü ve Özden, 2000: 72). Öğretimsel liderlik için öncelikle iyi bir yöneticilik gerekir. Ancak yöneticilik formasyonu ne kadar yeterli olurda olsun okulda görev yapan bir yöneticinin öncelikli olarak öğretim lideri olması gerekmektedir. Aksi takdirde başarısız olur (Erdoğan, 2000: 181).

Öğretimsel liderlik kuramının, eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlar olabilir (Çelik, 2007: 215):

1. Öğretimsel liderlik davranışının temelini öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır. Öğretimsel lider bütün gücünü okuldaki öğretimin gerçekleştirilmesi doğrultusunda harcamaktadır.
2. Öğretimsel liderlik, okul yönetiminde etkili okul yaklaşımını doğurmuştur. Öğretimsel liderlik yaklaşımıyla birlikte etkili okul araştırmaları hızlanmış ve etkili okulların temelinde güçlü bir öğretimsel davranışın yattığı görülmüştür.
3. Öğretimsel liderlik, mevcut liderlik yaklaşımları içerisinde eğitim alanına özgü gerçekleştirilen bir liderlik kuramıdır. Daha önceki geleneksel kuramlar ve 1980' li yıllar sonrasında geliştirilen liderlik kuramları, okul dışı örgütlerde yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Buna karşılık öğretimsel liderlik yaklaşımı tamamen okul örgütlerine yönelik geliştirilen bir liderlik yaklaşımıdır.
4. Öğretimsel liderlik ile öğrenme liderliği arasında yakın bir ilişki vardır. Öğretimsel liderlik, okul ve özellikle de sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşırken, öğrenme liderliği ise okul genelindeki örgütsel öğrenme üzerinde yoğunlaşmaktadır.
5. Okul yöneticisi öğretimsel lider olarak yetiştirilebilir. Öğretimsel liderlik bazı kişisel özelliklere sahip olmaktan çok bir yetiştirme biçimini ifade etmektedir. Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik bazı lisansüstü eğitim programlarında öğretimsel liderlik konusuna yer verilmiştir.

6. Öğretimsel liderlik okulun misyonunu açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler odasında okulun misyonuna yönelik farklı bakış açıları olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında toplamak zorlaşır. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonun geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
7. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır. Öğretimsel lider, eğitim programlarının hazırlanması, uygun öğretim teknolojilerinin ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışan kişidir.
8. Öğretimsel lider, öğretimde kalite kontrolü sağlar. Öğretim kalitesindeki düşüklüğü gidermeye çalışır. Öğretimsel liderlik kalite açısından ele alındığı zaman, öğretimin kalitesini kontrol etmeye yönelik bir liderlik yaklaşımı olarak görülebilir.

Andrew ve Smith (1989: 16), güçlü öğretim liderliği davranışları sergileyen müdürlerin özelliklerini sıralamıştır:

1. Müfredat, program, öğretim konularına öncelik verir.
2. Kendisini okulun amaçlarına ve okul bölgesine adanmıştır.
3. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için kaynakları seferber eder.
4. Öğretmenler, öğrenciler, aileler ve halk ile saygı çerçevesi içerisinde, okulla ilgili yüksek beklentilerin hâkim olduğu bir iklim oluşturmaya çalışır.
5. Bir lider olarak öğretim politikasına doğrudan katılarak:
 - a) Öğretmenlerle iletişim halindedir,
 - b) Personel geliştirme faaliyetlerine katılır ve destek verir,
 - c) Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasında teşvik edicidir,
 - d) Bölgeye uyumlu eğitim müfredatı malzemeleri hakkında görüş ortaya koyar.
6. Sürekli olarak okul başarısına yönelik öğrenci ilerlemesini izler ve bu amaç paralelinde öğretmenlerle, onların etkilerine yönelik görüşmelerde bulunur. Öğretmenlere yönelik değerlendirme ölçütleri şu şekildedir:
 - a) Sık sınıf ziyaretleri, açık değerlendirme kriterleri ve geri dönüt,

- b) Bunları öğrencilere yardımcı olmak ve öğretmenlerin performansını artırma amacıyla gerçekleştirir.
- 7. Akademik amaçlara bağlılık gösterir, gelişim kabiliyetini sergiler ve okulun uzun vadede amaçlarını açıkça ortaya koyar ve çevre şartlarıyla uyumlu, öncelikleri olan amaçlar belirler.
- 8. Çevrede bulunan diğer grupları da okulun karar süreçlerine dahil ederek etkin bir danışmanlık hizmeti sağlar.
- 9. Etkin ve verimli bir okul ortamı sağlamak için materyal, zaman, destek gibi kaynakları seferber eder.
- 10. Öğretim sürecini bozabilecek faktörlere karşı bir düzen ve disiplin oluşturur.

Chell (1995), öğretim liderinin beş genel özelliği olduğunu belirtmekte ve bu genel özellikleri şöyle sıralamaktadır (Özdemir ve Sezgin, 2002: 279):

- a)** Bir vizyona sahiptir. Hedeflerin herkes tarafından anlaşılmasına çalışır, hedeflerin başarılması için uğraşır, müfredatı, öğretimi ve değerlendirmeyi kontrol eder.
- b)** Vizyonu davranışa dönüştürür. Takim halinde çalışır, okulun tamamına yayılmış hedefleri ve beklentileri vurgular.
- c)** Destekleyici bir ortam oluşturur. Akademik becerilerin temel alındığı, düzenli ve amaca uygun bir okul iklimi geliştirir.
- d)** Okulda işlerin nasıl islediğini bilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin neyi, ne derece iyi yaptıklarını görür.
- e)** Bilgiyi harekete geçirir. Gerekğinde farklı öğretmen kişilikleri, stilleri ve öğretim stratejileri sunarak, eğitim-öğretim etkinliklerine katkıda bulunur.

Findley ve Findley (1992)'e göre bir okulu şekillendiren ve tanımlayan üç önemli güç vardır. Bunlar *öğrenciler*, *öğretmenler* ve *toplum* dur. Okulun etkili olması, bu üç gücün müfredat programı doğrultusunda etkileşim içinde çalışmasına bağlıdır (Aksoy ve Işık, 2008: 236). Bu öğeler, okulun eğitim-öğretim ve diğer etkinliklerinin biçimlendirilmesine, okul başarısına ve hedeflerine ulaşma derecesine etki ederler. Okul yöneticilerinin görevi, öğretimsel bir lider olarak, eğitim öğretimin kalitesini yükseltecek biçimde bu öğeleri yönetmektir (Chell, 1995; akt. Özdemir ve Sezgin, 2002: 271).

Okul müdürlerinin öğretim lideri olarak görev yapmasına ilişkin beklentiler her geçen gün artmaktadır. Bu beklentilere karşın durmadan büyüyen ve karmaşıklaşan bürokrasi, artan ve çeşitlenen okul ihtiyaçları ve zaman darlığı gibi etkenler müdürlerin öğretim liderliğini giderek güçleştirmektedir. Bunlara ayrıca Türkiye’deki gibi okul yöneticilerinin yetişme eksikliği sorunu eklendiğinde durum daha da düşündürücü olmaktadır. Fakat bu güçlükleri özverili çalışmaları ile aşarak öğretim lideri olmayı başaran müdür sayısı da azımsanmayacak derecede fazladır (Gümüşeli, 1996b: 56). Son yıllarda yapılan araştırmalarda okul yöneticisinin asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip “öğretim lideri” olması gerektiğine ilişkin benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Erdoğan, 2000, 165).

Görüldüğü gibi öğretim liderliği davranış boyutlarını ve öğretim liderliği kavramını birçok araştırmacı farklı yönleriyle tanımlamaktadır. Ancak bu tanımlamaların ortak olan yanları, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanları ve öğrencileri eşgüdümleyerek motive etmek ve etkili bir okul yaratmaktadır (İnandı ve Özkan, 2006: 126).

2.1.7. Öğretim Liderliği Davranış Boyutları

Okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının, okulun çıktılarını şu ya da bu şekilde etkilemesi konusunda araştırmacılar arasında büyük ölçüde bir uzlaşma olmasına karşılık, hangi davranışların söz konusu çıktıları etkilediği, dolayısıyla ideal bir öğretim liderliğinin hangi boyut ve davranışlardan oluştuğu konusunda bir uzlaşma sağlanamamıştır (Şişman, 2004: 31).

Diğer taraftan yöneticilerin, yönetimle ilgili konular olarak insan, iletişim, insanlar arası ilişkiler, karar süreci, amaç belirleme, planlama, araştırma ve değerlendirme, problem çözme, çatışma yönetimi gibi konularda bilgi sahibi olmaları gerekir. Okul müdürlerinin bunların dışındaki yönetsel bazı görevlerinin yanında öğretimin denetimi ve geliştirilmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, olumlu okul iklimi oluşturma, okul-çevre ilişkilerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Şişman 2004: 73).

Araştırmalar sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlikle ilgili olarak geliştirdikleri boyut ve işlevler birbirleriyle benzerlik veya farklılıklar gösterebilmektedir. Başlıca ortaya konulan çalışmalar (Şişman, 2004: 64-65):

Weber (1989), öğretim liderliğinin,

- Okul misyonunu tanımlama,
- Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma,
- Öğretmenleri gözleme ve dönüt verme,
- Program ve öğretimi yönetme,
- Öğretim programını değerlendirme şeklinde boyutlandırmıştır.

Krug (1992), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının,

- Okul misyonunun tanımlanması,
- Program ve öğretimin yönetimi,
- Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi,
- Öğrenci gelişiminin izlenmesi,
- Öğretim ikliminin geliştirilmesi olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu belirtmiştir.

De Bevoise (1984), öğretim liderliği ile ilgili başlıca davranışların şunları kapsadığını belirtmiştir:

- Okulla ilgili amaçların belirlenmesi,
- Okul amaçlarının açıklanması,
- Öğrenme için gerekli kaynakların sağlanması,
- Öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesi,
- Öğretim kadrosunu geliştirmeye dönük programların eşgüdümü,
- Öğretmenler arasında yakın ve samimi ilişkilerin oluşturulması.

Gümüşeli (1996)' nin araştırması, Türkiye' de öğretim liderliği ile ilgili ilk araştırmadır. Araştırmacı bu araştırmasında Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen veri toplama aracını esas alarak bir anket oluşturma, dolayısıyla boyutlama yoluna gitmiştir. Akgün (2001)' ün de çalışmasında yer verdiği öğretimsel liderliğe yönelik davranış boyutlaması:

- Okul misyonunu tanımlama
- Eğitim programını ve öğretimi yönetme
- Olumlu öğrenme iklimi geliştirme olmak üzere üç boyutta ve 11 maddede ele alınmıştır.

Öğretim liderlerinin davranış boyutlarıyla ilgili bu araştırmalardan elde edilen verileri; Smith ve Andrews'ın (1989) öğretim liderliği davranışlarının dört temel boyutunu ve bu boyutlarla birlikte gelen temel rollerini kapsayan görüşleriyle, şu şekilde özetlemek mümkündür (Çelik, 2007, 44-48):

1- Kaynak Sağlayıcı Olarak Okul Yöneticisi; okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları sağlayan, bu kaynakları özenle bir araya getiren ve gerekli yapıyı kuran kişidir.

2- Bir Öğretimsel Kaynak Olarak Okul Yöneticisi; doğrudan sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye uğraşır. Yönetici periyodik olarak okul personelini değerlendirir. Öğretimsel bir kaynak olarak okul yöneticisinin en belirgin rolü, daha iyi bir öğretim için olanak hazırlamaktır.

3- İletişimci Olarak Okul Yöneticisi; herkesin paylaşabileceği bir vizyon oluşturur ve okulun etkinlik ve programlarının anlaşılmasını etkili bir iletişim kurarak sağlayabilir. İletişimci olarak okul yöneticisi, etkin dinleme, grup içi ilişkileri anlama ve okulu etkileyen çevresel güçleri tanıma konusunda uzman olmalıdır.

4- Görünür Kişi Olarak Okul Yöneticisi; sınıf ortamında ve koridorlarda öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunur, bölüm toplantılarına katılır ve öğrencilerle doğal bir şekilde sohbet eder. Görünür okul yöneticisi, okulun değerlerini sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirir.

Şişman (1997) ise gerçekleştirdiği araştırmasında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını şu beş boyutta toplamıştır:

- Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
- Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi

- Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
- Düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma.

Bu araştırmada söz konusu davranışlar, Şişman (1997)' nın yaptığı gibi; (1) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (2) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (3) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (4) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, (5) düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması olmak üzere beş boyutta toplanmıştır.

2.1.7.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Etkili okullar üzerine yapılan araştırmalar göstermiştir ki, bu okulların açıkça tanımlanmış bir misyonu vardır ve bu misyon sıklıkla öğrenci başarısını sağlamak üzerine odaklanmıştır (Hallinger ve Murphy, 1986: 4). Okul müdürünün, öncelikle okulun vizyon ve misyonunun belirlenerek, okulun amaçlarının tanımlanmasına öncülük etmesi beklenir. Okulun önemli amaçları, öğrenci, öğretmen ve ailelerle yapılan görüşmelerde sürekli vurgulanmalı, açıklanmalı, paylaşılmasına öncülük edilmelidir (Şişman, 2004: 141). Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu misyonu işgörenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (Gümüşeli 1996b: 37).

Öğretimsel lider olarak okul müdürü, toplum ve okul personeliyle işbirliği içinde okulun vizyonuna ve misyonuna uygun açık amaçlar geliştirmelidir. Gerek davranışlarıyla gerekse söyledikleriyle okulun vizyonunu açık bir şekilde yansıtmalıdır. Okulda veli, öğrenci ve öğretmen açısından, her zaman hazır bulunan görünür bir kişi olmalıdır (Özdemir, 2000). Amaçların belirlenmesi ya da geliştirilmesi okul müdürünün tek başına yapması gereken bir iş değildir. Bu süreç öğretmenlerin, ailelerin, toplumun belli kesimlerinden üyelerin ve hatta öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmelidir. Çünkü bu grupların tüm öğrenme süreçleri üzerinde güçlü bir etkisi vardır (Gümüşeli, 1996a: 7).

Yönetici, okulun amacının doğru olarak anlaşılması ve yorumlanmasının sağlanmasında önemli rol oynar. Öğretmenlerin en son bilgi ve buluşlarla sürekli olarak

beslenmeleri, eğitim sürecine ilişkin kararlara katılmaları, onların mesleksel gelişiminde önemli rol oynar (Aydın, 2005: 205). Örgütlerde özellikle işletme örgütlerinde amaçlar işveren ya da yöneticiler tarafından belirlendiği için işgörenler bu amaçları içselleştirmede zorluk çekerler. Eğitim örgütlerinde sözü edilen bu durum işletme örgütlerindeki kadar olmasa da, öngörülen amaçların okul toplumunca geniş bir katılım ile belirlenmesi, içselleştirme açısından son derece önemlidir.

Öğretim etkinliklerinin amaçlar doğrultusunda planlanıp, uygulamaya konması, amaçların özüne uygun olarak kavranmasına bağlıdır. Bu nedenle, amaçlar doğrultusunda bilinçli bir uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için amaçların mutlaka netleştirilebilmesi gereklidir (Aydın, 2005: 311). Amacın eğitilmiş bireyler yetiştirmek olduğu okullarda okul müdürleri, okul hedeflerinin kavramsallaştırılmasında, hedef geliştirilmesinde personel düşünce girdisinin sağlanmasında ve kolayca sınıf amaçlarına dönüştürülebilecek hedeflerin belirlenmesinde anahtar rol oynarlar (Hallinger ve Murphy, 1986: 4).

Okul müdürü, gerek formal iletişimde (okul bültenleri, okul gazete ve dergileri, öğretmenler kurulu toplantıları, veli toplantıları, okul rehberi ve yıllık vb.) gerekse informal iletişimde (öğretmen, veli ve öğrencilerle yüzyüze görüşmelerde okulun amaç ve misyonunun paylaşılmasına öncülük etmelidir. “Biri yapar, öteki yıkar” sözü, ortak amaçlardan yoksun olmayı ifade eder (Şişman, 2004: 80).

2.1.7.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise eğitim hizmeti üreten bir okul için de program odur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında, eğitim programını yönetmek demektir (Başaran, 1994: 81). Eğitim programları ve öğretim süreci, öğretim liderinin üzerinde en çok durduğu konulardan biridir. Öğretim lideri öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirip bulguları, okul toplumunun bilgisine sunar, bu konularda tartışma açılmasına öncü olarak, yeni amaçların saptanması için veri olarak kullanır (Arslan ve Beytekin, 2004: 3).

Okulun temel girdilerinden biri programdır. Programın başarıyla uygulanabilmesi için gerekli koşullar ve azami öğrenme fırsatları hazırlanmalıdır.

Başarılı okullarda okul müdürü, programın planlanmasında, uygulanmasında, eşgüdümünde önemli rol oynamaktadır (Şişman, 2004: 142). Eğitim programının yönetimi, derslerin öğretmenlere göre dağılımı, yıllık ve günlük ders planlarının yapılması, eğitsel kol, anma ve kutlama etkinliklerinin planlanması ve öğretimi destekleyici nitelikte olan araç ve gereçlerin kullanımı ve okul-aile ilişkilerinin yönetilmesi gibi birçok etkinlikleri kapsar (Erdoğan, 2000:182-183). Bunların yanı sıra okul müdürleri geç kalma, devamsızlık, okuldan kaçma vb. durumları azaltan politika ve uygulamalar sergileyerek öğrenciler için öğrenme zamanını artırır (Hallinger ve Murphy, 1986: 5) ve bu şekilde öğretim sürecinin yönetimini gerçekleştirmiş olur.

Okul yöneticisi aynı zamanda öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda da koordinasyon görevi üstlenir. Öğretimsel program, esnektir ve genel bir içeriğe sahiptir. Öğretim programları zaman açısından uygun olmalı, öğrencinin aktif katılımını sağlamalı; doğruları, özendiricileri ve geribildirimini açıkça göstermelidir (Çelik, 2007: 39). Okulların etkili okul olmasını isteyen yöneticiler, günlerinin büyük bölümünü doğrudan program ve öğretim işlerine ayırmak zorundadırlar. Gün boyu kaçınılmaz olarak “büyüyen kağıt yığınları” ile uğraşmayı ise öğretim bitimindeki saatlere ayırmalıdırlar. Çünkü sınıflarda yapılanlardan haberdar olmak, evraklarla zaman geçirmeye göre yöneticiyi daha etkili yapabilir (McEwan, 1994: 38).

Bir okul müdürünün birinci derece görevi o okuldaki öğretim faaliyetlerinin aksamadan sürmesi ve bu sürecin etkili bir şekilde yönetimidir. Okullarımızda öğretim sürecinin yönetimi sırasında birçok yanlış davranış ve uygulamalar neticesinde öğretmenlerin ve öğrencilerin örgütsel bağlılık düzeyleri azalmakta ortak vizyon ve misyon sonucu ortaya çıkan amaçların paylaşılmasına ve geliştirilmesine engel teşkil etmektedir (Kaya, 2008: 34). Bütün bunların yanında, yöneticilerin sadece öğretmen, öğrenci ya da okul personeline değil eğitim çevresine, topluma da program hakkında gerekli bilgilendirmeyi yapması diğer bir ifade ile halkı eğitim-öğretim hakkında eğitmesi gerekmektedir. Bu yönüyle yönetici okul ile halk arasında bir köprü vazifesi görmektedir.

Öğretim lideri; program hedefleri ile öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır; sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirilmesi gerekliliğinin bilincindedir; yönetimsel, bürokratik iş

ve işlemlerin öğretime destek etkinler olduğunun ve öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptamaya çalışmanın bilincindedir (Can, 2007: 232). Öğretimsel liderliğin bu boyutu özellikle eğitim programı ve öğretimle ilgili alanlarda öğretmenler ile birlikte çalışmayı içerir. Eğitim programı ve öğretimi yönetmede birbirleriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci başarısını izlemedir (Gümüseli, 1996a: 8).

Yapması gereken idari işler ne kadar çok zamanını alırsa alsın, bir okul yöneticisi kalan zamanını koridor, laboratuvar, spor salonu, okul bahçesi ve sınıflarda öğretmen ve öğrencilerle etkileşim içinde, odalarının dışında geçirmeye öncelik vermelidir. Biçimsel olmayan iletişim yöneticiye öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerine ilişkin daha çok bilgi sağlar. Ayrıca yönetici ile böyle bir etkileşim öğretmen ve öğrencilerin tutum ve davranışlarını da etkiler (Hallinger ve Murphy, 1986).

2.1.7.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Değerlendirme, hem değer biçmeye hem de geliştirmeye yönelik eylemi ifade eden bir süreçtir. Bir örgütün devam eden işleyişinin önemli bir işlevi olarak düşünülür. Yeni gereksinimler açıklık kazandıkça, mevcut politikaların yeniden gözden geçirilmesini gerektirebilir (Aydın, 2005: 200). Bu boyut, öğretimin denetimi, programların değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi eylemleri kapsamaktadır. Okul müdürü, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları, okul kadrosuyla tartışmalı, gerekli dönütleri sağlamalı, sonuçları, okul ve programın amaçlara ulaşma düzeyini saptamada, yeni amaçlar belirlemede kullanılmalıdır (Şişman, 2004: 143). Başarılı bir öğretim lideri öğrencilerin gelişiminin değerlendirilebileceğinin ve değerlendirilmesi gerekliliğinin farkındadır. Örneğin okul yöneticisi hem geleneksel hem de alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi sahibi olmalıdır (Krug, 1992: 8).

Okul yöneticisinin asıl görevi; okul amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımından desteklemeyi ve informal sınıf

ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verilir (Gümüseli, 1996b: 41). Whitaker (2003)' a göre etkili öğretim liderleri günlük olarak sınıfları ziyaret etmeye özen göstermelidirler. Bu ziyaretler onların sahip oldukları niyet ve amaçları gösterecek şekilde düzenlenmelidir. Öğretim liderleri, sınıfların bir okul oluşumu içinde gerçekten önemli etkinliklerin yapıldığı yerler ve öğretimsel liderliğin okul müdürlerinin en kritik sorumluluğu olduğu düşüncesini geçerli kılarlar (Aksu, Gemici ve İşler, 2006: 4). Etkili diye tabir edilen okullarda okul müdürleri sahip oldukları “denetleyici” rolleriyle sık sık sınıf öğretimini gözlemlerler. Gayri resmi gözlemlere ağırlık vermelerine rağmen bu okul müdürleri sınıfta gerçekleşen öğretime saygı göstererek yüksek seviyede bir sorumluluğu da sürdürmüş olurlar (Hallinger ve Murphy, 1986: 5).

Öğretim süreci okuldaki temel süreçtir. Okulda gerçekleşen diğer süreçler aslında eğitim-öğretim sürecinin sorunsuz ve verimli bir şekilde gerçekleşmesini esas alır. Okul müdürlerinin de asıl görevi sözü edilen diğer süreçlerin aksatılmadan sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayıp dolaylı olarak eğitim öğretim sürecinin kalitesini artırabilir. Sadece dolaylı olarak değil; sınıf ziyaretlerinde bulunarak, kendisini odasına kapatmayıp okulun her yerini gezerek, sınıf ve okul toplantıları yaparak öğretim sürecini izleyip değerlendirebilir ve değerlendirme sonuçlarına göre alacağı kararlarla sürece doğrudan etki edebilir. McEwan (1994: 38) da yöneticilerin sınıf denetimi sonucunda elde edilen bilgilerin bir yandan öğretmeni desteklemek diğer yandan da öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımak adına öğretimsel lidere önemli yararlar sağlayacağını belirtir.

Öğretim lideri öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirip bulguları, okul toplumunun bilgisine sunar, bu konularda tartışma açılmasına öncü olarak, yeni amaçların saptanması için veri olarak kullanır (Arslan ve Beytekin, 2004: 3). Eğitim süreci ile ilgili gereken bilgiye sahip olmayan bir yönetici, durumu daha üst konumlara rapor edemediği gibi, sağlıklı bir değerlendirme de yapamaz. Mevcut durumun sağlıklı olarak değerlendirilememesi, geleceğe dönük planlamayı da zorlaştırır (Aydın, 2005: 200).

Okul müdürleri, öğretim sürecini değerlendirirken, yine bu sürecin işleminde anahtar rolde bulunan öğretmenleri de değerlendirir. Belirlenen ve paylaşılan amaçların, analizi yapılan program paralelinde ne derece gerçekleştiğini hususunda öğretmenler uygulayıcı konumlarında değerlendirilebilir. Yöneticinin, öğretmenleri şu amaçlara ulaşmak için izlemesi ve değerlendirmesi gerektiğini belirtir: (a) öğretim ve öğretmenin kalitesinin kontrolü, (b) öğretmenin mesleki gelişmesi, (c) öğretmenin güdülenmesi (Erdoğan, 2000: 184). Performans değerlendirme sonuçları, çalışanların gerçek performanslarıyla olması gereken performansı arasındaki farkı ortaya çıkararak, bu farkı azaltmak veya ortadan kaldırmak için harekete geçme fırsatı yaratır (Korkmaz, 2005: 414).

Okul müdürü, öğrencilerle yakın temas halinde olarak, öğrenci gelişimini ve başarısını sürekli izleyerek, öğrencilerle ilgili ortak standartlar oluşturarak, öğrencilerin durumlarıyla ilgili istatistikler tutarak, okul başarısı hakkında ilgilileri bilgilendirerek, gelen başarıyı ödüllendirerek bu boyutu gerçekleştirebilir. Okul yöneticisi okulu amaçlarına ulaştırmak için okulun başarı durumunu, öğrencilerin performansını sürekli gözlemeli, değerlendirmeli ve bu yönde gerekli önlemleri almalıdır.

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

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarısı bazı ölçme araçları ile (kuizler, sınavlar, standart testler vb.) sürekli ölçülür, izlenir ve değerlendirilir. Bu değerlendirmeler sonunda programın güçlü ve zayıf yönleri belirlenebilir. Sadece dönem sonları yerine öğretim sürecinin her aşamasında yapılacak değerlendirmeler sonucu gerekli önlemler önceden alınabilir (Şişman, 2007: 9). Standardize edilmiş objektif testleri kullanarak öğrenci ilerlemesini izlenir. Bu testler yardımıyla programlama ve öğrenci yetersizlikleri belirlenir, öğretim programında yapılan değişikliklerin sonuçları değerlendirilir. Öğretim lideri olan müdürler bu test sonuçlarını

öğretmenlerin tümüyle, aynı sınıfa ders veren öğretmenlerle veya her bir öğretmenle ayrı ayrı tartışırlar. Test sonuçlarını özet bir biçimde tanımlayan yorumlayıcı analizler yaparak öğretmenlere verirler. Dolayısıyla öğretmenlere yerinde ve zamanında önemli dönüt sağlarlar. (Sergiovanni, 1984; Hallinger ve Murphy, 1985; akt. Gümüşeli, 1996b: 43).

2.1.7.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Sürekli değişen ve gelişen toplumlarda, çıktısı birey olan eğitim örgütlerinin ve unsurlarının aynı doğrultuda değişmesi ve gelişmesi son derece doğaldır. Özellikle günümüzde öğrencilerin de çevreyle etkileşiminin geçmişe göre daha çok arttığı ve dolayısıyla okula daha geniş bakış açılarıyla geldikleri düşünülürse, öğretmenlerin de kişisel ve mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Eğitimde işgörenlerin sürekli bir yetiştirme süreci içinde olmaları, diğer mesleklere nazaran daha büyük bir önem taşımaktadır. Hızlı çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikle, öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri mesleki bir zorunluluk olmaktadır (Başaran, 1994: 138). Açıkalın (1997)' a göre öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri her ne kadar kendi sorumlulukları ise de, bu anlayışın bir okulda başarıyla uygulanmasında yönetimin rolü oldukça önemlidir. Sürekli gelişme isteğinin bir okulda kabulü ve uygulama şansı ancak okul yönetiminin desteği, sahiplenmesi ve katılımı ile mümkün olabilir. Çünkü astların yetersizlikleri, üstleri ilgilendiren bir yönetim sorunudur.

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

Müdürün temel sorumluluklarından biri, öğretmenlerin mesleki beceriler yönünden gelişmesine katkıda bulunmak, ayrıca, öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve becerilerin, okulda uygulamaya yansıtılabilmesine olanak sağlamaktır. Yöneticinin bu boyutta yer alan önemli bir rolü de çeşitli başarılarından dolayı öğretmenlerin ödüllendirilmesini ve tanınmasını sağlamaktır (Şişman, 2004: 142). Eğitim kurumlarının en değerli kaynağı olan öğretmenlerin doğru yönlendirilmesi kurum ve çalışan çıkarları açısından hayati önem taşımaktadır. Çalışanların motive olmalarını sağlamak için, yüksek performans gösteren personel mutlaka ödüllendirilmeli ve verilen ödüller çalışanın arzu edeceği nitelikte olmalıdır. Çünkü kurumların, düşük performansı cezalandırmak yerine yüksek performansı ödüllendirmeleri, olumlu davranışın pekişmesi açısından daha geçerli bir yoldur (Korkmaz, 2005: 414). Okul yöneticilerinin ekonomik ödüllendirme olanağı son derece sınırlıdır. Ancak araştırmalar paranın yüksek düzeyde performansı ödüllendirmenin tek yolunun ekonomik ödüller olmadığını göstermektedir. Onurlandırma ve iltifatlarla bulunma öğretmen performansını artırmada son derece güçlü ödüllerdir (Hallinger ve Murphy, 1986: 7).

Etkili okul yöneticileri sadece öğretmenlerin performanslarına ilişkin detaylara değil, aynı zamanda onların performansı nasıl algıladıklarıyla da ilgilenir. Okul yöneticisi, öğretmenlerin bireysel işlerini daha iyi kavramalarına yardımcı olarak, öğrencinin daha iyi yetişmesi için ortam hazırlar (Çelik, 2007: 46). Okul yöneticisi, öğretmenleri herkesten daha yakın tanıyan ve öğretmenlerden neler beklediğini en iyi bilen kişidir. Yönetici, her öğretmenin yeteneklerini geliştirmesine ve başarısını artırmasına yardımcı olabilir. Eğitim alanında yapılan çalışmaları, araştırmaları ve yenilikleri öğretmenlere öğretmek için sayısız fırsata sahiptir (Karşlı, 2006: 244). Yönetici, okulda çalışan öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerini sağlamak için uğraş vermelidir. Öğretmenlerin mesleki olarak gelişmeleri için yapılacak işlerin en fazla odaklanabileceği yer sınıftır. Dolayısıyla yöneticinin öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği öğreticiliğe katkı yapması gerekir (Erdoğan, 2000: 184).

Okullar sürekli değişen bir dünya içinde, sürekli değişen bir çevreyle karşı karşıyadırlar. Yöneticilerin bu değişimi yerinde ve zamanında okumaları onların rollerini belirlemektedir. Sürekli değişmekte olan çevreye uyum sağlamak için kendini yenilemek zorunda olan okulları idare edenlerden beklenen en önemli görevlerden birisi de; personelin, değişimin hızına uygun bir şekilde, değişime uyum için gerekli

niteliklerle donatılarak yetiştirilmesi ve geliştirilmesidir (Töremen ve Karakuş, 2008: 5). Öğretmenlerin, okul müdürlerini gerçek bir öğretim lideri olarak görmeleri, diğer bir deyişle müdürlerin bu meziyetlerini davranışlarıyla öğretmenlere hissettirmeleri, öğretmenlerin motivasyonlarında, örgüte bağlılıklarında ve iş doyumlarında olumlu etki gösterecektir. Motivasyon, bağlılık, iş doyum gibi unsurların üst düzeyde gerçekleştiği bir ortamda öğretmenler özgüven, yaratıcılık gibi özelliklerini daha ön plana çıkarıp sergileyebileceklerdir.

Bütün bunların yanı sıra okul müdürleri, bir öğretimsel lider olarak öğretmenlerin mesleki yönden gelişmelerini sağlamaya dönük birtakım etkinlikler gerçekleştirmek zorundadır. Okul müdürleri öğretmenlerin profesyonel anlamda gelişmelerini çeşitli şekillerde destekleyebilirler (Hallinger ve Murphy, 1986: 6). Şişman (2004)' a göre, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinlikler; okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer, workshop vb. etkinlikler biçiminde gerçekleştirilebileceği gibi kendilerini ilgilendiren bazı konulardaki eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme biçiminde de olabilir. Mesleki gelişmeyi sağlama kapsamında yer alan bu etkinlikler içerisinde personel geliştirmeye ilişkin olanakları öğretmenlere duyurma ve gerekli hizmet içi eğitim etkinliklerini düzenleme en önemli olanlarıdır (Gümüşeli, 1996a: 12)

2.1.7.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma

Liderlikle ilgili genel kanıya göre, içinde bulunulan zoraki şartlar ve koşullar liderlik davranışının ortaya çıkmasını engellemektedir. Son yıllarda liderliğin örgütsel çevre ve şartlarla bir hayli ilişkili olduğu ve bir liderin etkinliğini farklı durumlarda etkileyebilecek farklı değişkenlerin olduğu görülmüştür (Smith ve Andrews, 1989: 13).

Okul iklimi, öğretmenlerin genel iş çevresine ilişkin algılarını kapsayan geniş bir kavramdır. Okul iklimi, örgüt, katılanların kişilik yapıları ve örgütsel liderlik üzerinde etkide bulunmaktadır. Basit bir ifade ile iklim, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okullardan ayırt eden iç özellikler bütünüdür (Çelik, 2009: 43). Okul ikliminden okuldaki çalışma koşulları, bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır. Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, insanların motivasyonunu, okulla bütünleşmesi,

morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır (Şişman, 2007: 13).

Okulun öğrenme iklimi, öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen etkileşimleri anlamına gelir. Okul yöneticileri, çalışanların amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bir iklimi oluşturmak için; ekip çalışmasını teşvik ederler, işgörenlerin yüksek niteliğe sahip olmaları için onları geliştirici programlar uygulayarak, uygun akademik başarı ve çabaları destekleyen bir ödül yapısı geliştirirler (Gümüseli, 1996a: 11).

Okul liderliği karmaşık bir durum göstermektedir. Anne babalar, öğretmenler, öğrenciler, örgütsel bütünlük ve davranışlarda temel ilkeler seti oluşturmak zorundadırlar. Başarılı liderler, okulun ortak değerler, idealler, ilkeler ve inançlar setini okul personeline aşılar (Çelik, 2009: 49). Bununla birlikte okul yöneticisi, okul dışı çevre ile eğitim konusunda işbirliği fırsatlarını aramalı, çevresiyle bütünleşmiş bir okul imajı oluşturmaya çalışmalıdır. Ayrıca aileler, okul süreçlerinde çeşitli roller alarak planlama, geliştirme çabalarına da katkı sağlayabilirler (Şişman, 2004: 105). Okul müdürü, ihtiyaç ve taleplerin çevreye açıklanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Okulda görevli diğer personelden çok okul müdüründen çevresel beklentilere aracılık etmesi ve onları okul programına dahil etmesi beklenir (Hallinger ve Murphy, 1986: 6). Bir okul müdürü bireylerin gelişimini takip ettiği gibi içinde bulunduğu fiziksel çevreyi tüm yönleriyle incelemelidir (Warner, 2010: 22).

Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmasını sağlayacak olumlu bir öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek durumundadır. Dolayısıyla okul müdürü, okul içindeki çeşitli alt kültür ve eğilimleri tanıyarak aynı yönde örgütleyip harekete geçirebilmelidir. Eğitim öğretimle ilgili yeni görüşlerin oluşmasına ve paylaşılmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2004: 142-143). Okul yöneticisi, okul kültürünün öğretimsel iklim üzerindeki etkisini ve sembolik etkilerin altında yatan değerleri iyi kestirebilmelidir. Bunun için de paylaşılan bir vizyonun oluşturulması gerekir (Çelik, 2007: 47). Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, personelin motivasyonu, bağlılığı, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye

sahiptir. Okul müdürü, her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır.

Sonuç olarak King (2003)' in de ifade ettiği gibi öğretimsel liderliğin varlığının testi için ne bir turnusol kâğıdı ne de davranışların ya da karakteristiklerin belirli bir listesi vardır. Öğretimsel liderliğin gerçekten var olduğu yerlerde, bir okul toplumunun nasıl çalıştığı, nasıl yaşadığı ve birlikte nasıl öğrendiğine ilişkin parçalar neredeyse görünmez bir bütünlük oluşturmaktadır (Aksu vd., 2006: 4).

2.2. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

Bu bölümde örgütsel bağlılığın tanımı, önemi, çeşitli araştırmacılara göre örgütsel bağlılık sınıflamaları, örgütsel bağlılığa etki eden faktörler, örgütsel bağlılık düzeyleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı konularına yer verilmiştir.

2.2.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Tanımı

Dünyanın küresel bir köy haline geldiği, ticarete ülke sınırlarının ortadan kalktığı ve rekabetin şiddetinin giderek arttığı bir ortamda ayakta kalmaya çalışan işletmeler için işgören üzerine odaklanan yönetim yaklaşımları gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır (Çöl ve Ardıç, 2008: 157). Bu yaklaşımlardan biri de örgütün verimliliğini artırarak hedeflere ulaşmak, yetiştirdiği nitelikli elemanlarını kaybetmemek amacıyla oluşturulmaya çalışılan örgüte bağlılıktır.

İnsanların birlikte yaşama gerekliliği, onların yaşamı paylaşırken güç birliği içinde olmalarını gerektirir. Amaca ulaşmak için örgütlü bireyler olarak çalışmak ve örgütün birbirini etkileyen değişkenlerinin farkında olmak gerekir. Örgüt işgöreni olarak herkes söylediği sözlerden, yaptığı işlerden sorumlu olarak bir diğerrinin tutum ve davranışını etkilemektedir (Uğurlu, 2009: 19). Örgütün yaşaması, işgörenlerin örgütten ayrılmamalarına bağlıdır. İşgörenler örgüte ne derecede bağlıysa örgüt de o derecede güçlenir. Örgüt, yaşamını devam ettirmek için işgörenlerin örgütten ayrılmasını önlemeye çalışır. Bunu yaparken ücret arttırma, yükselme olanağı sağlama, özendiriciler sunma vb. yollar izler. (Başaran, 1982: 241).

Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine çıkmasında en önemli öge, eğitimidir. Eğitim sisteminin yapısal özellikleri ve amacı, çağdaş uygarlığı yakalamanın ve kalkınmayı sağlamanın temelini oluşturmaktadır. Ancak, sistemin yapısal özelliği ve amacının ideal ölçüde olması tek başına bir anlam ifade etmemektedir (Celep, 2000: 1). Yapı ve amacın yanında işgörenlerin de bahsedilen hedeflerin gerçekleştirilmesinde kritik bir konumda olduğu gerçeği yadsınamaz. Eğitim örgütleri gibi içinde bulunduğu toplumun dinamiklerini direkt etkileyen örgütler göz önüne alındığında, burada görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi yolunda yaptıkları çalışmaların modası geçmiş yöntemlerle denetlenmesi, hedeflere ulaşabilme hususunda artık yeterli görülmemektedir. Bunun için büyük ölçüde güdülenmiş, ayrıca okulları ve işleriyle üst düzeyde özdeşleşmiş, bağlılık gösteren işgörelere gereksinim vardır.

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

Örgütsel bağlılık üzerine yapılan çalışmalar son zamanlarda bir hayli dikkat çekmiştir (Mowday, Porter ve Steers, 1982). Örgütsel psikoloji kaynaklı benzer yapıların yanında bağlılık çeşitli yollarla kavramsallaştırılmış ve ölçülmüştür. Yapılan bu kavramsallaştırmalara yönelik tartışmaların hepsi birbirine benzer olarak literatürde iş kaybı ile bağlantılı tutulmuş ve gerçek anlamda örgütüne sadık ve örgütünden ayrılmayı en az isteyen çalışanların durumu olarak ifade edilmiştir (Allen ve Meyer, 1990: 1)

Bağlılık kavramını ilk inceleyenlerden, Harold Guetzkov (1955) bağlılığı, kişiyi belli bir düşünceye, kişiye veya gruba karşı önceden hazırlayan bir davranış olarak nitelendirmektedir. Bu davranış, amaca süreklilik kazandıran duygular ve amacın gerçekleşmesini sağlayan eylemlerle şekillenmektedir (Çöl, 2004). "Örgütsel Bağlılık" konusu ise, ilk kez 1956 yılında Whyte tarafından ele alınmış daha sonra başta Porter olmak üzere Mowday, Steers, Allen, Meyer, Becker gibi pek çok araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Gül, 2002: 37). Whyte, aşırı bağlılığın tehlikelerini dile getirdiği "Örgüt

insanı" adlı çalışmasında, örgütsel insanı sadece örgütte çalışan değil, aynı zamanda örgüte ait olan kişi olarak tanımlamaktadır. Örgüt insanı, grubunu yaratıcılık kaynağı olarak görürken aynı zamanda bir yere ait olma duygusunun kendisinin nihai gereksinimi olduğuna inanmaktadır (Çöl, 2004).

1956 yılından beri süre gelen araştırmalar, örgütsel bağlılık yazınında çok sayıda ve birbirinden farklı kavramların kullanıldığını göstermektedir. Bunlardan en çok kullanılan bazıları şunlardır: Hristiyan inancına dayalı olarak Protestan iş ahlakı; mesleki bağlılık; çalışma arkadaşlarına bağlılık; örgütsel bağlılık; sadakat ve işe sarılma (İnce ve Gül, 2005:2). Özellikle 1970'lerden sonra üzerinde oldukça fazla durulan örgütsel bağlılık kavramının tanımı üzerinde henüz bir fikir birliğine varılamamıştır. Bunun en önemli nedeni, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış gibi farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların konuyu kendi uzmanlık alanları temelinde ele almalarıdır (Çöl ve Gül, 2005: 292).

Örgütsel bağlılık konusundaki ilk tanımlamalardan birisi Grusky tarafından 1966 yılında yapılmıştır. Söz konusu yazara göre örgütsel bağlılık, "bireyin örgüte olan bağının gücü"dür. Kidran örgütsel bağlılığı "daha çekici alternatifler erişilebilir olduğunda örgüt üyeliğini sürdürme niyeti" olarak tanımlarken; Kiesler, Sakumure ve Salancik' e göre örgütsel bağlılık, bireylerin bağlılık tutumlarının sonucunda ortaya çıkan davranışsal eylemler olarak ifade edilmiştir (Reichers, 1985: 468).

Allen ve Meyer (1990), bağlılığı bireyi örgüte bağlayan psikolojik durum olarak, Mowday vd. (1979) ise, organizasyonun gelişimiyle birlikte bireyin kendini gerçekleştirme arasındaki kuvvetli bir bağ olarak tanımlamıştır.

Celep'e (2000: 15) göre örgütsel bağlılık, bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerin ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlar ile bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesidir. Balay'a (2000: 18) göre ise, bireyin örgütteki yatırımları, tutumsal nitelikteki bir bağlılıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesidir.

Sarıdede ve Doyuran (2004)' ın aktarımına göre bağlılıkla ilgili olarak Wiener (1982), örgütsel amaç ve ilgileri karşılayan normatif baskıların bütünü şeklinde,

Mathieu ve Zajac (1990) ise, bireyin örgütle arasındaki bağ, şeklinde tanımlamalarda bulunmuşlardır.

Örgüte bağlılık, kişinin örgütle özdeşleşmesinin ve örgüte katılımının bir gücüdür. Örgütsel bağlılığın temel öğeleri; örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir şekilde inanma, onları kabullenme, örgüt yararına daha fazla çaba harcama isteği ve örgüt üyeliğini sürdürme hevesi olarak belirlenmiştir (Porter, Steers ve Boulian, 1974: 604). Bu yazarlar örgütsel bağlılığın, örgüte pasif bir itaatten daha fazlasını ifade ettiğini öne sürmektedir. Örgüt ile birey arasındaki bağ aktiftir, çünkü bireyler örgütün daha iyiye gidebilmesi için kendileriyle ilgili bir takım fedakârlıklar yapmaya razıdırlar.

Örgütsel bağlılık literatüründe belki de en fazla kabul gören tanımlama Mowday, Steers ve Porter (1979) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre bağlılık; bireyler örgütle özdeşleştiklerinde ve de örgütsel amaç ve değerler yönünde çaba sarf ettiklerinde ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmacılara göre bağlılık, çalışanın örgütüne hissettiği duygusal bir bağlılıktır ve işgörenler örgütün değer ve amaçlarını benimsedikleri oranda bağlılık hissedeceklerdir. Yine benzer şekilde Buluç (2009a: 16)' un aktardığına göre Örgütsel bağlılık konusunda bilimsel nitelikteki ilk önemli çalışmanın, Porter'ı (1970) temel alarak, Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974) tarafından stajyer psikiyatri teknisyenlerinin örgütsel bağlılıkları, iş doyumları ve iş devir düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma olduğu görülmektedir. Araştırmacılar bu çalışmada örgütsel bağlılık kavramını, Atchison ve Lefferts (1972) ve Kraut' a (1970) dayalı olarak üç temel bileşen çerçevesinde açıklamışlardır. Bunlar;

1. Örgütün amaç ve değerlerini kabul ve güçlü bir bağlılık.
2. Örgüt adına çaba göstermeye istekli olma,
3. Örgütsel üyeliği sürdürmeye yönelik güçlü arzu.

Birçok araştırmacı tarafından yapılan bu tanımlamaların analiz edilmesinden sonra örgütsel bağlılığı, işgörenlerin, çalıştıkları örgütün daha iyi bir noktaya gelebilmesi için belirlenen hedefleri gönülden benimsemesi; hatta yeri geldiğinde örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görebilmesi olarak tanımlayabiliriz.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılık kavramının başlıca iki şekilde kullanıldığı görülmektedir. Varoğlu (1993) ve Tuncer (1995) bu kavramı, örgütsel bağlılık şeklinde kullanmışlarken, Celep (1996) ve Balcı (2000) ise örgütsel adanmışlık şeklinde kullanmışlardır (Balay, 2000a: 14-15).

Tutar, Tuzcuoğlu, Argun ve Akman (2009) da adanmışlık ifadesini kullanmışlar ve adanmışlığı örgütün işgörenden beklediği biçimsel davranışlarının ötesinde, bireyin ekstra rol üstlenerek, örgütsel amaçlarla ve hedeflerle bütünleşen tutum ve davranışlar olarak ifade etmişlerdir. Adanmışlık, bireyin bazen kendi çıkarından örgüt lehine fedakârlıkta bulunma, bazen, örgütsel bütünleşmeyi örgütün geleceğine taşıma durumudur.

2.2.2. Örgütsel Bağlılığın Önemi

Çalışanların bağlılığı örgütsel başarıya ulaşmada en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Örgütsel bağlılık, örgütsel davranış ve örgütsel psikolojinin en önemli konularından birisidir (Gül, 2002: 37).

İşgörenlerin yaptıkları işten ve çalıştıkları örgütten memnun olmalarını sağlamak, artık örgütler tarafından hizmet üretmek gibi temel bir amaç olarak görülmektedir. Bu amacın gerçekleştirilmesinde bireyin çalıştığı örgütün hedeflerini benimsemesi ve o örgüt içinde varlığını sürdürmeyi istemesi anlamına gelen örgütsel bağlılık ön plana çıkmaktadır (Çöl ve Gül, 2005: 291). Mowday vd. 1979 yılında yaptıkları çalışma sonucunda örgütsel bağlılığın çalışanların işi bırakma eğilimleri (intent to leave) üzerinde doğrudan etkili olduğunu saptamışlardır.

Örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Örgütsel bağlılık duygusunun, örgütsel performansı pozitif yönde etkilediğine inanılmakta, bu çerçevede, örgütsel bağlılığın işe geç gelme, devamsızlık ve işten ayrılma gibi istenmeyen sonuçları azalttığı, ayrıca ürün veya hizmet kalitesine olumlu yönde katkıda bulunduğu ileri sürülmektedir (Bayram, 2005: 125).

Balay (2000)’ a göre örgütsel bağlılık şu beş nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir; bu kavram ilk olarak işi bırakma, devamsızlık, geri

çekilme ve iş arama faaliyetleri ile; ikinci olarak iş doyumu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; üçüncü olarak özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle; dördüncü olarak yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin kişisel özellikleriyle, son olarak da örgütsel maliyetle ilişkilidir.

Örgütler, yaşamlarını sürdürebilmek ve belirlediği amaçlar doğrultusunda hareket edebilmek için işgörenlerin örgüte karşı olan bağlanma ve sahiplenme duygularını artırmak zorundadırlar. Bu sayede uzun dönemli planlar ve bu planlar doğrultusunda işgörenlerin görev, yetki ve sorumluluklarını belirleyebilmektedir (Topaloğlu, Koç ve Yavuz, 2008). Modern öğrenen örgütlerdeki çalışanların çaba, motivasyon ve girişimciliklerini artırmaları beklenmektedir. Bir örgütün başarısı sadece insan rekabetini değil aynı zamanda bağlılığı nasıl sağladığına bağlıdır (İnce ve Gül, 2005: 13). Örgütsel bağlılığın sağlanması, örgütün etkinlik ve verimliliğini artırıcı bir unsurdur. Nitelikli iş gücünün örgütte kalmaya devam etmesi, bunu isteyerek yapıyor oluşu ve bilgisini örgütün başarısı için kullanması örgütsel bağlılığın sağlanması sayesinde olur (Ada, Alver ve Atlı, 2008: 489).

Nitelikli, işbilen ve başarı güdüsü yüksek çalışanların, çeşitli nedenlerden dolayı dâhil oldukları örgüte yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinin, organizasyonu beğenmemelerinin ve bunların bir sonucu olarak örgütten kopmalarının, örgütün hedefleri ve geleceği açısından olumsuz sonuçlar üreteceği açıktır. Bu tür olumsuz sonuçların meydana gelmesini önlemek için en önemli husus, çalışanların örgüte karşı bağlılığını artırmaktır. Topaloğlu vd. (2008)' nin de belirttiği gibi örgütsel bağlılığı oluşturulmuş bireylerin, sorumluluk duygusu, görev bilinci ve rol etkinliği diğer bireylere göre daha yüksek olacaktır. Bu nedenle bireylerin bağlılığı arttıkça göstermiş oldukları performans ve başarı eğrisi de artmaktadır.

Ada vd. (2008: 498)' ne göre örgütün başarısı için anahtar konumda bulunan çalışanlar örgüte olan bağlılıklarını farklı şekillerde gösterirler:

Örgütün Amaç ve Değerlerini Benimseme; örgütsel bağlılığın sağlanmasının ilk koşulu çalışanın sahip olduğu amaç ve hedeflerle, örgütün amaç ve hedeflerinin

uyumlu ve aynı yönde olmasıdır. Çalışanın beklentileri ile örgütün çalışanına sundukları arasındaki fark çalışanın örgüte bağlılık düzeyini etkileyecektir.

Örgüt İçin Fedakârlıkta Bulunabilme; çalışanın örgütün başarılı olabilmesi için normalin ötesinde bir çaba harcaması ve karşılık beklemeden fedakarlık yapabilmesi örgütüyle özdeşleştiğini gösterir.

Örgüt Üyeliğinin Devamı için Güçlü Bir İstek Duyma; çalışanın örgütte bulunmasından dolayı memnuniyet duyması ve çalışmaya devam etmesidir.

Örgütle Özdeşleşme ve İçselleştirme; çalışanlar örgütsel amaç ve değerleri özdeşleştiği oranda içselleştirirler. Amaç ve değerleri içselleştirme oranı doğrultusunda çalışan ile örgüt arasında bağlılık oluşur.

Günümüzde örgütlerin, değişimi ve belirsizliği etkin bir biçimde yönetmeleri ve böylece varlıklarını en verimli şekilde sürdürmeleri üstün niteliklere sahip ve kendini geliştirebilen çalışanları işe almalarına ve örgütte kalmalarını sağlamalarına dayanmaktadır. Bu da, örgütlerin çalışanlarına yatırım yapmalarını, onların kendilerini her bakımdan geliştirmeleri için olanaklar yaratmalarını ve onları desteklemelerini gerektirmektedir (Sabuncuoğlu, 2007: 626). Yaratıcı ve yenilikçi olmayan, aynı zamanda organizasyonel bağlılığı düşük çalışanların istihdam edildiği organizasyonların başarılı olmaları ve hayatta kalmaları zordur. Çalışan-organizasyon bütünleşmesini sağlamak için, çalışanların potansiyellerini ortaya çıkarmalarına imkân vermek gereklidir. Organizasyonel bağlılığı artırma çabaları vasıtasıyla çalışanlarının potansiyellerini ortaya çıkarmak isteyen organizasyonların ise doğru teknikleri kullanmaları gerekir (Kaya ve Selçuk, 2007: 176).

Bugüne kadar yapılan araştırmalar, örgütsel bağlılığın; örgütün değer, misyon ve vizyonunu kabullenme, örgütle özdeşleşme, kalite geliştirme çabalarını yerleştirme, motivasyon sağlama, takım ruhunu geliştirme, gönüllü olarak örgütte kalma gibi çalışanların tutum ve davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (İnce ve Gül, 2005: 1). Yani kısaca örgütsel bağlılık örgütlerin verimli bir şekilde çalışmasını sağlayıp hedeflere ulaşmasını sağlayacak dinamiklere direkt etki edebilen önemli bir kavramdır.

Örgüt yöneticilerinin örgütsel bağlılığı oluşturma adına atabilecekleri adımlar bulunduğu görülmektedir. Yöneticilerin, işgörenlere örgütün kıymetli birer elemanı oldukları mesajını vermeleri, karara katılmalarını cesaretlendirmeleri, örgüt içi iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütmeleri arzu edilen örgütsel bağlılığın oluşması için esas yöntemler olacaktır (Bayram, 2005: 137).

Eğitim örgütleri için de, bulunduğumuz bilgi çağında, nitelikli bireyler yetiştirip toplumsal kalkınmayı sağlama vazifesini yerine getirirken dengede tutmak zorunda olduğu unsurlar vardır. Bu unsurların başında da örgütsel bağlılık gelmektedir. Çünkü birey örgüte bağlılığı ölçüsünde verimli olmaktadır.

Okullardan insanın yetiştirilmesi ve dönüştürülmesi görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu görevin başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi, öğretmenlerin görev tanımlarında belirtilenlerden çok daha fazlasını yapmalarını gerektirmektedir. Bu ise ancak bağlılığı yüksek öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir (Terzi ve Kurt, 2005). Öğretmenlerin okula bağlılığının dayanağını okulun amaç ve değerlerinin benimsenmesi, bunların gerçekleşmesi için fazla çaba gösterme ve okulda kalmayı sürdürme isteği oluşturmaktadır. Bir okulun amacı, eğitim sisteminin genel amacı doğrultusunda öngörülen tutum ve davranışı öğrenciye kazandırmaktır. Bu açıdan okulun amacı öğretmen açısından içsel bir güdülenme kaynağıdır (Celep, 2000: 138).

2.2.3. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları

Örgütsel bağlılık kavramının tanımlanmasında yaşanan karışıklık, bu kavramın sınıflandırılmasında da ortaya çıkmaktadır. Çeşitli araştırmacılar, farklı kriterleri dikkate alarak farklı yaklaşımların ele alınabileceği sınıflandırmalar önermişlerdir. Mathieu ve Zajac (1990) bunun nedenini; örgüt ile çalışan arasındaki ilişkinin yapısı ve nasıl geliştiği ile ilgili olarak araştırmacıların sahip oldukları görüş farklılıkları olarak belirtmiştir (Atak, 2009: 100). Farklı pek çok unsurun bir araya gelmesiyle oluşan örgütsel bağlılığın tek boyutlu bir kavram olarak görülmemesi ve örgütü oluşturan farklı gruplara olan bağlılığın bir bileşimi olarak ele alınması gerekmektedir (Reichers, 1985: 469). Yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel davranışçıların tutumsal bağlılık üzerinde, sosyal psikologların ise daha çok davranışsal bağlılık üzerinde yoğunlaştıkları

(İnce ve Gül, 2005: 26) ve araştırmacıların çalışanların tutumsal ya da davranışsal bir neden geliştirerek örgütte kalmaya devam etmekte oldukları fikrinde birleştikleri görülmektedir (Çöl, 2004).

Örgütsel bağlılıkla ilgili yaklaşımlar mukayese edildiğinde göze çarpan ilk farklılık, bu yaklaşımları ele alan araştırmacıların disiplinleridir. Genellikle tutumsal bağlılık, örgütsel davranışçılar tarafından ele alınırken, davranışsal bağlılık ise, sosyal psikologlar tarafından ele alınmıştır. Dikkat çeken bir başka farklılık ise, tutumsal bağlılığın davranışsal bağlılığı da içine alan geniş bir kavram olmasıdır. Ayrıca tutumsal bağlılık davranışsal bağlılığa göre daha fazla duygusal bir boyut içermektedir (Gül, 2002, 50).

Örgütsel bağlılık konusunda birçok araştırmacı tarafından farklı sınıflandırmalar ve teoriler öne sürülmektedir. Bu çalışmada, örgütsel bağlılık konusunda Etzioni, O'Reilly ve Chatman, Katz ve Kahn, Wiener, Becker, Salancik, Allen ve Meyer ile Mowday' in görüşlerine yer verilmiştir. Doğan ve Kılıç (2007: 48)' in da belirttiği gibi, örgütsel bağlılık ile ilgili teoriler sınıflandırma açısından farklılıklar göstermekte, ancak özde birbirleriyle benzeşmektedirler.

2.2.3.1. Etzioni' nin Sınıflandırması

Etzioni, 1961 yılında bağlılığın sınıflandırmasını yapan ilk kişi olmuştur. Örgütsel bağlılık kavramı yerine “örgütsel katılım” kavramını kullanmış ve çalışanların örgüte katılım oranlarına göre bir sınıflandırmada bulunmuştur (Somuncu, 2008: 9). Etzioni (1961), bireylerin örgütsel direktiflere uyumluluk göstermesine dayalı bir tipoloji önermiştir; ahlaki ilişki, hesaba dayalı ilişki ve yabancılaşma ilişkisi (Mishra, 2005: 89).

Etzioni, örgütün üyeler üzerindeki güç veya yetkilerinin, üyenin örgüte yaklaşmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir. Örgütsel bağlılığı, üyelerin örgüte yaklaşmaları açısından üçe ayırmaktadır. Bunlar 1- Ahlaki açıdan yaklaşma 2- Çıkara dayalı (hesapçı) yaklaşma 3- Yabancılaştırıcı yaklaşımdır (Balay, 2000a: 15).

1- *Ahlâki bağlılık*: Ahlaki bağlılık, işgörenlerin örgütün amaçlarını karşılamak için ilerlemesi gereken yolda davranmaları konusunda işgörenleri yönlendiren bir bağlılık türüdür. Ahlaki bağlılık, örgütlerin oluşturmak istediği bağlılık türüdür (Newton ve Shore, 1992: 276-277). İşgören hiçbir zorunluluk duymadan işini severek yapmakta ve örgüte katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Kendisini örgütün doğal bir üyesi olarak görmekte ve örgüte karşı güçlü bir bağlılık duymaktadır.

2- *Hesapçı bağlılık*: Örgüt ile üyeleri arasındaki alışveriş ilişkisini temel almaktadır. Üyeler, örgütlerine katkıları karşılığında elde edecekleri ödüllerden dolayı bağlılık duymaktadırlar. Hesapçı bağlılık alış-veriş ilişkisine dayalıdır. İşgören performansını buna göre belirler ve kazanımları karşılığında yerine getirmesi gereken iş normuna uygun ölçüde bağlılık gösterir (İnce ve Gül, 2005: 33)

3- *Yabancılaştırıcı bağlılık*: Davranışların sınırlandırıldığı durumlarda oluşan ve örgüte doğru olumsuz bir yönelimi ifade etmektedir. Yabancılaştırıcı bağlılık, örgütle ilgili negatif bir bağlılıktır. İşgören fiziksel olarak örgütte vardır ama psikolojik olarak örgütten uzaklaşmıştır (Balay, 2000a: 16). Soğuk bağlılık ifadesini kullanan Özden (1997: 36)' e göre hapisane gibi bireyin zorunlu olarak bulunduğu ve bireyin bağlılığının zorunlu olduğu durumlar için kullanılır.

2.2.3.2. Wiener'in Sınıflandırması

Wiener (1982), örgütsel bağlılığı, örgütsel amaç ve ilgileri karşılayan normatif baskıların bütünü şeklinde tanımlamış (Sarıdede ve Doyuran, 2004) ve örgütsel adanmışlığa ilişkin olarak yaptığı bir değerlendirmede, araçsal motivasyon ve örgütsel bağlılığı (normatif-moral) birbirinden ayıran teorik bir model geliştirmiştir. Onun değerlendirmesinde araçsal güdüleme, hesapçı, yararcı, kendi ilgi ve çıkarlarına dönük olmayı ifade ederken; normatif-moral bağlılık ise değer veya ahlaki temele dayanan güdüleme ile gerçekleşmektedir. Bu moral (ahlaki) ve normatif inançlar, içselleşmiş baskılar meydana getirerek kişinin örgütsel amaç ve çıkarları karşılayacak biçimde davranmasını sağlar (Newton ve Shore, 1992: 277).

İşgören ile örgüt arasında değişimsel bağlılık (Exchange Commitment) olarak da adlandırılan bu bağlılık türünde örgüt, işgörenin bazı güdülerini doyururken; dönüşte

işgörenden örgüte katkı yapmasını beklemektedir. Değişim ilişkisi (yarar/katkı oranı), bir dereceye kadar dengede veya işgörenin lehine olduğu sürece işgören, örgütten ayrılmayı düşünmeyerek ona bağlılık duyacaktır (Balay, 2000a: 20).

2.2.3.3. O'Reilly ve Chatman' ın Sınıflandırması

O'Reilly ve Chatman (1986), örgütsel bağlılığı, üç boyuta dayandırarak, çalışanın örgütle olan psikolojik bağlılığı olarak ifade etmektedir. Bu üç boyut; (a) uyum (özel olarak dışsal ödüller elde etmeye bağlılık), (b) özdeşleşme (örgütün bir parçası olarak üyeliğe kabul edilme arzusuna yönelik bağlılık), (c) içselleştirme (kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanan bağlılık) olarak belirtilmiştir. Uyum boyutu, ödül maliyet değerlendirmesini öne çıkararak bireyi araçsal algılara; diğer iki boyut ise, örgütün beklentilerine dönük saygı ve ilgiye dayalı sonuçlara yöneltmektedir (Newton ve Shore, 1992: 277).

2.2.3.3.1. Uyum

Örgütsel bağlılığın ilk boyutunu oluşturan uyum boyutunda temel amaç, belirli dış ödüllere kavuşmaktır. Üyelerin bağlılık göstermelerinin ve bu amaçla sergiledikleri tutum ve davranışların temel gayesi belli ödülleri elde etme ve belli cezaları bertaraf etmektir. (Gül, 2002: 43). Örgüte yüzeysel bir bağlılığı ifade etmektedir. Uyumda bireyin bir şeyi, gerçekten inandığı için değil de ceza korkusu ya da ödül beklentisi içinde kendisini mecbur hissettiği için yapması söz konusudur. Örgütte diğerlerinin etkilerini bir çıkar karşılığında kabul etmektedir. Birey beklediği ödeme, yükselme ya da benzeri çıkarlar karşılığında uyum göstermektedir (Tutar vd., 2009).

2.2.3.3.2. Özdeşleşme

Bağlılığın ikinci aşamasıdır. Bireylerin örgüte ve işgörenlerine yakın olma isteklerine dayalıdır. Özdeşleşmede birey, kendini ifade edebilme imkânı yaratıldığı ve insanlarla kurduğu ilişkilerin sürdürülme olanağı tanındığı oranda başkalarının etkilerini kabul etmektedir (Bayram, 2005: 131). Bağlılık, diğerleriyle doyum sağlayıcı bir ilişki kurmak veya ilişkiyi devam ettirmek için meydana gelmektedir. Böylece işgören, bir grubun üyesi olmaktan gurur duymaktadır (Doğan ve Kılıç, 2007: 43).

2.2.3.3.3. İçselleştirme

Bağlılığın son aşamasıdır. Birey ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumunu ifade etmektedir. İçselleştirme, bireyin değerlerinin örgütsel değerlerle uyum içinde olması ve örgütsel değerlerin bireyin tutum ve davranışlarında etkili olmasıdır. İçselleştirmede bireyin, örgütün değer ve normlarını, kendi değer ve normları olarak, zorlama olmaksızın içten kabulü ve benimsemesi söz konusu olmaktadır (Bayram, 2005). Bütünüyle kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanır. Bu aşama bireyin tutum ve davranışlarını, örgütün ve örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kılması halinde ortaya çıkar (İnce ve Gül, 2005: 35).

2.2.3.4. Katz ve Kahn' ın Sınıflandırması

Katz ve Kahn (1977), örgütsel bağlılığın bir örgüt ortamındaki işgörenleri, rollerinin gereklerini yerine getirmeye, yani onları örgüte bağlılık duymaya yönelten farklı ödüllere dayalı devreler olduğunu ileri sürmüştür (Balay, 2000a: 23).

İşgörenlerin sistem içindeki eylemleri, hem iç ödüller hem de bazı dış ödüllerin birleşiminin bir sonucudur. İç ödüller anlatımsal devreyi, dış ödüller ise araçsal devreyi ifade etmektedir. Anlatımsal ve araçsal devreler ayrımı, işgörenlerin kendilerini sisteme verişlerinin/adayışlarının niteliğini belirtmektedir. İçsel bakımdan ödüllendirici olduğu durumlarda, anlatımsal devre söz konusudur. Buna benzer dış ödüllerin güdüleyici olduğu durumlarda ise, araçsal devreden söz edilmektedir (Bayram, 2005:131).

2.2.3.5. Becker' ın Yan Bahis Sınıflandırması

Becker (1960)' a göre örgütsel bağlılık, üyenin bazı yan bahislere girerek tutarlı bir davranış dizisini, o davranışlarla doğrudan ilgili olmayan çıkarları ile ilişkilendirmesidir (Lowe, County ve Barnes, 2000). Bir diğer ifadeyle davranışsal bağlılık, kişinin tutarlı bir davranış dizisini sergilemekten vazgeçtiğinde kaybedeceği yatırımları düşünerek, bu davranış dizisini sürdürme eğilimidir. Dolayısıyla Becker'e göre kişi, çalıştığı örgüte duygusal olarak bağlılık hissetmemekte, bağlanmadığı takdirde kaybedeceklerini düşündüğü için bağlanmakta ve örgütte çalışmaya devam etmektedir (Ergener, 2008: 26). Allen ve Meyer (1991: 65) ise bu durumun psikolojik

bir durumu yansıttığını dolayısıyla örgütten ayrılmanın getirdiği maddi yüke dayanan yan bahis yaklaşımının, tutumsal bir yönü olduğunu ifade ederler.

Yan bahse girmekle kast edilen şey, bir davranışla ilgili kararın o davranışla çok da ilgisi olmayan çıkarları etkilemesidir (Gül, 2002: 48). Buna göre çalışanlar değer verdiği şeyleri ortaya koyarak, yani bir nevi bahse girerek örgüte yatırım yapar. Eğer çalışan, sergileyeceği davranış önceki davranışlarıyla tutarlı olmazsa bahsi kaybedecektir. Bahsi kaybetmemek için ise, davranışları arasındaki tutarlılığı sağlamak zorunda kalacaktır. Ortaya koydukları kendisi için ne kadar değerli ise bağlılığı o kadar artacaktır (Atak, 2009: 124). Öğretmenlerin çalıştıkları okulda okula geç gelme, derslere geç girme ya da öğrencilere sert davranmama konusunda kendi kendisine verdiği sözler, uzun zaman dilimi içerisinde okul itibarını ve öğretmenlik itibarını etkileyeceğinden kendisi ile ilgili girdiği bahislerde daha dikkatli olacak ve örgütsel bağlılığını yükseltecektir (Uğurlu, 2009: 101). Kısaca özetlenecek olursa bu tür bağlılığın temelinde maddi-ekonomik etkenlerin yer aldığı ve çalışanın, örgütten ayrılmanın sosyo-ekonomik, psikolojik yönlerinin götürüsü fazla olduğu için örgüte bağlanmaya kendisini zorunlu hissettiği görülmektedir. Ekonomik götürülerin sayısı ve miktarı arttıkça çalışanın örgüte bağlılığı da o derece artmakta ve örgüt üyeliğini tehlikeye düşürecek davranışlardan kaçınmaktadır.

2.2.3.6. Salancik' in Sınıflandırması

Salancik (1977)' e göre bireysel eylemler kişinin sergilediği faaliyetlerin sonuçlarına tabiidir ve bu eylemler yoluyla katılımını sürdürmek için çalışır (Mishra, 2005: 90). Salancik bağlılığı, kişinin davranışlarına ve davranışları aracılığıyla faaliyetlerini ve örgüte olan ilgisini güçlendiren inançlarına bağlanması durumu şeklinde ifade etmiştir (Mowday, Porter ve Steers, 1982: 20). Bağlılık, eylemlerin bireyi bağlayıcı hale geldiği zaman ortaya çıkar. Birey bir defa kendisini adadığı zaman bu bağlılığın gerektirdiği tüm davranışları yerine getirebileceği mekanizmayı bulur. Bu aynen insanın bir kez bir şeye inanınca tavır ve davranışlarını o inancına uydurmasının yolunu bulması gibidir (Özden, 1997: 37). Salancik, her davranışa aynı şekilde bağlanılamayacağından söz etmektedir. Kişinin davranışlarının bazı özellikleri bu davranışlara olan bağlılığı etkiler. Açık, kesin ve şüphe götürmeyen, bir kez yapıldıktan

sonra iptali ve dönüşü mümkün olmayan, başkaları önünde gerçekleşen ve gönüllü olarak yapılan davranışlar bağlılığı doğrudan etkilemektedir (Gül, 2002: 49).

Salancik' in yaklaşımı tutumlar ile davranışlar arasındaki uyuma dayanmaktadır. Kişinin tutumları ile davranışları uyumsuz olduğu zaman kişi, gerilim ve strese girecektir. Tutumlar ile davranışlar arasındaki uyum ise bağlılığı getirecektir (İnce ve Gül, 2005: 53). Salancik'in yaklaşımında örgütsel bağlılık, kişinin davranışlarına bağlanması olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda da Becker'in yaklaşımında olduğu gibi kişi, önceki davranışlarına bağlanarak, bunlarla tutarlı davranışlar sergilemektedir. Ancak Gül (2002: 49)' ün de ifade ettiği gibi, Becker'in yaklaşımında kişinin davranışlarına karşı bağlılık gösterebilmesi için o davranıştan vazgeçtiği zaman kaybedeceği yatırımların farkında olması gerekmektedir. Oysa Salancik'in yaklaşımında davranışa yönelik bağlılığın oluşabilmesi için kişi ile örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik durumun diğer bir ifadeyle davranış devam ettirme arzusunun olması gerekmektedir.

2.2.3.7. Allen ve Meyer' in Sınıflandırması

Örgütsel bağlılık konusu üzerinde çalışan diğer önemli araştırmacılar ise Meyer ve Allen' dir. Meyer ve Allen 1984 yılında Porter vd. (1974) tarafından geliştirilen modele, *duygusal* ve *devam* bağlılığını ekleyerek yeni bir model geliştirmişlerdir. Araştırmacılar daha sonra modellerine Weiner ve Vardi (1980)' nin çalışmalarına dayanan *normatif (ahlaki) bağlılığı* ilave etmişlerdir (Allen ve Meyer, 1990). Böylece Becker (1960)' in “davranışsal”; Porter ve arkadaşlarının (1974) “tutumsal” ve Wiener (1982)' in “normatif” olarak adlandırdıkları yaklaşımları, “duygusal bağlılık” (duygusal bağlanma), “devamlılık bağlılığı (algılanan maliyet)” ve “normatif bağlılık (zorunluluk)” olarak nitelendirmişlerdir (Meyer ve Allen, 1991: 64-67).

Örgütsel bağlılık konusunu, duygusal (tutumsal) ve davranışsal olarak iki kategoride değerlendiren Mowday ile Allen ve Meyer'in çalışmaları birbirleriyle örtüşmektedir. Mowday' in çalışmalarından yola çıkan Allen ve Meyer, örgütsel bağlılık konusunu daha derinleştirerek, Mowday' in davranışsal bağlılık sınıflandırmasını iki ayrı kategoriye ayırmışlardır. Diğer bir ifadeyle, Allen ve Meyer, Mowday' in davranışsal

bağlılık sınıflandırmasını devam ve normatif bağlılık olarak iki grupta incelemiştir (Doğan ve Kılıç, 2007: 48-49).

2.2.3.7.1. Duygusal Bağlılık

Örgütsel bağlılıkla ilgili literatürde yer alan en yaygın yaklaşıma göre bağlılık örgüte bir duyusal ya da duygusal ilgi ile nitelendirilir, öyle ki örgütüne güçlü bir şekilde bağlı olan birey işiyle meşgul olan ve diğer üyelerle çalışmaktan zevk alan birey ile özdeşleştirilir (Allen ve Meyer, 1990: 2). Duygusal (Affective) bağlılık, işgörenin örgütüyle özdeşleşmesi ve örgüt amaçlarıyla bütünleşmesidir. Bu tanımıyla Meyer ve Allen (1991)' in duygusal bağlılığı Porter ve Steers (1982)' in örgütsel bağlılık kavramını tek başına kapsamaktadır (Saridede ve Doyuran, 2004). İşgörenlerin örgütlerinin değerlerini, hedeflerini ve amaçlarını benimsedikleri oranda hissettikleri bağlılıktır. Bu durumda işgören, örgütün değerlerini güçlü bir şekilde kabul eder ve örgütün bir parçası olarak kalmayı ister. Çetin (2004: 95)' e göre bu durum, işgörenin örgüte bağlılığının en iyi şeklidir. Aslında bu kişiler, her işverenin hayalini kurduğu, gerçekten kendini örgüte adanmış ve sadık işgörenlerdir. Böyle işgörenler, işe karşı olumlu tutum sergilerler ve gerektiğinde ek çaba göstermeye hazırdırlar. Mowday vd. (1979: 226)' nin de belirttiği gibi, örgüte duyulan pasif bir sadakatin ötesinde örgütsel amaçlara bilinçli bir katkıda bulunmak üzere aktif bir ilişkiye girmeye gönüllü olmayı içermektedir.

Literatürde en çok ele alınan bağlılık türüdür. Allen ve Meyer bu bağlılık türünün kişinin kendisini örgütün bir parçası olarak görmesinden dolayı çok önemli görmektedir. Güçlü duygusal bağlılık, bireyin örgütte kalma ve onun hedef ve değerlerini kabullenmesi anlamına gelmektedir (İnce ve Gül, 2005: 40). Örgüt üyeliğini sürdürme isteğini yansıtan duygusal bağlılık, büyük ölçüde, yaşanan iş deneyimleri sonucunda gelişmektedir (Sabuncuoğlu, 2007: 614).

2.2.3.7.2. Devamlılık Bağlılığı

Devamlılık (Continuance) bağlılığı, örgütten ayrılmanın mali açıdan götürülerini hesaplamayı ifade eder. Eğer çalışan kişi, örgütüne yaptığı yatırımların maliyetini, işten ayrılmayla oluşacak maliyetten daha fazla olduğuna inanırsa örgüte bağlılığı artar. Bu

boyut iki temel faktör üzerine inşa edilmiştir: bireyin örgüte yaptığı yatırımların büyüklüğü ve/veya sayısı ile bireyin algıladığı alternatif eksikliği. Bu iki faktör aslında Becker (1960)' in teorisinde yer alan yan bahis kuramının bir devamı gibidir; birey istese de örgütten ayrılamamaktadır; çünkü ayrılmak; sahip oldukları yatırımları kaybetme, sınırlı iş alternatifleri gibi maliyet ve birtakım güçlükler doğurmaktadır. İşgörenin örgütüne yaptığı yatırımlar arttıkça ve diğer örgütlerden alternatif iş olanakları azaldıkça devamlılık bağlılığı artacaktır (Allen ve Meyer, 1990: 4; Meyer ve Allen, 1991: 67-72).

Ekonomik bir mantığa dayandığı düşünülen (Sabuncuoğlu, 2007: 614) devamlılık bağlılığı, bir işgörenin örgütte çalıştığı süre içerisinde harcadığı emek, zaman ve çaba ile edindiği statü, para gibi kazanımlarını örgütten ayrılmasıyla birlikte, kaybedeceği düşüncesiyle oluşan bağlılıktır. Başka bir ifadeyle işgöreni örgütte kalmaya iten unsur, istenmeyecek maddi kayıplardır (Yalçın ve İplik, 2005: 398). Bu açıdan bakıldığında örgütte çalışmaya devam eden bütün çalışanların aslında örgüte sadık olmayabileceği anlaşılmaktadır. Yani örgütlerin elinde “kapana sıkışmış” işgörenler de bulunmaktadır (Çetin, 2004: 96).

2.2.3.7.3 Normatif Bağlılık

Meyer ve Allen (1990), duygusal ve devamlılık bağlılığına ek olarak Wiener ve Vardi (1980) tarafından önerilen ve Wiener (1982) tarafından geliştirilen “normatif” ya da “ahlaki” boyutunu da ekleyerek örgütsel bağlılığı üç boyutlu bir kavram haline getirmişlerdir. Wiener (1982)' e göre normatif bağlılık, işgörenin hem örgüte girişi öncesindeki (ailevi ve kültürel sosyalleşme) hem de örgütte geçirdiği süre içerisindeki (örgütsel sosyalleşme) deneyimlerinin bir sonucu olarak örgütte kalma konusunda hissettiği baskıdır (Allen ve Meyer, 1990:4).

Normatif bağlılık, bir örgüt “ilerleme ödülü” ile çalışanının ihtiyacını karşıladığında (örn. öğrenim bursları) ya da çalışanı istihdam etme koşuluyla önemli gelir sağlamasına neden olduğunda (örn. iş eğitimine-staja bağlı yapılan ödemeler) gelişebilir. Çalışan için yapılan bu harcamalar, çalışanın kendisini örgüte karşı borçlu olarak hissetmesini sağlamaktadır. Bu durum işgöreni örgütte kalma konusunda zorlamakta ve işgöreni normatif olarak örgüte bağlamaktadır. Bu tarz bir bağlılık

düşüncesi ancak işgörenin örgüte olan borcunu ödemesiyle son bulabilecektir (Meyer ve Allen, 1991: 72).

Normatif bağlılık (normative commitment) çalışanın örgütüne bağlılık göstermesini bir görev olarak algılaması ve örgüte bağlılığın doğru olduğunu düşünmesi sonucunda geliştiğinden diğer iki tür bağlılıktan farklı bir boyutu temsil etmektedir. Çalışanların örgütte kalma ile ilgili yükümlülük duygularını yansıtır. Örgüt üyeliğini sürdürme hususundaki duygulardan kaynaklanmaktadır (Gül, 2002: 45). Kendini kuruma adamayı ve sadakati teşvik eden bir kültür içinde sosyalleşme sağlaması nedeniyle, kurum ve örgütlere bağlı ve sadık olma eğilimine vurgu yapar (Durna ve Eren, 2005: 211). Bu bağlılıkta, çalışanlar, sadakatin önemli olduğuna inanmakta ve bu konuda ahlaki bir zorunluluk hissetmektedir (Yalçın ve İplik: 2005: 398).

Üç bağlılık türünün diğer bir ortak noktası da, çalışan ile örgüt arasında gelişen ve örgütten ayrılma ihtimalini azaltan bir bağdan söz etmeleridir. Fakat bu bağın niteliği, açıklanan bu üç yaklaşıma göre farklılık göstermektedir (Çöl ve Gül, 2005: 294). Çalışanların güçlü bir duygusal bağlılığa sahip olmaları, kendi istekleri ile işe devam etmeyi istemeleri; devam bağlılığına sahip olmaları, zorunluluklardan (çıkarları böyle gerektirdiğinden) dolayı işe devam etmeleri; normatif bağlılığa sahip olmaları ise, kendilerini çalıştıkları işi yapmakla yükümlü hissetmeleri, yaptıklarının doğru olduğuna inanmaları ile ilgilidir (Allen ve Meyer, 1990:3). Brown (2003)' e göre, literatürde bu boyutların önem derecesine ilişkin en çok istenilen durum, çalışanlarda öncelikle yüksek duygusal bağlılık, daha sonra normatif bağlılık ve en son da devam bağlılığının olmasıdır (Boylu, Pelit ve Güçer, 2007: 58.)

2.2.3.8. Mowday' in Sınıflandırması

Mowday, Steers ve Porter (1979: 225) örgütsel bağlılığı, bireyin davranışları aracılığıyla faaliyetlerine ve örgüte olan ilgisini güçlendiren inançlarına bağlanması şeklinde tanımlayarak, davranışsal bağlılık ve tutumsal bağlılık olarak iki boyutta sınıflandırmıştır. Tutumsal bağlılık, çalışanın örgütsel amaçlarla özdeşleşmesi iken, davranışsal bağlılık, çalışanın davranışsal faaliyetlere bağlılığıdır.

Mowday vd. (1982), tutumsal bağıllık ve davranışsal bağıllık şeklinde bir ayrıma gitmiştir. Tutumsal bağıllık, bireylerin örgütsel amaçlarda özdeşleşmesini ve bunlar doğrultusunda çalışmaya istekli olmasının yansıtır. Bu suretle, tutumsal bağıllık OCQ' da belirtilen örgütsel bağıllıkla aynı anlama gelmektedir. Diğer tarafta, davranışsal bağıllık bağıllığa nitelendirilmiş bir yaklaşımdır ve bireylerin davranışsal eylemlerinin bağlayıcı sonuçları olarak ifade edilir (Reichers, 1985: 468).

2.2.3.8.1. Tutumsal Bağıllık

Bir çalışanın örgütüne yönelik tutumları, onun belirli davranışlar sergilemesini ya da bu davranışları sergilemeye istekli olmasını sağlayacaktır. Tutumsal bağıllık, genellikle kişinin örgütle bütünleşmesinin ve örgüt katılımının gücü olarak ifade edilmektedir (Porter vd., 1974: 604-605). Örgütsel bağıllık bu şekilde ele alındığında örgüte duyulan pasif bir sadakatin ötesinde örgütsel amaçlara bilinçli bir katkıda bulunmak üzere aktif bir ilişkiye girmeye gönüllü olmayı içermektedir (Mowday vd., 1979: 226).

Mowday vd (1979: 225), tutumsal bağıllığın bireyin belirli bir örgütle ve o örgütün hedef, değer ve amaçlarıyla kendi değer ve amaçlarını özdeşleştirip, bu amaçları gerçekleştirmek amacıyla örgüt üyeliğini sürdürmeyi istemesi durumunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Dolayısıyla bu tür bir bağıllık, bireylerin bazı manevi ödül ve menfaatler karşılığı kendilerini örgüte bağladıkları bir alış veriş ilişkisidir. Doğan ve Kılıç (2007)' ın da belirttiği gibi işgörenin içinde bulunduğu koşullar, psikolojik durumunu etkilemekte ve bu da işgören davranışının sürekli hale gelmesine yol açmaktadır. Sonuçta işgören örgütte bağıllık duymaktadır.

2.2.3.8.2. Davranışsal Bağıllık

Davranışçı bakış açısı (örn. Becker (1960), Salancik (1977) gibi), bağıllığın aşikar olan belirtileri üzerine odaklanır (Mowday vd., 1979: 225). Bu tür bağıllığın örnekleri arasında ekstra katılım, görevde uzun süre kalabilme ve performans vardır. Bu tür bağıllıkta, bağımlı davranış, normatif ya da genel beklentilerden ayırt edilir ve benzer beklentilerin ötesinde bir durumu ifade eder (Mishra, 2005: 90).

Davranışsal bağlılık, kişinin geçmişteki davranışları nedeniyle örgüte bağlı kalma süreci ile ilgilidir (Mowday vd., 1982: 25). Burada örgüte bağlı kalmaktan bahsedilen, örgüte kalmaya niyetli olma, örgütten ayrılmama ve devamsızlık yapmama gibi davranışlardır (İnce ve Gül, 2005: 48). Davranışsal bağlılık, örgütten daha çok, kişinin kendi davranışlarına yönelik olarak gelişmektedir. İşgören bir davranışta bulunduktan sonra bazı dönütler nedeniyle davranışını sürdürmekte ve bir süre sonra sürdürdüğü bu davranışa bağlanmaktadır. İlerleyen zamanda işgöreni, davranışı gösterdiği için haklı çıkaracak tutumlar geliştirmekte, bu da davranışın tekrarlanma olasılığını artırmaktadır (Meyer ve Allen, 1991: 62).

Davranışsal bağlılık, işgörenlerin belli bir örgütte çok uzun süre kalmaları sorunu ve bu sorunla nasıl basa çıktıklarıyla ilgili bir kavramdır. Davranışsal bağlılık gösteren işgörenler, örgütün kendisinden ziyade, yaptıkları belli bir faaliyete bağlanmaktadır (Çöl, 2004). İşgörenin davranışları, bazı koşullar nedeniyle sürekli hale gelmekte ve psikolojik bakımdan işgöreni örgüte bağımlı hale getirmektedir. İşgörenin içinde bulunduğu bu psikolojik durum geri besleme etkisi yaratarak işgörenin örgüte bağlılığını güçlendirmektedir (Doğan ve Kılıç, 2007: 42).

Pfeffer ve Lawdler (1980) ise davranışsal bağlılığı, işgörenin örgütteki üyeliğini sürdürme ve bunun iş başarımını içermesi olarak tanımlamaktadır. Ancak örgütte kalmaya devam eden ve iş başarımını yüksek olan işgörenin, örgüte adanmış olduğunu söylemek güçtür. Çünkü bunun nedeni örgütün ödül sistemi de olabilir (Celep, 2000: 17). Bu açıklamadan yola çıkarak davranışsal bağlılığın, çalışanı örgüte bağlayan maddi düzenlemelerle ilgili olduğunu söylenebilir.

Araştırmacıların örgütsel bağlılık sınıflandırmaları farklı olsa da işgörenin kendini örgüte adama ve örgütle bütünleşme derecesini yansıtmaktadır. Bununla birlikte Mowday ve diğerlerinin (1979) tutum bağlılığı, O'Reilly ve Chatman'ın (1986) içselleştirme bağlılığı, Allen ve Meyer'in (1990) duygusal bağlılığı; işgörenin örgüte, kendi çıkarları için değil de, örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşmesini ifade etmesinden dolayı benzerlik göstermektedir. Yine Katz ve Kahn'nın (1977) araçsal bağlılığı, Mowday ve diğerlerinin (1979) davranışsal bağlılığı, Becker' in (1960) yan bahis bağlılığı, O'Reilly ve Chatman'ın (1986) uyum bağlılığı, Allen ve Meyer'in

(1990) devam bağıllığı; işgörenin örgüte kendi çıkarları için bağıllığını ifade etmesi açısından benzerlik göstermektedir.

2.2.4. Örgütsel Bağlılığa Etki Eden Faktörler

Doğru çalışanları örgüte kazandırmanın yanı sıra bu çalışanları uzun süre elde tutmak zordur. İşgörenin ekonomik beklentisi yanında çalışma koşulları, iş doyumu, deneyim kazanma, kişisel ihtiyaçları gibi beklentileri vardır. Örgüt, bu ihtiyaçları yerine getirerek çalışanları uzun yıllar elinde tutmayı istemektedir. Bu ise ancak çalışanların bağıllıklarının sağlanmasıyla mümkündür (Ada vd., 2008: 497). İşgörenlerin örgüte bağıllık hissetmesi, iş verimlerini arttırarak örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla bir örgütün, işgörenlerin örgüte bağıllığını arttırabilecek ya da azaltabilecek faktörlerin farkında olması önemli bir husustur (Çetin, 2004: 98-99).

Örgütsel bağıllığı etkileyen faktörler konusunda pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların başında, Hrebiniak ve Alutto (1972), Buchanan (1974), Morrow (1983), Blau ve Boal (1987), Salancik (1977) ve Angle ve Perry (1981)' nin çalışmaları gelmektedir (İnce ve Gül, 2005: 57). Literatürdeki araştırmaların genelinde örgüte bağıllığı etkileyen faktörler; *kişisel*, *örgütsel* ve *örgüt dışı* faktörler olmak üzere üç grup altında incelendiği görülse de örgütsel bağıllığı etkileyen faktörlerin sınıflandırılmasında araştırmacılar farklı yöntemler kullanmışlardır (Çöl ve Ardiç, 2008: 163). Örneğin Schwenk (1986), bu faktörleri; geçmişteki iş yaşantıları, kişisel-demografik, örgütsel-görevsel ve grupsal nitelikte olanlar şeklinde (Balay, 2000a: 51); Mowday, Porter ve Steers (1982), kişisel özellikler, rol ve iş özellikleri, yapısal özellikler ve iş deneyimi şeklinde (Yalçın ve İplik, 2005: 399), Celep (2000) ise, kişisel özellikler, örgütsel yapı, işin özellikleri, örgütsel iklim ve örgütsel süreçler adı altında beş gruba ayırmaktadır.

Çalışanların örgüte bağıllıklarında yaş, cinsiyet, deneyim gibi bireysel faktörlerle yöneticilerin liderlik davranışları, terfi olanakları gibi örgütsel faktörler de rol oynamaktadır (Ada vd., 2008: 497). Ancak, sözü edilen bu faktörlerin hangisinin bağıllığı daha iyi şekilde kestirdiği yönünde kesin ifadelerde bulunmak yanıltıcı olabilecektir (Bayram, 2005: 135). Örneğin Oliver (1990), demografik faktörlerin örgütsel bağıllık üzerindeki etkisini örgütsel ödüller ve iş değerlerine göre daha az

bulurken (Balay, 2000a: 51); Mathieu ve Zajac (1990), örgütsel bağlılıkla ilişki kurduğu 48 değişken arasından sadece medeni durum, yetenek, ücret, yetenek çeşitliliği ve faaliyet alanı, görev bağlılığı, lider iletişimi ve katılımcı liderlik kavramlarının bağlılıkla doğrudan ilişkili olduğunu test edebilmişlerdir (Bayram, 2005: 134). İncelenen diğer kaynaklar da değerlendirildiğinde çalışanların örgüt bağlılığını etkileyen faktörler şöyle sıralanabilir (Çetin, 2004: 99): Yaş, cinsiyet, deneyim, örgütsel adalet, güveni, iş tatmini, rol belirliliği, rol çatışması, yapılan işin önemi, alınan destek, karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma, iş güvenliği, tanınma, yabancılaşma, medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar, iş saatleri, ödüller, terfi olanakları, ücret, dışarıdaki iş olanakları ve liderlik davranışları. Bu çalışmada Mowday, Porter ve Steers (1982) tarafından yapılan dörtlü sınıflama kullanılmıştır.

2.2.4.1. Demografik Faktörler

Demografik faktörler, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, bireyin psikososyal özellikleri, başarı güdüsü, kontrol odağı, içsel motivasyon, çalışma değerleri, merkezi yaşam ilgisi gibi başlıklar altında incelenmektedir (Boylu, Pelit ve Güçer, 2007: 59). Kişisel - demografik faktörler ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ilişkilerin bulunduğu yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Mesela cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi demografik faktörlerin örgütsel bağlılık ile farklı doğrultularda ilişkili olduğu belirlenmiştir (Yalçın ve İplik, 2005: 399). Yaş ve örgütte bulunulan süre, işgörenin örgüte bağlılığının ve adanmışlığının önemli göstergelerinden biridir (Tutar vd.,). Demografik faktörler, özellikle yapılan işin niteliğine, alınan görevin özelliğine ve statünün derecesine göre örgütsel bağlılığın oluşmasında bir kat daha etkili olmaktadır (Topaloğlu vd., 2008). Örneğin; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyindeki farklılıklar örgütte elde edilecek ayrıcalıklar ile örgütsel gücün göstergesi durumuna gelebilmektedirler. Bu ayrıcalıkların derecesi örgütsel bağlılıkta farklılıklara yol açabilmektedir.

Örgütsel bağlılığın bireysel özelliklerle ilişkisi pek çok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan araştırmalarda; bayan personelin baylara göre (Mcclurg: 1999: 16); daha düşük eğitimlilerin eğitimlilere göre (Allen ve Meyer, 1990: 9; Mcclurg, 1999: 16), yaşlı personelin gençlere göre, örgütte uzun yıllar geçiren personelin yeni olanlara göre, evlilerin bekârlara göre (Benkhoff, 1997: 114) örgüte daha fazla bağlı oldukları görülmüştür. Ancak demografik faktörlerle örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin diğer

faktörlere göre çok güçlü olduğunu söylemek doğru değildir (Durna ve Eren, 2005: 213). Demografik özellikler ile örgütsel bağlılık arasında, bazı anlamlı ilişkilerin bulunduğu fakat, baz alınan ortam ve imkan koşullarına göre kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık ile farklı doğrultularda ilişkili olduğu söylenebilir (Pelit vd., 2007: 91). Çünkü bu faktörlerin bazıları örgütsel bağlılık dışında, mevcut statü ya da işin niteliği gibi başka faktörlerden de etkilenebilmektedir. Sonuçta bu demografik faktörlerle örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin dolaylı olduğu ve (örgütsel değerlerle ödüller kontrol altına alındığında) ortadan kalktığı söylenebilir (Meyer ve Allen, 1991: 69). Bu paralelde, örgütsel bağlılık düzeyinin belirlenmesinde sadece kişilik özelliklerinin bir ölçüt olabileceğini söylemek güçtür. Çünkü bağlılık, yalnızca işgörenin kişilik özelliklerine göre oluşan bir davranış değildir. Decotis bu görüşten yola çıkarak işgörenin bir “bağlılık profili” olmadığını söylemiştir (Celep, 2000: 35).

2.2.4.2. İş ve Role İlişkin Faktörler

İş ve role ilişkin faktörler, işin içeriği, iş kapsamı, rol çatışması ve rol belirsizliği alt faktörlerinden oluşmaktadır. Ayrıca, katılımcı yönetim, parasal ödüllendirme sistemleri, aşırı iş yükü, iş stresi, grup bilinci, yetkilendirme ve otonomi sistemleri, öğrenme fırsatı da bu faktörlere ilave edilmektedir (Özdevecioğlu, 2003:115). İşin gerek motive etme potansiyeli ve zorluk derecesi gerekse iş konusuyla özdeşleşme, geri bildirim, sorumluluk ve yetki sahibi olma gibi özellikler örgütsel bağlılığı doğrudan etkilemektedir (İnce ve Gül, 2005: 71). Örgütsel bağlılık araştırmalarındaki temel modellerden birinde Steers, kişisel özelliklerin, işle ilgili özelliklerin ve iş deneyiminin bireyin örgütsel bağlılığının öncülleri olduğunu önermektedir. Steers’ in modeline göre; bağlılık kavramı, kişisel özelliklerinden çok örgütsel yaşamın özellikleri ile ilgilidir. Steers, yaptığı çalışma sonucunda, iş özelliklerinin örgüte bağlılıkla olan ilişkisini kişisel özelliklerden daha yakın bulmuştur (Ceylan, Keskin ve Eren, 2005: 34-35). İş yaşantıları, çalışanın iş rolünde kendisini rahat hissetmesini sağlayan psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin yaşantılardır (Allen ve Meyer, 1990: 4).

Role ilişkin değişkenler meslek işgörenleri arasında örgütsel bağlılığı belirlemede önemli olabilir. Bunlardan biri mesleki rol çatışmasıdır. Rol çatışmasının örgüt ortamında bağlılık üzerindeki olumsuz etkileri, davranışsal olmasa bile çoğunlukla psikolojik olarak kendi kabuğuna çekilme ve ilgisizlik şeklinde olmaktadır.

Böyle zamanlarda rol çatışması deneyimi yoğundur ve iş doyumu aynı derecede düşüktür. Bu deneyimi yaşayan işgören duygusal olarak bir boşunalık duygusu yaşar ve iş arkadaşlarından umutsuz bir uzaklaşma haline girer (Cinel, 2008: 80). İşgörenin kendisinden neler beklendiği konusunda tereddütler yaşadığı durumlarda rol belirsizliğinden söz edilir. Rol teorisine göre, örgütteki her mevkiinin uygun yönetim sergileyebilmesi, işgörene rehberlik edebilmesi ve sonuçta onları performanslarından sorumlu tutabilmesi için sorumlulukları net olarak belirlemesi gerekir. Sorumlulukların net bir şekilde belirlenmediği ve işgörene beklenenlerin açıkça ortaya konulmadığı durumlarda görevden kaçınma ortaya çıkacaktır (Çöl ve Ardıç, 2008: 161).

2.2.4.3. İş Deneyimi ve Çalışma Ortamına İlişkin Faktörler

İşgören ve yönetici arasındaki ilişkiler, örgütsel iklim, müşteri odaklı bir örgüt atmosferi, örgütün güvenilirlik düzeyi de bu faktör grubunda incelenmektedir. Bu gruptaki son belirleyici faktör ise iş tatminidir (Özdevecioğlu, 2003: 116). Özellikle bu kapsamda belirtilen çalışanların iş tatmini, örgütsel bağlılığın önemli bir belirleyici etkeni olarak değerlendirilmektedir ki, özellikle konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da (Williams ve Hazer, 1986; Brooke vd., 1988; Mathieu ve Farr, 1991; Huselid ve Day, 1991; Nystedt vd., 1999; Lok ve Crawford, 1999) yüksek derecede iş tatmininin örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Boylu vd., 2007: 59).

Örgüte yeni katılan işgörenlerin oryantasyon dönemindeki örgüte bağlılık derecesi ile 6 ay sonraki bağlılık derecesi arasında önemli bir farkın olduğu Allen ve Meyer (1990) tarafından ortaya konulmaktadır. Yani işgörenlerin örgütteki sosyalleşme süreci içerisinde, iş deneyimleri ve çalışma ortamına uyum düzeyleri arttıkça, örgütsel bağlılık düzeyleri de değişim göstermektedir (Doğan ve Kılıç, 2007: 51). Örgüt içerisinde herhangi bir pozisyonda çalışılan süre ve örgütte çalışılan toplam süre ile örgütsel bağlılık arasında da bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre, işgörenin örgütteki toplam çalışma süresi ile bağlılık arasında olumlu yönde bir ilişki bulunurken, aynı pozisyonda geçirilen yıl sayısı ile bağlılık arasında ters bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır (Balay, 2000a: 58). Salancik (1991)' e göre iş yaklaşımları ile çalışanların değişimi ve mevcudiyeti arasındaki tipik bağlantı bazı etkenler tarafından gölgelenmektedir. Bunların bir tanesi, işte kalabilme hakkıdır. İşin verdiği tatmin yaşla ve işte kalabilme hakkıyla paralel olarak artar ve bu durum bağlılıkta da aynı şekildedir.

Araştırmacılar gerekli analizleri yapmaya zahmet ettikleri zaman, değişimin yalnızca mevki, iş ya da maaş değişikliğinden ibaret olmadığını görürler. Kişi, işinin olumlu ya da olumsuz özellikleriyle baş etmeyi öğrendikçe değişir ve gelişir (Çetin, 2004: 105).

Özetle, iş deneyiminde önem taşıyan işgörenin kendisidir. Ancak, çalışma ortamına ilişkin faktörler büyük ölçüde yöneticiden kaynaklanmaktadır. İşgörenlere tatmin ve bağlılık duygusu kazandıracak anlamlı ve yeni olanaklar sağlayan bir iş, adil ücret, iyi bir çalışma ortamı, öğrenme ve gelişme fırsatı ve saygı gibi faktörler, büyük ölçüde yöneticinin denetimindedir (Doğan ve Kılıç, 2007: 52).

2.2.4.4. Örgüt Yapısına İlişkin Faktörler

Yapısal özellikler, örgüt yapısına ilişkin faktörleri içermektedir ve liderlik tarzı, örgüt büyüklüğü, kontrol derecesi, sendikalaşma oranı, örgüt imajı, toplam kalite yönetimi uygulamaları, esnek çalışma saatleri, ücret sistemi ve kariyer imkânları, çalışanların örgütsel etik algılamaları gibi faktörlerin örgütsel bağlılık üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğunu ileri sürmektedir (Çetin, 2004: 99, Özdevecioğlu, 2003: 116).

Çalışanların ücret dağılımındaki adaleti sağlama biçimleri örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Çalışanlar örgüt yönetiminin ücret politikasını ne kadar adil ve dengeli olarak algılasa bağlılıkları o derece yüksek olacaktır (İnce ve Gül, 2005: 73). Yavuz (2008: 89) yaptığı araştırmada örgütün büyüklüğü ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğundan bahsetmiştir. Bazı durumlarda büyük örgütlerin, işgörenlerine daha az veya daha uzun sürede terfi imkânları sundukları görülmüştür. Bu bağlılığı azaltıcı bir durumdur. Yine bazı durumlarda da daha fazla sosyal ve mali faydalar sunabilmektedirler. Bu da bağlılığı arttırabilecek bir durumdur.

Yöneticilerin çalışanlara bir lider olarak, işlerini nasıl yapacakları konusunda daha fazla serbesti ve kendi başına karar alma yetkisi vermelidir. Bu tür çalışanlarda daha olumlu tutumların bu arada da bağlılığın gelişmesi beklenir (İnce ve Gül, 2005: 73). Mottaz (1988), iş ödülleriyle bağlılık üzerinde güçlü ve olumlu; buna karşılık iş değerlerinin ise daha zayıf ve olumsuz etki yaptığı saptamıştır. Bu bulgulara göre işgörenler, örgütün, kendileri için ilginç ve anlamlı görevler, arkadaşça ve destekçi

çevre ile birlikte iyi ödeme ve yükselme olanakları sağladığını algılasa, örgüte yüksek düzeyde bağlılık duymaktadır (Balay, 2000a: 63).

2.2.5. Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Sonuçları

Örgütsel bağlılık, örgütlerin amaç ve hedeflerine ulaşmasında, bireyin amaçlarıyla örgütün amaçlarını buluşturmada, verimlilik ve performans artısının sağlanmasında önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel bağlılığı yüksek olan işgörenlerin görev, yetki ve sorumluluklarını yerine getirmede ekstra bir çaba sarf ettiği görülmektedir. Diğer yandan bağlılığı yüksek işgörenler örgütüyle olumlu ilişki kurma ve bu ilişkiyi uzun süre sürdürme eğilimindedir (Topaloğlu vd., 2008:). Örgütsel bağlılığın sonuçları, bağlılık derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında işgörenlerin yüksek düzeydeki bağlılığı, örgütün dağılmasını hızlandırabilmektedir. Diğer taraftan amaçlar akılcı ve kabul edilebilir olduğunda ise, yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması olanağı bulunmaktadır (Balay, 2000a: 83).

Mowday vd. (1979), örgütsel bağlılığın en güçlü ve en fazla beklenen sonucunun, işten ayrılma niyetinin ve dolayısıyla işgücü devrinin azalması olduğunu belirtirler ve örgütsel bağlılığı düşük olan bireylerin örgütten ayrılma niyetlerinin ve isteklerinin daha fazla olacağını söylerler. Nitekim araştırmalarında, işten ayrılma niyetinin, düşük örgütsel bağlılığın ve işin çeşitli yönlerine ilişkin doyumsuzluğun bir sonucu olarak ortaya çıktığı ve örgütsel bağlılığın yüksek olmasının işten ayrılma niyetini azalttığı saptarlarken; Reichers (1985: 467), bağlılığın iş bırakma davranışı ile yüksek düzeyde; düşük performans, artan devamsızlık ve gecikme gibi davranışlarla ise, düşük düzeyde negatif ilişki içinde olduğunu belirtmektedir. Mowday, Steers ve Porter (1979: 245) örgütsel bağlılığın sonuçlarının bireyin örgütte kalmak için arzu duyması, ayrılmayı düşünmemesi ve iş tatmini olduğunu ileri sürmüşlerdir. Aynı zamanda yüksek düzeyde bir örgütsel bağlılığın olumsuz sonuçları olabileceğini söylemişlerdir.

2.2.5.1. Düşük Örgütsel Bağlılık

Balay (2000)' ın aktardığına göre, örgüte düşük düzeyde bağlılık gösteren işgörenler, bireysel görevle ilişkili çabalarda geri oldukları gibi, grup bağlılığının

sağlanmasında da en az çaba gösterirler. Bu yüzden bunlar, örgüt içinde en az değerli ve duyusuz işgörenler olarak tanımlanırlar (Blau ve Boal, 1987). Düşük örgütsel bağlılık gösteren bireylerin mesleki durumları bundan olumsuz etkilenmektedir. Yöneticiler güvendikleri diğer işgörenleri tercih ettiklerinden, düşük bağlılık gösterenleri gözden çıkarmış olmaktadır. Bu yüzden bunlar için yukarıya terfi etme olağan dışı hale gelmektedir (Randall, 1987).

Bununla birlikte düşük örgütsel bağlılığın olumlu sonuçları olduğu da ifade edilir. Şöyle ki; Mowday vd. (1982)' ne göre düşük düzeyde bağlılık gösteren işgörenin örgütte kalması, örgüt için gizli bir tehlike oluşturabilir. Bu işgören örgütten ayrıldığında, örgütteki diğer çalışanların tutumları iyileşebilir ve düşük bağlılık düzeyine sahip işgörenin yerine yeni alınan işgörenler örgüte yeni beceriler getirebilir (Celep, 2000: 23). Aynı zamanda düşük bağlılık düzeyine sahip çalışanın örgütten ayrılması, onun psikolojik durumunu olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin bağlılık düzeylerindeki eksiklik işyerinden ayrılma isteği ve işe gelmeme gibi genel anlamda hoşnutsuzluk-soğukluk meydana getiren durumların bir ölçüsü olarak görülebilir (Rosenholtz ve Simpson, 1990: 242).

2.2.5.2. İlmli Örgütsel Bağlılık

İlmli bağlılık düzeyi, genelde işgören ve örgüt açısından etkilerinin yüksek olduğu düzeydir. Bu bağlılık düzeyinin işgören ve örgüt için çeşitli olumlu ve olumsuz sonuçları vardır (Celep, 2000: 25).

Orta düzeyde bağlılıkta, çalışanın örgütteki deneyimi fazladır, ancak örgüte bağlılığı tam değildir. Bağlılığı orta düzeyde olan çalışanlar kendilerinden ödün vermek istememektedirler, bu yüzden örgütün bazı kararlarına karşı çıkabilmektedirler. Çalışanlar bir yandan kendi değerlerini korumaya çalışırken bir yandan da örgütle bütünleşmeye çalışmaktadırlar. Randall'a göre bu düzeydeki çalışanların örgütten ayrılma istekleri az olabilmekte ve iş tatminine ulaşabilmektedirler. Ancak kendi değerleriyle örgütün değerleri arasında kalan çalışan karar verme süreçlerinde zorlanabilmektedir. Bu durum da kararsızlığa ve işte aksamalara yol açabilmektedir (Somuncu, 2008: 41).

İlamlı bağıllık düzeyinde yer alan işğörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler. Bu düzeydeki işğörenler, örgütün bütün değil ancak bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yandan örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler (Zeren, 2007: 74). Bunun yanında örgüte ilamlı düzeyde bağıllık, her zaman olumlu sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Bu düzeydeki işğörenler, topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama ya da çatışma yaşarlar. Bu durum işğörende kararsızlığa dolayısıyla örgütün verimsiz işleyişine yol açabilecektir (Bayram, 2005: 136).

2.2.5.3. Yüksek Örgütsel Bağıllık

Bu bağıllık düzeyinde birey örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle bağıllık gösterir. Örgütle olan özdeşleşme sonucunda yüksek bağıllık, hem birey hem de örgüt açısından önemli sonuçlar yansıtmaktadır (Özler vd., 2008: 44).

Örgüte yüksek derecede bağıllık, örgüt amaçlarının etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağladığı gibi, bazı koşullarda amaçlardan sapmaya da neden olabilmektedir (Celep, 2000: 27). Yüksek düzeyde bağıllık gösteren bireyler aynı zamanda yüksek derecede işlerine de bağıllı iseler, örgütün en değerli üyeleri olurlar. Bu gibi işğörenler örgüt içinde kurumsal yıldızlar olarak adlandırılır. Bu işğörenlerin; işin kendisinden, örgütteki geleceklerinden, denetimden, iş arkadaşlarından, ödemedeki eşitliğin yansıması olarak da ücretlerinde doyumları yüksektir. Kurumsal yıldızların örgütten ayrılmaları; mutsuzluk, hayal kırıklığına uğramaları, örgüt amaç ve kültürünün değişmesi, işten doyumsuzluk ve az ödülleniş veya mahrum bırakılmış hissine kapılmaları durumlarında olur (Blau ve Boal, 1987;akt. Balay, 2000a: 89). Bu bağıllık düzeyinde işğörenler, örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle bağıllık gösterirler. Yüksek örgütsel bağıllık işğörene, meslekte başarı ve ücrette doyum sağlayabileceği gibi örgüt, işğörenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirerek bir şekilde ödüllendirmektedir (Balay, 2000a: 89).

Belli durumlarda yüksek adanmışlık düzeyi işğörenin konumunu ve tanınmasını arttırabilir. Örgüt, işğörenin örgüte itaat etmesine karşılık yetki güçlerini işğörene

devretmek suretiyle onu ödüllendirmektedir. Aşırı bağılıktan dolayı, yüksek derecede bağılılık gösteren işgörenler, en verimli ürünü ortaya koyma amacına dayalı olarak örgütün amacını isteyerek kabul etmektedirler. Böylece örgüt, yüksek iş başarısı düzeyine ulaşmaktadır. Ancak aşırı adanmışlık örgütün esnekliğini azaltabilmektedir. Örgüt kendisine güçlü biçimde bağlanan; ancak örgütün gerektirdiği koşullara uymayan işgörenleri, örgütte tutmak zorunda kalmaktadır. Sonuç olarak; yüksek bağılılık düzeylerinin kabul edilmeyen olumsuz sonuçlarından ve en önemlilerinden birisi, bu işgörenlerin örgüt adına yasal ve ahlaki olmayan davranış göstermede daha istekli davranabildikleridir. Örgüt içi çatışmalarda, bu işgörenler, kendi kişisel ahlaklarını ve yaptırımları, örgütün emirlerinin ve kurallarının üstünde tutabilmektedirler (Celep, 2000: 27).

2.2.6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı

Değişime uğrayan örgüt yapıları içinde insan faktörü daha önemli hale gelmiştir. Bilginin ve bilgiye sahip insanın önemli olduğu çağımızda, insan sermayesinin örgütün sahip olduğu en önemli değer olduğu kabul edilmektedir (Sarıdede ve Doyuran, 2004). İnsan girdisi, eğitim örgütlerinde daha da önem kazanmaktadır. Çünkü diğer örgütlerde sistemin girdi-işlem-çıktı döngüsünün herhangi bir aşamasında insan ögesi yer alır. Hatta bu bazen otomasyona dayalı örgütlerde yok denecek kadar azdır. Oysaki eğitim örgütlerinin girdi-işlem-çıktı döngüsünün her aşamasında insan ögesi söz konusudur (Celep, 2000: 143). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde en önemli unsurun “İnsan” olması, bağılılığın da temelinde sahiplenme, özdeşleşme, içselleştirme ve çaba sarf etme gibi anlamların olması, amaçlara ulaşmada, eğitim örgütlerinde bağılılığın olması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çalışanların bağılılığı örgütsel başarıya ulaşmada en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Örgütsel bağılılık, örgütsel davranış ve örgütsel psikolojinin en önemli konularından birisidir (Gül, 2002: 37) ve bu konuyla ilgili araştırmacılar tarafından çok sayıda araştırma yapılmıştır. Buna paralel olarak, eğitim alanında öğretmenlerin örgütsel bağılılığına ilişkin yapılan çalışmalarda artış da dikkat çekicidir. Öğretmen bağılılığına ilişkin çeşitli araştırmalar öğretmenlerin örgütsel bağılılığının eğitimin uygulama alanı olan okullar açısından önemini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda öğretmen bağlılığı, etki eden faktörler ve farklı kariyer basamaklarına göre değişiklik gösterip göstermemesi yakın geçmişte ele alınan önemli araştırma konularından olmuştur (Rosenholtz ve Simpson, 1990: 241). Öğretmenlerin okula karşı olan bağlılığının prediktörlerini (kestirimcilerini) inceleyen birçok çalışma vardır. Ashburn (1989), okul ortamının, öğretmenler için bağlılığın en büyük prediktörü olduğunu ileri sürmektedir. Burada, öğretmen memnuniyeti olgusunda olduğu gibi, bir öğretmenin o ortam hakkındaki kişisel yorumu tarafından oynanan rolü düşünmek önemlidir (Anderman, Bezler and Smith, 1991: 5).

Mowday, Steers ve Porter (1982), çalıştığı kuruma yüksek düzeyde bağlılık gösteren öğretmeni okulunun amaçlanan başarıya ulaşmasında kendisinden beklenenin dışında daha fazla çaba gösteren ve çalışmaları göstermelik gerçekleştirmesinin ötesinde içinden gelerek, arzu ederek sürdüren ve bunu devam ettiren çalışan olarak ifade etmiştir.

Örgütsel bağlılık konseptinin, son yıllarda konuya artan dikkat neticesinde çalışan performansı, işe gelmeme, iş devri ve verimlilik gibi durumların potansiyel belirleyicisi olduğu kabul edilmiştir. Yakın geçmişte Reyes ve Shin (1990) meta-analitik çalışmalarında örgütsel bağlılığın çalışan performansı, işe gelmeme ve iş devri davranışlarıyla uyumlu bir etki halinde olduğunu ifade etmişleridir. Rosenholtz (1989), ayrıca, öğretmen bağlılığının öğrencilerin sözel ve sayısal başarılarında bir öngörücü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hoy vd. (1990) ise öğretmen bağlılığını okulun verimliliğinde ve etkililiğinde bir gösterge olarak addetmişlerdir. Elbette ki, müdürler okullarını verimli hale getirmede başarılı olurlarsa, öğretmenlerde okullara karşı bir ait olma, sadakat ve bağlılık duygusu meydana gelecektir. Bu nedenle, öğretmenlerin çalıştıkları okullarına sosyal bağ geliştirmesinin teşvik edilmesi ve bu sürecin öğretmen katılımını ve bağlılığını devam ettirip geliştirecek şekilde sürdürülmesi gerekmektedir (Shin ve Reyes, 1991: 6).

Reyes (1990), yüksek düzeyde bağlılık gösteren öğretmenin karakteristik özelliklerini, onların düşük bağlılık düzeyine sahip öğretmenlerle yaptığı karşılaştırma sonrası ortaya koymuştur. Yine Reyes (1990), öğretmenlerin çalıştıkları kurumda sergiledikleri bazı özellikleri tespit ederek, öğretmenlerin bağlılığıyla performansları ve verimlilikleri arasında bağlantı kurmuştur. Örgütüne bağlı öğretmen; (a) genelde işe geç

kalmaz, daha çok çalışır ve kurumdan ayrılmaya daha az eğilimlidir; (b) ekstra program faaliyetleri için zaman adar, okul ve sistemin amaçlarını düzenli olarak gerçekleştirmeye çalışır; (c) işini en iyi şekilde icra etme düşüncesindedir; (d) öğrenci başarısına etki eder; (e) okul ve sistemin amaçlarına inanç gösterir ve gerçekleştirmek için eylemlerde bulunur; (f) kişisel ilginin ötesinde çaba gösterir ve (g) devamlı suretle okul sisteminin bir üyesi olarak kalmayı amaçlar. Bütün bu özellikler bize bağlılığın, diğer öğretmenlere göre yetişmiş ve gelişmiş öğretmenlerin önemli karakteristiklerinden biri olduğunu gösterir (Razak, Darmawan ve Keeves, 2009: 345).

Firestone ve Pennell (1993)' e göre okul işgörenleri olarak yönetici ve öğretmenler için adil ve yeterli bir ödeme, meslekte ilerleme, yol gösterici ve destekleyici okul programlarına kadar bir dizi güdüleyici politikanın devreye konulması gerekli görülmektedir. Bu politikaların, çalışma koşullarını iyileştirerek ve çekici hale getirerek okul işgörenlerinin örgütsel bağlılığını etkileyeceği ileri sürülmektedir. Çalışma koşulları, görev çeşitliliği ve karar sürecine katılım olanağı gibi nesnel iş öğelerinin de, işe yüklenen anlam ve sorumluluk duygusu yolu ile işgörenlerin psikolojik bağlılığını etkilediği ortaya konulmuştur (Balay, 2000a: 8). Tsui ve Cheng (1999) de öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, kendilerini çalıştıkları okul ile güçlü şekilde özdeşleştirmeleri ve okula dahil olmaları biçiminde ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığı; a) okulun amaçlarına ve değerlerine güçlü şekilde inanma ve bunları kabul etme, b) okul adına önemli düzeyde çaba göstermeye istekli olma ve c) okulun bir üyesi olmayı ya da okulda çalışmayı sürdürmeye yönelik güçlü bir istek gösterme şeklinde düşünülebilir (Sezgin, 2010: 145).

Rosenholtz ve Simpson (1990: 242-246) öğretmen bağlılığını açıklamaya çalıştıkları araştırmalarında altı faktörün etki sahibi olduğunu belirtir:

1. Örgütsel Faktörler: Örgütsel faktörler, çalışma koşullarına ve öğretmenlerin bu koşullara bakarak işe yönelik oluşturduğu düşüncelere etki ederek bağlılığı etkileyen faktörler olarak nitelendirilir. Örneğin, öğretmene yönelik müdür desteği oldukça muhtemel öğretme görevini daha kolay ve etkili hale getirir. Ayrıca bu durum öğretmene göreli konumu hakkında ipucu verir, işlerinde ne derece etkili olduklarına yönelik algılarını artırır ya da işin en fazla doyum sağlanan yönlerine daha fazla dikkat göstermelerine olanak sağlar.

2. Performans Etkililiği: Performans etkililiği, işe bağlılık sağlamaya yönelik öncelikli faktörlerden biri olarak tanımlanmıştır. Performans etkililiği yüksek olduğu zaman, öğretmenler işlerini daha iyi nasıl yapabileceklerine yönelik sıkı bağlar geliştirirler. Aynı zamanda iyi bir performans, ulaşılması daha zor amaçların gerçekleştirilmesinde teşvik edici rol oynar. Bu bağlamda performans etkililiğine yönelik yüksek algı geliştiren bir öğretmenin kurumlarına daha fazla bağlılık duyacakları söylenebilir.

3. Manevi Ödüller: Çalışan tarafından sergilenen çabanın olumlu sonuçlarını öğrenmeye yönelik teşvik edici geri bildirim ya da manevi ödül eksikliği, öğretmen memnuniyetsizliğinin, işten ayrılma isteğinin ve devamsızlığının şaşırtıcı derecede belirleyici unsurlarındandır. Her öğretmen, kendisi açısından olumlu konu ya da başarıya yönelik bir geri bildirimden ya da herhangi bir konuda geri bildirimden yoksun bırakılırsa hoşnutsuzluk duyabilirler. Bu konuda yöneticilerin öğretmenlerle sürekli iletişim halinde bulunup teşvik edici ve takdir edici geribildirimlerde bulunması öğretmen bağlılığı için önemlidir.

4. Görev Özerkliği ve Takdir Yetkisi: Bu faktör eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin görevlerini yerine getirmeleri hususunda sahip olmaları gerektiği özgürlük ve sürece yön vermede söz sahibi olma gibi durumları ifade eder. Eğitimsel süreçlerde öğretmenlerin takdir haklarının olmaması ya da bu konuda kendilerini kısıtlanmış hissetmeleri yeteri kadar üretken ya da yaratıcı olamamalarının birer sebebidir. Nitekim zamanla öğretmenlerde örgüte karşı bir soğuma ve memnuniyetsizlik durumu ortaya çıkması kaçınılmazdır. Öğretmenler süreçte takdir haklarını kullanarak öğrencilerin başarılı olabilmesi için en uygun kararların alınmasını sağlayabilirler.

5. Öğrenim (Gelişim) Fırsatları: Daha önce yapılan bazı araştırmalarda da (Kasten, 1984; Rosenholtz, 1985, 1989) öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim imkanlarının sağlanamaması ya da yokluğu ile öğretmenlerin memnuniyetsizlikleri arasında ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin kurumlarına yönelik bağlılıklarını artırmada ve bu şekilde performanslarını etkili bir şekilde sergileyebilmelerinde mesleklerinde daha deneyimli ve başarılı kişilerden geribildirim almaları, kişisel gelişimlerini sağlayacak ortamlarda görev yapmaları sağlanabilir.

6. Öğrenci Davranışlarının Yönetimi: Bu faktörde vurgulanmak istenen öğretmenlerin ulaşmaları geren öğretimsel amaçlar için harcadıkları çabanın yanı sıra, aslında birinci derece okul yönetiminin sorumlu olduğu öğrenci davranışlarının yönetimi konularında sergiledikleri davranışların da bağlılıklarını etkilediğidir. Yani öğretmenler zamanlarının çoğunu temel eğitici görevlere ayırmaları gerekirken, istemleri dışında okul içerisinde gerçekleşen özellikle de öğrenci davranışlarının sınırlanmasına yönelik davranışlara vakit ayırmak zorunda kalmaktadır. Ancak söz konusu durumda okul yönetimi öğretmenlerle birlikte hareket edip öğrenci davranışlarının sınırını belirleyici kurallar belirlerse, öğretmenler kendilerini öğretimsel amaç ve sürece daha iyi adapte edebilirler. Bu durum da bağlılıklarına olumlu etki eder (Rosenholtz ve Simpson, 1990: 242-246).

Eğitim örgütleri gibi, hammadde birey olan ve çıktı olarak da yine bu bireyleri topluma sunan örgütler göz önünde bulundurulduğunda, eğitim örgütlerinde büyük ölçüde güdülenmiş ve işleriyle özdeşleşmiş kişilere gereksinim vardır. Faaliyet alanı, insanın yetiştirilmesi olan okulların etkili işleyişi için, okulda bulunan üyelerin çoğu, görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmalıdırlar. Bu kişilerin başında da hammadde ve çıktı şeklinde tabir ettiğimiz öğrencilere, en yakın konumda olan, onları en fazla etkileyen ve onlara yeri geldikçe anne ve babasından daha fazla örnek olan öğretmenler gelmektedir.

Öğretmenler, diğer mesleklere göre işlerinde daha özerk olduklarından, iş özerkliğinin bağlılıklarını olumlu yönde etkileyebileceği ileri sürülebilir. Eğitim örgütünün temeli, etkileşime ve davranışa dayalı olduğundan, toplumsal ilişkilerin daha yoğun olduğu bir yapıya sahiptir. Öğretmenlerin çoğunun aynı mesleki eğitime sahip olmalarından dolayı, kendi aralarındaki etkileşimin doyum vericiliği yüksektir. Bu nedenle, okul içi toplumsal etkileşimin örgütsel bağlılığı artırıcı yönde etkisi fazla olabilir (Celep, 2000: 19).

Eğitim örgütlerinde başarı değerlendirmesini nesnel olarak yapmak güçtür. Yöneticinin iş başarısını değerlendirme yaklaşımı önem taşımaktadır. Öğretmenler, iş başarılarının olabildiğince nesnel ve yansız olarak değerlendirildiği konusunda yönetime ve yöneticiye güvenirse, okula bağlılıklarını artırabilirler. Şüphesiz ki bu algının sağlanması, yöneticinin bu konudaki tutumuna bağlıdır. Bu bağlamda, iş

başarısının değerlendirilmesinde yöneticinin izlediği yöntem veya yaklaşım önem taşımaktadır (Celep, 2000: 19). Ülkemizde, öteden beri büyük ölçüde yasal uyum ve en alt düzeydeki araçsal bağlılık öğeleriyle yetinmek zorunda bırakılan okul yöneticileri ve öğretmenlerimizin görevlerinde başarılı olmaları neredeyse tamamen onların özverilerine terk edilmiştir. Oysa eğitim, topluma ve bireylere yön veren bir faaliyet olarak hiçbir şekilde rastlantılara bırakılamaz. Bunun için öncelikle okul çalışanlarını sistemle iç içe tutacak çalışma koşullarının yanı sıra, zaman geçirilmeden onları psikolojik olarak sisteme bağlayacak moral faktörlerin de devreye konması gerekmektedir. Aksi takdirde eğitimde hedeften sapmaların önüne geçilemeyecektir (Balay, 2000a).

Sonuç olarak öğretmen bağlılığı, öğretmenlerin işe gelmeme, işten ayrılma, iş devri, tükenmişlik, performans ve verimlilik gibi davranışlarını etkileyen; örgütsel amaç ve değerlerin güçlü bir inançla benimsenmesini gerektiren önemli bir faktördür (Shin ve Reyes, 1991: 19).

2.3. LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Örgütsel bağlılık kısaca, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumudur ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir. Örgüte bağlılık tutumunda; yaş, örgüt içi kıdem gibi bireysel değişkenler ve iş dizaynı (Bayram, 2005: 125) gibi faktörlerin yanı sıra yöneticinin liderlik davranışları da önemli rol oynamaktadır. İşletmelerde çalışanların örgütsel bağlılığını etkileyen faktörlerin neler olduğunun bilinmesinin büyük önemi vardır. Bu bağlamda etkili faktörlerden biri durumunda olan çalışanların örgüt içerisinde bağlı olarak çalıştıkları liderin özelliklerinin örgütsel bağlılığı nasıl ve ne yönde etkilediği önem taşımaktadır. Örgütleri amaçlarına göre yaşatmak zorunda olan yöneticilerin davranışlarının işgören üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olduğu ifade edilebilir. Bunlar işgörenlerin örgütsel bağlılığına etki eder. Anderman vd. (1991: 6)' nin de belirttiği gibi öğretmen bağlılığına katkı sağlamak için bireysel liderlik algılamalarının okulun genel kültürü üzerinde nasıl çalışabileceğini düşünmek önemlidir.

Liderlik, bir örgütün başarılı ya da başarısız olmasında önemli bir katkıya sahiptir. Yöneticinin liderlik tarzı, işgörenlerin örgütsel değerlere ve amaçlara bağlılık

derecesini dikkate değer bir biçimde etkileyebilmektedir (Özutku, 2005: 71). Liderlik tarzı ile işgören performansı, motivasyonu, iş tatmini ve örgüte bağlılığı gibi değişkenler arasında ilişki olduğu ileri sürülerek, bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Lok ve Crawford, 2004: 322). Örgütler iç ve dış ortamlardan kaynaklanan sorunlarla karşı karşıya kalmaya devam ettikçe, akademik araştırmacılar ve uygulayıcılar dikkatlerini, hem ulusal hem de uluslar arası alandaki liderlik davranışlarıyla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye çevirmektedir. Birçok önemli çalışmada; (Kraut, 1970; Newman, 1974; Alley ve Gould, 1975; Porter, Campon, ve Smith, 1976; Gilsson ve Durick, 1988; Mathieu ve Zajac, 1990; Zeffane, 1994; ve Wilson, 1995) bu iki değişken arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur (Chen, 2008).

Lok ve Crawford (1999: 371)' a göre daha önceden yapılmış çalışmalarda (Bateman ve Strasser, 1984; DeCotiis ve Summers, 1987; Mathieu ve Zajac, 1990) yöneticilerin benimsemiş olduğu yönetim davranışları ile örgütsel bağlılık arasında ilişki bulunmuştur. Yine liderlik stili ile bağlılık arasındaki ilişki bazı çalışmalarda araştırılmıştır. Blau (1985), çalışana değer veren liderlik stilinin, yapısal (yönergeye dayalı-yöneltilmi) yönetim anlayışına göre bağlılıkla daha güçlü bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmayı doğrulayıcı bir çalışma da Williams ve Hazer (1986) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, çalışmalarında liderlik davranışlarını bağlılığın ortaya çıkmasında bir öncül olarak ifade etmişlerdir (Dick ve Metcalfe, 2001: 114; Lok ve Crawford, 1999: 366).

Çeşitli araştırmalar (Bass, 1981), çalışanların örgütte söz sahibi olduğu ve katılımında bulunmalarını sağlayan liderlik davranışlarının, işgören bağlılığını emir ve talimat verici standart yönetici anlayışına göre daha fazla sağladığını göstermektedir. Liderlik davranışı sergileyemeyen klasik yönetici bu bağlılığı sağlayamaz çünkü Muczyk ve Reimann (1987)' a göre onun otokratik doğası gereği belirli iş ve yönergelere odaklanma eğilimi vardır. Buna karşılık lider olan yönetici çalışanların örgüte duygusal katılımı için çaba harcayarak, onların örgüte bağlılık göstermesini sağlamak istemektedir (Clark, Hartline ve Jones, 2009: 216). Bu tür çalışanlarda yani kendisine hareket ve karar verme serbestisi tanınan çalışmalarda daha olumlu tutumların, bu arada bağlılığın gelişmesi beklenir (İnce ve Gül, 2005: 73). Fakat Lok ve Crawford (2004: 324-325) yaptıkları araştırmada yukarıdaki bilgileri destekleyecek şekilde, batı kökenli firmalarda yöneticilerin daha çok dönüşümcü liderlik davranışlarını

sergilediklerini; bu paralelde de çalışanların örgüte katılımlarının dolayısıyla bağlılıklarının arttığı sonucunu bulurken; diğer tarafta, doğu kökenli Asya firmalarında yöneticilerin daha merkeziyetçi ve bürokratik bir anlayış sergilediklerini ve bu durumun doğu kültürünün hâkim olduğu örgütlerde daha fazla bağlılık meydana getirdiğini belirtmiştir.

Örgütsel bağlılık düzeyine, yöneticilerin uygulama ve davranışlarının, etki ettiğine yönelik kanıtlar vardır. Genel olarak örgüt tarafından desteklenmediğini düşünen, karar alımında sınırlı rol alan, iş rolü ve performansı hakkında geribildirim almayan bireyler, düşük bağlılık göstermektedir. Örgütte ağırlıklı olarak uygulanan liderlik stili örgütsel bağlılığı olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Dick ve Metcalfe, 2001: 115).

Örgütsel bağlılık çeşitli faktörlerden etkilenen ve algılanması bireye ve zamana göre değişen subjektif bir yapıya sahiptir. Bağlılığın sağlanması zor ve uzun süren bir çabayı gerektirirken, kaybedilmesi kolay ve hızlı olmaktadır. Örgüt yönetimleri liderler örgütsel bağlılığı sağlayacak ve koruyacak uygulama ve programlar geliştirirken, konunun zamana ve bireye göre değişebileceğini ve uzun zaman alabileceğini unutmamalıdır (Gül, 2002: 52). Yöneticilerin kurumlarında çalışan personelin kendilerini örgütün bir parçası olarak hissetmelerini sağlayarak, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde çaba harcamaları için sergilemeleri gereken davranışlar vardır. Eğitim örgütleri açısından ele alacak olursak okul müdürleri, kendilerini kâğıtlarda yazan modası geçmiş kural ve kaidelerin birebir uygulayıcısı; okulları da bürokratik kuralların sert ve yaptırımsal bir şekilde gerçekleştirildiği resmi bir daire olarak görmek yerine, bilgilendirici, destekleyici, cesaretlendirici, katılımcı bir yönetim anlayışı benimseyerek öğretmenlerin kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmelerini sağlayıp bağlılıklarını artırmalıdır. Rosenholtz ve Simpson (1990: 242), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının istenilen seviyenin altında kalmasını işyerine karşı antipati duyma, işe gelmeme ve işten ayrılmaya istek duyma gibi durumlar etrafında açıklar. Bu bağlamda sözü edilen durumların meydana gelmesinde birçok faktör belirleyici rol oynayacağı gibi, yöneticiler de sergileyecekleri liderlik davranışlarıyla olumsuz durumların ortaya çıkmasını engelleyebilir; öğretmenlerin kurumlarına yönelik yüksek düzeyde bağlılık duymalarını sağlayabilir.

Okullarımızda öğretmenin sınıfta ne yaptığı ile hiç ilgilenmeyen, fakat onların ne kadar önce veya sonra geldiği üzerinde yoğunlaşan yöneticilerin eğitimin gelişmesine ne ölçüde katkıda bulunduğu tartışılmalıdır. Lider yönetici öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmenin çabasını, yeteneklerini ve performansını görüp değerlendiren ve öğretmeni gelişmeye teşvik eden, onların bağlılıklarını sağlayan yönetici lider yöneticidir. Eğitim yöneticileri, okulların kalitesini ve okullarda gerçekleşen eğitim standartlarını geliştirmeyi temel bir ilke olarak benimsemelidirler. Okulların gelişmesi ve toplumsal işlevlerini yerine getirmelerinde, eğitim yöneticilerinin kendi mesleki yeterliklerini artırmaları, liderlik davranışları gösterebilmelerinin yanı sıra kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını da artıracak davranışlarda ve faaliyetlerde bulunmaları gerekmektedir.

2.4. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

Yöneticilerin örgüt üyeleri için doğru eylemlerde bulunmaları, örgüt çalışanlarının yöneticilerine güven duyarak örgütlerine bağlanmaları sonucunu doğurur. Örgüt çalışanları yönetici davranışlarını olumlu algıladığı surece büyük bir aitlik hissine sahip olur. Bir yönetici çalışanına bir değer olarak yaklaşır ve davranırsa o çalışanın örgütü ile olan bağlılığını artırır. Çalışanın yöneticisinin davranışlarına paralel olarak stresi azalır ve örgütüne karşı aitlik duygusu yükselir (Porter vd., 1974: 606). Louis (1996), okul liderliği gibi kurumların bazı örgütsel özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde önemli bir etki gücüne sahip olduğuna yönelik güçlü bir inanış olduğunu belirtirken, Reyes (1992) demografik faktörlerin ve okulun yapısal özelliklerinin öğretmenlerin okula bağlılıklarını etkilediğine yönelik güçlü sonuçlara ulaşmıştır (Hulpia, Devos ve Van Keer, 2010: 41).

Firestone ve Roosenblum (1989), öğretmen bağlılığını etkileyen beş önemli kurumsal faktör tanımlamıştır. Bunlar; iş hakkındaki amacının bilincinde olma, idari destek, karar vermedeki fırsatlar, karşılıklı saygı ve yakın ilişki. Bu faktörlerin her biri müdürle öğretmen arasındaki kişisel ilişkilerden türemiştir. Bu bağlamda, temel liderlik davranışları genel öğretmen memnuniyeti ve bağlılığında önemli rol oynar (Anderman vd., 1991: 6). Öğretmenlerin davranışlarının yönlendirilmesi açısından okul

yöneticisinin liderlik davranışları büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticisinin liderlik davranışı ile öğretmenlerin bağlılıkları arasında yakın bir ilişki vardır.

Okullardan insanın yetiştirilmesi ve dönüştürülmesi görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesi beklenmektedir. Bu görevin başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi, öğretmenlerin görev tanımlarında belirtilenlerden çok daha fazlasını yapmalarını gerektirmektedir. Bu ise ancak bağlılığı yüksek öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir (Terzi ve Kurt, 2005).

Yüksek öğrenci başarısına odaklanmış bir okul için kişisel vizyona ihtiyaç duyan deneyimli ve hevesli müdürler, standartlara dayalı çevrede etkili bir öğretimsel lider olmaya yönelmektedirler. Okulun akademik programlarının ortaya konması için vizyon oluşturma müdürlerin, öğrenciler ve öğretmenler için ilgi çekici- isteklendirici öğrenme ortamları oluşturmasıyla ve sürdürmesiyle başlar. Müdürün akademik başarıya yönelik vizyonu paylaşması, ailelerin, öğrencilerin ve bağlılıklarını artırma açısından özellikle öğretmenlerin anlaması bağlamında önemlidir (Cross ve Rice, 2000: 63-64). Çünkü şimdi ve gelecekte başarıya ulaşma adına ortaya konacak hedeflerin belirlenmesinde sürece katılımı sağlanan öğretmenin kuruma aidiyetlik duygusu artacak; bir sahiplenme durumu ortaya çıkacaktır.

Öğretmenlerin ihtiyaçlarının giderilmesinde, beklentilerinin karşılanmasında okul müdürlerinin etkin rol oynaması gerekir. İhtiyaçları giderilen, beklentileri yerine getirilen öğretmenler işlerine karşı daha motive olmuş, daha özverili bir çalışma içerisinde olabilirler. Bu durum okul örgütüne amaçlarına giden yolda büyük ilerlemeler yaşatabilir. İhtiyaçları giderilmeyen, beklentileri karşılanmayan öğretmenlerde ise motivasyon düşüklüğü yaşanabilir (Ergen, 2009: 2). Bu durum da ister istemez öğretmenlerin bağlılıklarına darbe vuracaktır. Öğretmenlerin bağlılıklarının artırılmasında dışsal ve maddi gereksinimlerinin yanında içsel ve moral gereksinimlere de ihtiyaçları vardır. Bu anlamda okul müdürlerinin öğretmenlerin bağlılıklarını olumlu yönde etkileyen demokrat yöneticilik davranışları göstermelerinin gerekli olduğu söylenebilir (Terzi ve Kurt, 2005).

Yöneticiler “teşvik edici”, “sorumlu”, “personeli koruyup gözetken”, “istikrarlı” tavır sergiledikçe; “hevesli”, “sorumlu”, “akıllı” davrandıkça ve öğretmenler ile olan

ilişkilerinde “hoş”, “geniş görüşlü” oldukça öğretmenler kendilerini daha çok adayabilmektedir. Ayrıca “değişik konularda öğretmenlerin görüşlerine başvurulması”, “ders kitaplarının seçimi”, “ders programlarının düzenlenmesi”, “öğrenci başarılarının değerlendirilmesi (Özden, 1997: 41) gibi eğitim-öğretim sürecini ön plana alan konuları içeren öğretimsel liderlik davranışlarını sergileyen müdürlerin, sözü edilen davranışlara öğretmenlerin de iştirak etmesini sağlayarak, onların çalıştıkları okul ile özdeşleşmelerini; dolayısıyla okullarına daha çok bağlılık göstermelerini sağlayabilir. Öğretim lideri, açık bir bağlılık oluşturarak, başta öğretmenler olmak üzere okul toplumunun ortak bir amaç etrafında oluşan olumlu enerjiye odaklanarak, öğrenme standartlarında paylaşılan bir inanç, rehber öğretim, öğrenci öğreniminde yüksek düzey, ebeveyn anlayışı, yüksek kaliteli eğitim standartları ve hesap verebilirlik için toplum desteği oluşmasını sağlayabilir (Cross ve Rice, 2000: 63-64).

Farklı liderlik stilleri çalışanların motivasyonlarını ve iş performanslarını ve neticede bağlılıklarını etkilemektedir. Örneğin Dale ve Fox (2008), liderlik davranışı olarak liderin saygısı, nezaketi ve girişimcilik gücünün, uzlaştırıcı tavrının çalışanlarda rol gerilimini (işe yönelik stresini), rol geriliminin de örgütsel bağlılık değişkenini etkilediğini, Hulpia, Devos ve Van Keer (2010) ise katılımcı ve paylaşımcı liderlik davranışları sergileyen yöneticilerin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Sözü edilen ve örnekler verilen bu liderlik stillerinin en önemlilerinden birinin öğretimsel liderlik olduğu söylenebilir. Öğretimsel bir lider olan yönetici, sergilediği liderlik davranışlarıyla işgörenleri işini daha iyi yapabilme konusunda heveslendirir, başarıya ulaşma konusunda değişik öneriler getiren çalışanları cesaretlendirir, örgütte yüksek başarı beklentisi oluşturarak işgörenlerin de bu yönde çalışmasına örnek olur. Kendisini odasına kapatıp evrakların arasında kaybolan bir yönetici yerine, sürekli sürecinin içinde olan ve işgörenleri çalıştırmayı değil, onlarla beraber çalışmayı düşünen bir yönetici gören çalışanların bulundukları kuruma bağlılıkları artacaktır.

Zengin bir öğrenme ortamı oluşturabilmek ve isteyerek öğrenmeyi teşvik edebilmek için bir okul kültürü oluşturmak zor bir iştir. Yüksek performanslı işletmeler gibi etkili okulun arkasında verimlilik, yüksek moral, güven ve bağlılık gibi teşvik edici güçlü bir kültürün oluşturulması gerekir (Deal, 1985: 608;akt. Warner, 2010: 30). Özellikle öğretim sürecini ve ortamını ön plana alan öğretimsel liderliğin, etkili okul

oluşturma yolunda kurumlarda çalışan öğretmenlerin bağlılıklarını artırıcı önemli bir etken olduğu görülmektedir.

Müdür-öğretmen arasındaki ilişkide müdürün sergilediği davranışlar neticesinde öğretmen üzerinde bıraktığı etkinin büyük bir rolü vardır. Zamana göre değişmeyen, dengeli olan müdür davranışları, öğretmenler üzerinde olumlu etki oluşturmaktadır (Blase ve Blase, 1999). Okullarda yöneticiler, yaptırım ve emir verme hakkına sahip kişiler oldukları kısaca örgütsel iradeyi kullanma hak ve yetkisine sahip oldukları için, çalışanların örgütsel iklimi ve psikolojiyi algılamalarında belirleyici olmaktadır. Yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışlarının olumlu olması; hele hele amacın başarılı bireyler yetiştirip, etkili okullar ortaya çıkarmak olduğu bilgi çağı dünyasında, eğitim kurumlarındaki yöneticilerin birer öğretim lideri gibi davranması, çalışanların örgütsel bağlılıklarının artmasına vesile olacaktır.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Öğretimsel Liderlik İle İlgili Araştırmalar

2.5.1.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında, eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde liderlik alanında öğretim liderliğinin, özellikle 1980 ve sonrasında yapılan araştırmalarla birlikte önemli bir yere sahip olduğunu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretim liderliği alanına özgü yapılan araştırmalardan birkaçı özet halinde bu başlık altında sunulmuştur.

Hallinger (1983) tarafından yapılan araştırmada, California’da on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için kısa adı PIRMS olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulamıştır. Yapılan bu araştırmada, küçük okul müdürlerinin, büyük okul müdürlerine göre eğitim programı ve öğretimin yönetimi ile daha fazla ilgilendikleri anlaşılmıştır. Buna karşın okulun sosyo ekonomik yapısı, özel program uygulama durumu ve okul-bölge ilişkileri gibi örgütsel

değişkenlerin müdürün öğretim liderliği davranışını etkilemediği görülmüştür (Gümüşeli, 1996b: 67).

Dareh ve Ching Jen (1985)'in araştırmasında lise müdürlerinin, gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları belirlemek istenmiştir. Araştırmada ilgili okulların müdürlerinin ve seçilen bölüm başkanlarının, kendileriyle ilgili öğretim liderliği davranışlarını nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda lise müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında yer alan davranışlardan daha çok dolaylı davranışları gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Etkili okullarla diğer gruplarda yer alan okullar karşılaştırıldığında yöneticilerin öğretim liderliği davranışları yönünden sonuçlar etkili okullar lehine daha yüksek çıkmış ve öğretim liderliğinin, okulun etkililiğinde kritik bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır (Şişman, 2004: 110).

Hallinger ve Murphy (1986) tarafından etkili okulların sosyal çevresine ilişkin olarak yapılan araştırmada, bu okullarla ilgili 14 faktör belirlenmiş; bunlardan öğretim liderliği boyutunun da içinde bulunduğu yedi boyut araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma, ilkokullarda yapılmış, yedi faktörle ilgili olarak ekonomik yönden düşük ve yüksek düzeydeki öğrencilerin bulunduğu okullar karşılaştırılmıştır. Etkili okullarda öğretim liderliğinin önemli bir belirleyici olduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının, etkili okulla doğrudan ilgili olduğu, yöneticilerin bu konuda farklı özelliklere sahip oldukları, bunun da okulun sosyal çevresi ile yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle etkili okullarda; beklentilerin, öğrenci başarısının ödüllendirilmesinin, öğretim liderliğinin, okul-aile ve toplum ilişkilerinin önemli birer belirleyici olduğu saptanmıştır.

Smith ve Andrews (1989) yaptıkları araştırma ile öğretmen ve öğrenci algısına göre, okul müdürünün etkili öğretim liderliği davranışlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarını (1) kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, (2) bir öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi, (3) iletişimci olarak okul yöneticisi ve (4) görünür kişi olarak okul yöneticisi olmak üzere dört boyutta incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrenciler bakımından “güçlü” öğretim liderliğinin en büyük göstergesi okul müdürünün “sürekli göz önünde olma” özelliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından etkili öğretim lideri

olarak algılanan okul müdürlerinin zamanlarının yüzde 93’ ünde “varlıklarını hissettirdikleri” ortaya çıkmıştır.

Hack ve Others (1990) tarafından yapılan araştırmada öğretim liderliğiyle okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeye dönük bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. Modelde birbiriyle ilişkili görülen dört boyut (1) öğretimin örgütlenmesi, (2) okul yönetimi, (3) okul iklimi ve(4) okul başarısı olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda geliştirilen modelin, öğretim liderliğiyle öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri belirlemede kullanılabilecek uygun bir model olduğu, bir öğretim lideri olarak müdürün, öğrenci çıktısını doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır (Gökkyer, 2004).

Krug (1992), Chicago çevresindeki toplam 81 okulda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul müdürünün ve öğretmenin öğretimsel liderlik değerlendirmeleri arasındaki ilişki ve okul müdürü, öğretmen ve öğrencinin okulun öğretimsel iklimine verdikleri önem arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik bir araştırma yapmıştır. 72 okul müdürüne öğretimsel liderlik anketi, 1523 öğretmene okul iklimi anketi uygulanarak aynı okullarda öğrenim gören 9.415 öğrencinin başarı durumlarıyla karşılaştırılmıştır. Öğretim liderliği davranışları; okul misyonunun tanımlanması, program ve öğretimin yönetimi, öğretimin denetimi, öğrenci ve öğretmen gelişmesine öncülük, öğrenme ikliminin geliştirilmesi olmak üzere beş boyutta toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket, müdürlerin kendilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılamaları ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Blase ve Blase (1999) etkili öğretimsel liderlik karakterleri ve okul yöneticilerinin sınıftaki öğretimi olumlu etkileyen karakterleri belirlemek için ABD’ nin değişik bölgelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 800’ün üzerinde öğretmenin açık uçlu sorularla görüşlerini almışlardır. Açık uçlu sorularla: öğretmenlerin müdürlerin kendi sınıf öğretmenlerine ve bu özelliklerin onların nasıl etkilediğini belirleme ve detaylı olarak tarif etme olanağı sağlanmıştır. Verilerin analizi sonucunda 11 stratejiyi içeren iki ana başlık bulunmuştur. Bu stratejiler ayrıca öğretimsel liderlikte yansıtıcı büyüme modelinin oluşturulması için kullanılmıştır. Verilere göre etkili müdürler öğretmenlerin öğrenmelerini ve mesleki pratiklerini

eleştirel yansıtmasını destekleyen diyaloglara değer vermişlerdir. Bu diyalog; önerilerde bulunma, dönüt verme, model oluşturma, tavsiye ve fikir verme, takdir etme şeklinde 5 temel konuşma stratejisini içerir. Araştırma verilerine göre etkili müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmak için kullandığı 6 strateji ortaya çıkmıştır. Bunlar, öğretme ve öğrenme çalışmasını vurgulama, eğitimciler arasında işbirliği çalışmalarını destekleme, eğitimciler arasında yetiştirme ilişkilerini geliştirme, programların yeniden tasarlamasını cesaretlendirme ve destekleme, yetişkin öğrenmesi, gelişimi ve personel gelişiminin bütün evrelerini geliştirmenin tüm ilkelerini uygulama, öğretimsel karar almaya bilgi sağlayan aksiyon araştırmaları yapma.

2.5.1.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’ de öğretimsel liderlik konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu kavrama doğrudan yönelik ilk çalışma Gümüşeli (1996) tarafından yapılmıştır. Gümüşeli’ nin, “İstanbul İli’ndeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırmasının amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmak olmuştur. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda görevli okul müdürleri ve her okuldan ikişer olmak üzere toplam 220 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenler okul müdürlerinin okulun amaçlarını açıklama, amaçları geliştirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini “çoğunlukla” yerine getirdiklerini, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama görevlerini “arasıra” yaptıklarını algılamışlardır.

Şişman (1997) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırmada Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdikleri belirlenmek istenmiştir. Bu kapsamda (a) Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (b) Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (c) Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (d) Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve (e)

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturulması şeklinde beş boyuttan ve 50 maddeden oluşan anket ile yapılan bu araştırmada, 18 ilköğretim okulunda görev yapan 317 öğretmen, müdürlerin ortalama olarak öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan davranışları “arasıra”, diğer boyutlardaki davranışları ise “çoğunlukla” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Kıdem değişkeni ele alındığında kıdemli müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla sergilediği görülmüştür. Sosyo-ekonomik çevre yönünden kümeler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okulların akademik başarı düzeyleriyle, öğretim liderliği davranışları arasında da okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda yer alan davranışlarla kısmen bir ilişki bulunurken diğer boyutlarda yer alan davranışlarla ilişki bulunamamıştır. Araştırma bulgularına göre, müdürlerin özellikle “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda daha yetkin duruma getirilmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Akgün (2001) tarafından “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği” araştırması diğerlerinden farklı olarak nitel bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının neler olduğu ile ilgili ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonucuna göre ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre; okul müdürleri genellikle öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirdikleri belirlenmiştir. Okul müdürleri ve öğretmenler arasında çoğunlukla görüş birliği olduğu tespit edilirken; varlığını hissettirme, öğretmenleri mesleki gelişimlerini sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevleri ile ilgili görüş farklılığı olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin yönetmelik, program veya denetim açısından kendilerini sorumlu hissettikleri, gözlem, koordinasyon, yıllık plan, öğretim zamanını koruma gibi görevlerde daha aktif davranışlarda bulundukları; öğretmen ve öğrencilere yönelik etkinliklerde ise daha pasif, isteksiz veya kendilerini çok fazla sorumlu hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2006), ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri konulu çalışmasında; Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen görüşleri açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Şişman (1997) tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin

öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen algılarına göre yüksek düzeyde çıktığı görülmüştür. Ayrıca öğretimsel liderliğin alt boyutlarında yer alan davranışların sergilenmesinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamazken, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarındaki öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme ve branşa göre farklılık gösterdiği, öğretimsel liderliğin tüm boyutlarında hizmet içi eğitime katılanlarla ile katılmayanlar arasında anlamlı farkların bulunduğu belirlenmiştir. Okul büyüklüğü ile öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Aksu, Gemici ve İşler (2006), tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik yaklaşımları ve rollerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik yaklaşımları ve rolleri diğer birçok öğretimsel liderlik konulu araştırmanın aksine müdürlerin kendi görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesi ilköğretim okullarında çalışan okul müdürleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulu müdürleri kendi portrelerini çizerken öğretimsel liderliğin sırasıyla (1) öğretimsel yönetim ve destek, (2) kaynak yönetimi, (3) sorun gidericilik, (4) öğretmenlerin denetlenmesi ve gelişimi, (5) nitelik izleme (6) öğretmen değerlendirme, (7) eşgüdümleme boyutuna kendi portrelerinde yer vermişlerdir. Ayrıca ilköğretim okulu müdürleri en önemli rolleri olarak öğretimsel liderliğin öğretim yönetimi ve destek, kaynak yönetimi boyutunu öne çıkardıkları görülmüştür.

Özyurt (2007), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin karşılaştırılması konulu çalışmasında 2005-2006 öğretim yılında çalışan öğretmenlerin görüşlerini anket yoluyla değerlendirmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin kendini öğretimsel lider olarak algılama düzeyi ile öğretmenlerin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılama düzeylerinin nasıl olduğu belirlenmiştir. İnceleme sonucunda araştırma kapsamındaki okulların genelinde ortalama olarak; okul müdürlerinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “düzenli öğretme ve öğrenme çevresi oluşturma” davranışlarını çoğu zaman; “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” davranışını ise ara sıra

sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca, okul müdürlerinin kendi algılarına göre öğretim liderliği davranışlarını okullar genelinde ortalama olarak her zaman sergilemekte oldukları bulunmuştur.

İnandı ve Özkan (2006) tarafından yapılan araştırmanın ana amacı, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise katılımcıların konum, okul düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının araştırılmasıdır. Araştırmanın örneklemini ise yansız olarak seçilen 33 yönetici, 139 öğretmen toplam 172 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin genel görüşleri birbirinden oldukça farklılık göstermiştir. Yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlar için bir madde hariç “her zaman” ve “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Can (2007), ilköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği adlı çalışmasının sonucunda şu bilgiler elde edilmiştir. İlköğretim programlarının eğitim çalışanlarına yeterince açıklanamaması ve geleneksel bürokratik yöneticilik rollerinden çıkılamaması gibi nedenlerle okul yöneticilerinin yeni öğretim programları hakkında yeterli bilgilere sahip olamadıkları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin eğitim programlarının geliştirilmesiyle ilgili teknik yeterliklerden program hedeflerine ulaşabilme düzeyini izlemek üzere program değerlendirme çalışmaları yapılmasını ve öğretmenlerin, bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri için cesaretlendirme, destekleme kapsamındaki yeterlikler de eğitim çalışanlarınca “az” bulunmuştur. Yöneticilerin programla ilgili araç ve gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılamadıkları ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamlar hazırlama yeterliliğine de işlevsel düzeyde sahip olamadıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretim program ve planlarının sınıftaki uygulamalarını izleme ve öğretmenlere etkili rehberlik yapma yeterlilikleri de sınırlı gözlenmektedir.

2.5.2. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Araştırmalar

2.5.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Reichers (1985), örgütsel bağlılığı, yeniden kavramsallaştırma adına gözden geçirdiği çalışmasında çoklu bağlılık yaklaşımını ele alarak daha anlamlı sonuçlar elde etmeyi amaçlamıştır. Bağlılıkla ilgili literatürde bireylerin deneyimlerine yeterince önem verilmediğini ifade eden Reichers, araştırmasında gerçek bağlılık deneyimlerine ve örgütün doğasına odaklanmıştır. Reichers' a göre örgütsel bağlılıkla ilgili daha önce yapılan sınıflamalar genelde bağlılığın örgütün bütününe duyulduğu üzerineyken, çoklu bağlılık yaklaşımı, örgüt içinde bulunan farklı unsurların farklı düzeyde bağlılık türleri ortaya çıkarabileceği görüşüne dayanır. Reichers, çalışmasında örgütsel bağlılıkla ilgili o zamana kadar yapılmış çalışmaları, bağlılığı bağımlı ve bağımsız değişken olarak iki şekilde ele alan iki tabloda özetlemiştir. Tablo 2.3. ve 2.4.' te örgütsel bağlılıkla ilgili çalışmalarda elde edilen sonuçlar özetlenmiştir.

Tablo 2.3. Bağımsız bir değişken olarak örgütsel bağlılık

Araştırmacılar	Yıl	Örneklem Grubu	Çıktılar (İlişkiler)
Angle ve Perry	1981	Transit işçileri	Geç gelme, iş devri
Bateman ve Strasser	1984	Hemşireler	İş doyumu
Hom, Katerberg ve Hulin	1979	Askeri personel	İş devri (devir hızı)
Koch ve Steers	1978	Kamu çalışanları	Devamsızlık, iş devri
Larson ve Fukami	1984	Sendikalı gazete çalışanları	Devamsızlık, iş devri, performans
Marsh ve Mannari	1977	Japon elektrik işçileri	İş devri*
Mowday, Steers ve Porter	1979	Kamu çalışanları	Devamsızlık, iş devri
Porter, Crampon ve Smith	1976	Yönetici adayları	İş devri
Porter, Steers, Mowday ve Boulian	1974	Psikiyatri teknikerleri	İş devri
Steers	1977	Bilim adamları ve mühendisler	Devam, iş devri
Van Maanen	1975	Polisler	Performans

*Etki yok Reichers (1985: 486).

Tablo 2.4.' te Reichers' ın araştırmasında yer verdiği, literatürde daha önce yapılmış örgütsel bağlılığı etkileyen unsurlara yönelik çalışmalar verilmiştir.

Tablo 2.4. Bağımlı bir değişken olarak örgütsel bağlılık

Araştırmacılar	Yıl	Örneklem Grubu	Girdiler (İlişkiler)
Alutto, Hrebiniak ve Alonso	1973	Öğretmenler, hemşireler	Yatırımlar (yaş, eğitim vs.)
Bartol	1979	Bilgisayar uzmanları	İş doyumunu
Buchanan	1974	Kamu-özel sektör yöneticileri	Grup normları, rekabet, önemli hissetme
Farrell ve Rasbult	1981	Öğrenci, Endüstri İşçileri	Yatırımlar, Ödüller, Maliyetler, Alternatifler
Fukami ve Larson	1984	Sendikalı Gazete Çalışanları	Ayrıcalık, İş Stresi(-), Yönetici İlişkileri
Grusky	1966	Özel sektör yöneticileri	Ödüller, maliyetler
Hall, Schneider ve Nygren	1970	Orman memuru	Güvenlik ihtiyacı, üyelik tatmini
Hrebiniak ve Alonso	1972	Öğretmenler, hemşireler	Role Stresi(-), İş Tatmini, Ayrıcalık
Kiesler ve Sakumura	1966	Öğrenciler	Geçici Ödüller(-)
Lee	1969	Bilim adamları	Ayrıcalık, Kişisel ve Örgütsel Amaç Uyumu
Lee	1971	Bilim adamları	Profesyonel prestij
Morris ve Scherman	1981	Ruh sağlığı çalışanları	Rol Stresi(-), Öz-Etkililik, Yaş, Eğitim
O'Reilly ve Caldwell	1980	MBA'lar/ Yeni Çalışanlar	İş Seçme İradesi ve İş Tatmini
Rusbult ve Farrell	1983	Muhasebeciler, hemşireler	Ödüller, Maliyetler, Alternatifler
Schneider, Hall ve Nygren	1974	Orman memuru	Kişisel ve Örgütsel Amaç Uyumu, Ayrıcalık
Sheldon	1971	Bilim adamları	Yaş, ayrıcalık, pozisyon
Steers	1977	Bilim adamları, mühendisler	Başarı İhtiyacı, İş Karakteristiği
Stevens, Beyer ve Trice	1978	Kamu sektörü uzmanları	Aşırı Rol Yükleme(-), Ayrıcalık
Stumpf ve Hartman	1984	Öğrenciler	Kişİ/İş Uyumu, Performans, İş Tatmini
Wiener ve Gechman	1977	Öğretmenler	İş doyumunu
Welsh ve La Van	1981	Hastane çalışanları	Rol Stresi(-), İş Tatmini, Yaş, Ayrıcalık

Reichers (1985: 466-467)

Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974)' nın gerçekleştirdiği ve psikiyatri teknikerleri arasındaki örgütsel bağlılık, iş doyumu ve iş devri ilişkilerini inceleyen araştırma, örgütsel bağlılık literatüründe önemli yere sahip, temel niteliğindeki çalışmalardandır. Araştırmacılar, stajyer psikiyatri teknikerlerine, Porter ve Smith (1970)' in çalışmalarını baz alarak geliştirdikleri örgütsel bağlılık anketini (OCQ) uygulamışlardır. Reichers (1985: 468) ve Hulpia, Devos ve Van Keer (2010: 43)' in aktarımına göre Price (1997) söz konusu anketin, örgütsel bağlılık araştırmalarında kullanılan en popüler ölçeklerden biri olduğuna vurgu yapmaktadır. Porter ve meslektaşları, örgütsel bağlılık ve iş doyumu düzeylerinin zamana karşı değişimi ve her birinin sonucu olarak takip eden iş devri üzerinde, yeni istihdam edilen stajyer psikiyatri teknikerleri örnekleminde çalışmışlardır. Çalışma 10,5 aylık bir süreçte yürütülmüş ve çalışanların tutumları bu süreçte 4 defa ölçülmüştür. Analiz sonuçları göstermektedir ki, çalışanların tutumları arasında iş devri ile desteklenen anlamlı bir ilişki söz konusudur. Çalışan tutumları ile iş devri arasında son iki ölçümde ilişki çıkmıştır. Bu durum bireysel ayrılımların yaşandığı dönemde fazlaca görülmüştür. İşten ayrılanlar ve devam edenler arasında örgütsel bağlılık yönünden, iş doyumunun çeşitli boyutlarına göre daha fazla ayırt edicilik bulunmuştur.

Yine Mowday, Steers ve Porter (1979), gerçekleştirdikleri çalışmalarında, süregelen örgütsel bağlılık ölçümlerini geçerli kılmak ve geliştirmek amacıyla iş örgütlerinde çalışanları örneklemlerine almışlardır. Araştırmacılar aynı zamanda kendileri tarafından geliştirilen (Porter vd. 1974) örgütsel bağlılık anketinin geçerliğini ve güvenilirliğini kanıtlamak ve geliştirmek için 9 farklı iş grubunda (hastane, üniversite, banka, telefon şirketi çalışanları, mühendisler, oto satış müdürleri, psikiyatrisiler, perakende satıcıları ve kamu çalışanları) çalışan 2563 işçiye bu anketi uygulamış ve analiz sonuçları memnun edici düzeyde çıkmıştır. Araştırmacılar Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)' de yer alan maddelerin tutumsal yapıya sahip olduğunu belirtirler.

Örgütsel bağlılık konusunda çalışmaları temel alınan bir diğer araştırmacı grubu da Meyer ve Allen (1984, 1987, 1990, 1991, 1993)' dir. Araştırmacılar ilk olarak Porter ve arkadaşları (1974) tarafından geliştirilen modele, duygusal ve devam bağlılığı konularını ekleyerek yeni bir model geliştirmişler (Buluç, 2009a: 17) daha sonra 1984 yılında duygusal ve devamlılık bağlılığına ek olarak Wiener ve Vardi (1980) tarafından

önerilen ve Wiener (1982) tarafından geliştirilen “normatif” ya da “ahlaki” boyutunu da eklemek suretiyle üç boyutlu örgütsel bağlılık modelini geliştirmişlerdir (Allen ve Meyer, 1990: 1-18; Meyer ve Allen, 1991: 72). Bu çalışmalardan birinde Allen ve Meyer (1990), yeni işgörenlerin bağlılığı ile rol ve görev açıklığı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, bilgiler meslek programlarından arka arkaya mezun olan iki grup öğrenciden toplanmıştır. Yılsonunda, mezunlar işe başlatılmış ve mezunlara işe başladıktan altı ay sonra ilk anket uygulanmıştır. Aynı kişilere 12 ay sonra ikinci kez anket tekrarlanmıştır. Yeni işgörenlerin örgütsel sosyalleşme deneyimleri, altı ve oniki ayda işlerinde rol ve görev açıklığına negatif bağlı ve altı aydan sonra örgütsel bağlılığa pozitif bağlı çıkmıştır. Rol açıklığı ve bağlılık arasında ise, altıncı ayda negatif bir ilişki çıkmıştır.

Chen (2008), “Çelik sektöründeki şirketlerde liderlik davranışlarıyla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik bir inceleme” başlıklı çalışmada, yeniden yapılanmaya, küçülmeye ve değişime henüz maruz kalmış üç çelik şirketine odaklanmıştır. Çalışanlara 471 anket dağıtılmış bunlardan 308 tanesi geri dönmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, hem dönüşümcü hem de etkileşimci liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. İdealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme ve bireysel destek boyutları diğer boyutlara göre daha fazla ilişkili bulunmuştur. Sonuç olarak dönüşümsel liderlik davranışları, etkileşimci liderlik davranışlarına göre örgütsel bağlılıkla daha düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Straiter (2005), yöneticilerin çalışanlarına ve örgütlerine duyduğu güven ile iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada örneklem grubu olarak büyük bir ilaç şirketinde çalışan 117 bölge satış müdürü ele alınmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin çalışan personele duyduğu güven ile iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Buna ilaveten, müdürlerin örgüte duyduğu güvenin, astlara yani çalışanlara duyduğu güvene göre iş doyumunu ve örgütsel bağlılık üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Darwish (2000), Birleşik Arap Emirliklerinde farklı organizasyonlarda çalışan 430 kişiyi kapsayan çalışmada çalışanların algıladıkları liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, katılımcı ve

danışmacı liderlik davranışının örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Steyrer, Schiffinger ve Lang (2008), “Örgütsel bağlılık, liderlik davranışlarıyla örgüt performansı arasında kaybolan bir bağ mı?” başlıklı çalışmalarında örgütlerde görev alan üst düzey yöneticilerin sergilediği liderlik davranışlarının, onlara göre daha alt kademede bulunan yöneticilerin örgütsel bağlılığına nasıl etkide bulunduğunu; bu bağlamda alt düzey yöneticilerin şirketin performansına nasıl bir etkide bulunduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla Alman kültürünün hâkim olduğu 78 şirketten veriler elde edilmiş ve analiz edilmiştir. Sonuçta üst düzey yöneticilerin liderlik davranışlarıyla alt yöneticilerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif ilişki bulunmuş; bu durumun da şirket performansını etkilediği görülmüştür.

Lok ve Crawford (1999), Avustralya’da faaliyet gösteren büyük yedi hastanede çalışan 251 hemşireyi örneklem kapsamına aldıkları çalışmalarında liderlik tarzı olarak “kişiyi dikkate alma” ve “işe ağırlık verme” boyutlarını dikkate almışlardır. Liderlik tarzı olarak kişiyi dikkate alma ile örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunurken, yaş ile örgüte bağlılık arasında düşük bir ilişki olduğu, eğitim düzeyi, mevcut konumda geçirilen yıl ile bağlılık arasında ise herhangi bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Rowden (1999), Conger ve Kanungo tarafından ortaya konan altı boyutlu karizmatik liderlik davranışlarıyla, Porter ve Smith tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık modeli arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma sonucunda karizmatik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin, üye gereksinimleri konusunda hassas olması açık bir şekilde örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu ve yöneticilerin üyelerin ihtiyaçlarına önem vermediği örgütlerde bağlılık gelişmediği şeklinde sonuçlara varmıştır.

Lahai, Sail, Muhamad ve Suandi (2004) tarafından gerçekleştirilen “kişisel özelliklerle iş, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki” başlıklı çalışmada araştırmacılar, Malezya-King Valley’ de elektrik-elektronik endüstrisinde çalışanların durumlarıyla ilgili genel bir harita ortaya koymak istemişlerdir. Bu amaçla sözü edilen sahada çalışan 426 kişiye anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda kişisel özellikler

ile Herzberg' in iş doyumu modeli ve örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca çoklu regresyon analizi ile Herzberg' in iş doyumu modeline ait beş boyutun örgütsel bağlılığı yordayıp yordamadığını incelemişler ve bu boyutlardan motivasyonel ve sağlıklı boyutların, örgütsel bağlılığın birer öncülleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

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

Hulpia, Devos ve Van Keer (2010) de öğretmen bağlılığı üzerine çalışmışlar ve işbirlikçi liderlik takımlarının, paylaşımcı liderliğin, katılımcı karar alma süreçlerinin ve çevresel değişkenlerin öğretmen bağlılığı üzerine etkilerini araştırmışlardır. Araştırma kapsamında 1.522 öğretmene anket uygulanmış ve öğretmenlerin genel olarak okullarına bağlılık duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte analiz sonuçları özellikle okullarda işbirlikçi liderlik takımlarının varlığının ve öğretmenlere sağlanan liderlik desteğinin miktarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına yönelik öngörüde bulunma adına önemli ölçüde olumlu rol oynayan unsurlar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı karar alma ve destekleyici liderlik davranışlarının da öğretmen bağlılığı üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunurken diğer tarafta denetimsel ya da denetleyici liderlik davranışlarının ve öğretmenlerinin iş deneyimlerinin bağlılığa negatif yönde etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

2.5.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Celep (1996), öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilgili araştırmasında, öğretmenlerin, çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine adanmışlıklarını tespit etmeye çalışmıştır.

Değerlendirmeye alınan 302 anketten elde edilen sonuçlara göre, Araştırma sonuçları, kendisini okula adayan öğretmenlerin okul için, beklenilenin ötesinde çaba gösterdiğini, çalıştıkları okulun üyesi olmaktan gurur duyduklarını ve başka okulda çalışma isteğinde olmadıklarını ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca, öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde öğretim işlerine adadıklarını; adanmanın okuldan çok, öğretmenlik mesleğine dönük olduğunu; öğretmenler arasında genellikle yakın ve dostça bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Araştırma özel olarak da, örgütsel bağlılık boyutları bakımından en yüksek ilişkinin okula adanma ile öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ile öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma ile okula adanma; en düşük ilişkinin ise, çalışma grubuna adanma ile öğretmenlik mesleğine adanma arasında meydana geldiğini ortaya koymuştur.

Özden (1997), yöneticilerin davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasını, Kırıkkale il merkezindeki 1995- 1996 öğretim yılında görev yapan lise ve dengi okullarındaki 842 öğretmen arasından tesadüfi örneklem yolu ile seçilen 47'si erkek, 49'u kadın 96 öğretmen üzerinde yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okula adanmışlık düzeyi büyük oranda (%60) okul yöneticisinin sergilediği davranışlara bağlıdır. Araştırmada, öğretmenlerin çalıştıkları okul ile bütünleşmelerindeki (örgütsel adanmışlık) farklılaşmanın % 40 oranında, yönetici davranışlarından duyulan memnuniyet ile % 20 oranında da öğretmenlerin okul yönetimine katılımları ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada öğretmenlerin fakülte veya enstitü çıkışlı olmalarının ve cinsiyetlerinin örgütsel adanmışlık ve işten doyum ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

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

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

Sarıdede ve Doyuran (2004), eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisini araştırdıkları çalışmalarında su sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin değişmesini, okullara duygusal ve devam bağlılığı göstermeleri etkilemektedir. Öğretmenlerin okul kararlarına katılmaları sonucu okula duygusal bağlılıklarının artması ile işten ayrılma niyetleri azalmaktadır. İşgörenlerin demografik değişkenlerinden olan yaş değişkeni ile işten ayrılma isteği arasında ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin karara katılma dereceleri arttıkça isten ayrılma isteklerinde azalma görülmüştür.

Terzi ve Kurt (2005), ilköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının (otoriter-demokratik ilgisiz) öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisini tespit etmeye çalışmışlardır. Örneklem giren 155 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çoğunluğu demokrat olarak nitelenen okul yöneticilerinin idare ettiği okullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek olduğu, demokratik yönetici davranışları ile öğretmenin örgütsel bağlılığı arasında olumlu ve doğru orantılı bir ilişki olduğu, otoriter ve ilgisiz yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında olumsuz bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008), “Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi” başlıklı araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının oluşmasında yaş, cinsiyet, çalışma süresi, mesleki alan, okul türü gibi bazı temel faktörlerin etkisini incelemiştir. Araştırma Ankara iline bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre

Araştırma grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde demografik faktörlerin (yaş, cinsiyet, kıdem yılı, branşı, okul turu, idari görevi, maaşı) etkisinin olduğu kanıtlanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının, kıdem yılı, aldıkları maaştan memnuniyet, idari görevleri olup olmadığı ve okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; branş ve cinsiyet değişkenleri ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Buluç (2009a), “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” konulu araştırmasında, Ankara’da bulunan 12 ilköğretim okulunda çalışan toplam 250 öğretmen üzerinde anket uygulayarak, okul müdürlerinin ne tür liderlik stillerini daha çok sergilediklerini ve bunların öğretmenlerin bağlılığı üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu belirleme çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre, dönüştürücü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Laissez-faire liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın diğer önemli bulguları ise, etkileşimci liderliğin boyutu olan koşullu ödül ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Yöneticilerin liderlik davranışları, etkileşimcilikten, dönüştürücülüğe doğru yaklaştıkça örgütsel bağlılık düzeyi artmaktadır.

Sezgin (2010), öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü başlıklı çalışmada 270 ilköğretim okulu öğretmeni örnekleminde çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal bağlılığı, devam bağlılığına ve normatif bağlılığa göre daha yüksektir. Araştırma kapsamındaki okullarda görev kültürü daha baskın olarak algılanmaktadır. Öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılık biçimlerinin okul kültürünün destek, başarı ve görev boyutları ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Devam bağlılığı ise bürokratik okul kültürü ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Sonuçlar, destek ve görev kültürü değişkenlerinin öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılığını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Devam bağlılığının tek anlamlı yordayıcısı bürokratik kültür boyutudur. Başarı kültürü, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

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

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilköğretim okulu yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenler tarafından algılanış düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik, ilişkisel ve nedensel tarama modelindedir. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk vd, 2008: 15). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey, ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007: 77). İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel (associational) araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd, 2008: 20). İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeye yarayan bir araştırma modelidir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar,2007: 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Evren:

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Konya ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Konya ilinde Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 238 resmi ilköğretim okulunda, toplam 6.653 öğretmen görev yapmaktadır.

Örneklem:

Araştırmada örneklem seçiminde seçkisiz oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda Konya ili merkez ilçelerinde (Meram, Karatay, Selçuklu) bulunan okul ve öğretmen sayısına göre oranlamaya gidilerek toplamda 17 ilköğretim okulu ve 2009-2010 eğitim öğretim yılında bu okullarda görev yapan 419 öğretmen, örneklem grubunu oluşturmuştur. Okul ve öğretmen sayıları İl Milli Eğitim Müdürlüğündeki yetkililer ve okul müdürleriyle görüşülerek tespit edilmiştir. Tablo 3.1.'de araştırmanın örneklemini oluşturan okullar, okulların bulundukları ilçeler ile bu okullarda görevli öğretmenler ve ankete katılan öğretmenlerinin sayı olarak dağılımı görülmektedir.

Tablo 3.1. Örnekleme Seçilen Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere, Okullara ve Ankete Katılımlarına Göre Dağılımları

İLÇE	OKUL	ÖĞRETMEN SAYISI	KATILAN ÖĞRETMEN SAYISI
SELÇUKLU	1 M. Nuri Küçükköylü İ.Ö.O.	65	35
	2 Şükriye Onsun İ.Ö.O.	77	26
	3 Ahmet Acar İ.Ö.O.	46	19
	4 Ahmet Haşhaş İ.Ö.O.	55	23
	5 Abidin-Saniye Erçal İ.Ö.O.	57	37
	6 Mimar Sinan İ.Ö.O.	40	27
	7 Zeliha-Lütfi Kulluk İ.Ö.O.	38	17
Toplam		378	184
MERAM	8 Şeker İ.Ö.O.	56	28
	9 Mümtaz Kuru İ.Ö.O.	58	24
	10 Vakıfbank İ.Ö.O.	37	18
	11 Vali Necati Çetinkaya İ.Ö.O.	55	20
	12 İhsan Özkaşıkçı İ.Ö.O.	49	21
	13 Mehmet Katırcı İ.Ö.O.	35	16
	Toplam		290
KARATAY	14 Mahmut Şevket Paşa İ.Ö.O.	60	32
	15 Cengiz Topel İ.Ö.O.	58	25
	16 23 Nisan Egemenlik İ.Ö.O.	50	24
	17 Karma İ.Ö.O.	53	27
Toplam		221	108
GENEL TOPLAM		889	419

Araştırmada demografik niteliklerle ilgili bir alt problem bulunmamasına rağmen okuyucuya örneklem grubunun yapısı hakkında genel bir bilgi vermek için demografik nitelikler incelenmiş, sonuçlar Tablo 3.2.' de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Örneklem Grubuna Giren Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mezun Olunan Okul, Mesleki Kıdem, Okuldaki Çalışma Süresi ve Okuldaki Görevine Göre Dağılımları

Cinsiyet		n	%
	Erkek	200	47.7
	Kadın	219	52.3
	Toplam	419	100.0
Yaş		n	%
	21-30	25	6.0
	31-40	158	37.7
	41-50	183	43.7
	51 yaş ve üzeri	53	12.6
	Toplam	419	100.0
Mezun Olunan Okul		n	%
	Eğitim Fakültesi	205	48.9
	Fen-Edebiyat Fak.	71	16.9
	Eğitim Enstitüsü	63	15.1
	Diğer	80	19.1
	Toplam	419	100.0
Mesleki Kıdem		n	%
	1-5 yıl	12	2.9
	6-10 yıl	46	11.0
	11-15 yıl	120	28.6
	16-20 yıl	131	31.2
	21 yıl ve üzeri	110	26.3
	Toplam	419	100.0
Okuldaki Çalışma Süresi		n	%
	1-3 yıl	106	25.3
	4-6 yıl	150	35.8
	7-9 yıl	73	17.4
	10 ve daha fazla yıl	90	21.5
	Toplam	419	100.0
Okuldaki Görev		n	%
	Sınıf Öğretmeni	215	51.3
	Branş Öğretmeni	204	48.7
	Toplam	419	100.0

Araştırma kapsamına giren 17 okulda görev yapan 419 öğretmenin demografik nitelikleri incelendiğinde; öğretmenlerin %47,7' sinin erkek, %52,3'ünün kadın olduğu görülmektedir. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin %6'sının 21-30 yaş, %37,7'

sinin 31-40 yaş, %43,7'sinin 41-50 yaş aralığında ve %12,6'sının 51 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre yüzdesel dağılımları yapıldığında ise %48,9'unun eğitim fakültesi, %16,9'unun fen-edebiyat fakültesi, %15,1'inin eğitim enstitüsü ve %19,1'inin diğer fakültelerden birinden mezun olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdemler ele alındığında, öğretmenlerin %2,9'unun 1-5 yıl, %11,0'inin 6-10 yıl, %28,6'sının 11-15 yıl, %31,2'sinin 16-20 yıl, %26,3'ünün 21 yıl ve daha fazla süreyle öğretmenlik mesleğini sürdürdükleri; bununla beraber %25,3'ünün 1-3 yıl, %35,8'inin 4-6 yıl, %17,4'ünün 7-9 yıl, %21,5'inin 10 ve daha fazla yıldan fazla süreyle bulundukları okulda görev yapmakta oldukları belirlenmiştir. Son olarak çalışma kapsamında anket uygulanan ilköğretim okulu öğretmenlerinin %51,3'ünün sınıf öğretmeni, %48,7'sinin branş öğretmeni olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada alt problemlerin çözümüne ilişkin veriler, öğretmenlere eş zamanlı olarak uygulanan iki farklı anket ile toplanmıştır (Ek-1). Uygulama safhasında, ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerini ve bu rollerin gerçekleşme düzeylerini belirlemek amacıyla öğretmenlere, Şişman (1997) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla ise Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Anketi – The Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)” kullanılmıştır. Örgütsel Bağlılık anketi araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, dil uzmanı ve alan uzmanlarına kontrol ettirilmiştir. Her iki ölçek için ilgili araştırmacılardan kullanım izni alınmıştır (Ek- 2 ve Ek- 3).

3.3.1. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları anketi, ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin ne derece öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini belirlemeye yönelik olarak Şişman (1997) tarafından geliştirilmiştir. Anket 5' li likert tipinde olup, beş boyuttan ve her bir boyutta 10 madde olmak üzere toplamda 50 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar; (a) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (b) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (c) öğretim süreci ve öğrencilerin

değerlendirilmesi, (d) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile (e) düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarıdır. Anket maddeleri; Hiçbir zaman (1), Çok seyrek (2), Arasıra (3), Çoğu zaman (4) ve Her zaman (5) şeklinde likert tipinde oluşturulmuştur.

Öğretim liderliği anketini oluşturan beş boyut ve bu boyutlarda yer alan 50 maddenin dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 3.3.' te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretimsel Liderlik Anketi ve Alt Boyutları

	ALT BOYUTLAR	MADDE NO
	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
ÖĞRETİM LİDERLİĞİ	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
	Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

Öğretimsel Liderlik Anketi ile ilgili, cevap formundaki beşli likert derecelendirme ve puanlama değerleri Tablo 3.4.'teki gibidir:

Tablo 3.4. Öğretimsel Liderlik Anketi Puanlama Sınırları

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

Anket, geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında, asıl örneklem grubunun dışında, 162 kişilik bir ilköğretim öğretmeni grubuna uygulanmıştır. Uygulama

kapsamında güvenilirlik çalışması sonuçlarına göre, anketin bütünü için Cronbach Alpha değeri .9817 olarak bulunmuştur. Anketi geliştiren Şişman (1997) tarafından yapılan araştırmada anketin güvenilirliğine yönelik Cronbach Alpha değeri .92 bulunmuştur. Boyutlara göre Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise Tablo 3.5.'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Öğretimsel Liderlik Anketi Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri.

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	0.9735
2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	0.9640
3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	0.9714
4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	0.9596
5.Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	0.9660
Öğretimsel Liderlik (Genel)	0.9817

Şişman (1997) tarafından geliştirilen öğretimsel liderlik anketi orijinalinde toplam 5 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; (1) Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (10 madde), (2) Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi (10 madde), (3) Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (10 madde), (4) Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (10 madde) ve (5) Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma (10 madde). Anketin geçerlik çalışması kapsamında öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Bu süreçte maddelere, faktör analizi için uygun olup olmadıklarını belirlemek amacıyla KMO Barlett Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre anketin KMO değeri .928, Barlett's Test of Sphericity: Chi Square: 10018.869, df: 1225, p= .000 bulunmuştur. Bu değerlerin ardından anketin bütünü için Principal Components-varimax rotated solution yöntemi kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda ankette toplam 5 boyut bulunduğu ortaya çıkmıştır. 5 boyuta göre öğretimsel liderlik anketinin kümülâtif varyansı açıklama oranı % 79,753 çıkmıştır. Maddelerin faktör yükleri .59 ile .86 arasında çıkmıştır.

Yapılan faktör analizi çalışmaları sonucunda, maddelerin elde edilen faktör yüklerine yönelik değerler Tablo 3.6.' da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretimsel Liderlik Anketi Maddelerine Ait Faktör Yükleri

	Maddeler	Faktör Yükleri	Maddeler	Faktör Yükleri
1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Madde1	.83	Madde 6	.85
	Madde 2	.79	Madde 7	.83
	Madde 3	.73	Madde 8	.77
	Madde 4	.73	Madde 9	.76
	Madde 5	.84	Madde 10	.68
2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Madde 11	.66	Madde 16	.68
	Madde 12	.66	Madde 17	.68
	Madde 13	.67	Madde 18	.72
	Madde 14	.64	Madde 19	.64
	Madde 15	.59	Madde 20	.68
3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Madde 21	.68	Madde 26	.67
	Madde 22	.65	Madde 27	.61
	Madde 23	.69	Madde 28	.69
	Madde 24	.77	Madde 29	.71
	Madde 25	.68	Madde 30	.64
4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Madde 31	.68	Madde 36	.77
	Madde 32	.73	Madde 37	.82
	Madde 33	.67	Madde 38	.75
	Madde 34	.75	Madde 39	.81
	Madde 35	.75	Madde 40	.80
5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Madde 41	.83	Madde 46	.75
	Madde 42	.83	Madde 47	.84
	Madde 43	.84	Madde 48	.82
	Madde 44	.82	Madde 49	.84
	Madde 45	.86	Madde 50	.80

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi kullanılarak; Şişman (1997), Aksoy ve Işık (2008), Argon ve Mercan (2009) ve Özyurt (2007) tarafından yurt içinde yapılan araştırmalarda da anketin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin benzer sonuçlar elde edilmiştir.

3.3.2. Örgütsel Bağlılık Anketi

Örgütsel bağlılık anketi, Porter ve Smith (1970)' in psikolojik yaklaşıma dayalı olarak ortaya koydukları örgütsel bağlılık çalışmaları baz alınarak Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974) tarafından, çalışanların örgüte bağlılık derecelerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Mowday ve arkadaşları (1979), farklı ve geniş iş kategorileri alanında yaptıkları çalışmalarında anketin yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu kanıtlamışlardır. Anketin orijinal hali 9'u olumlu, 6'sı olumsuz olmak üzere toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Anket maddeleri; Hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), biraz katılıyorum (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde likert tipinde düzenlenmiştir. Ankette olumlu maddelerde kodlama "1, 2, 3, 4, 5" şeklinde yapılırken, olumsuz olan 3, 7, 9, 11, 12 ve 15. maddelerde ise değerler ters çevrilerek "5, 4, 3, 2, 1" şeklinde SPSS 11.5 programında kodlanmıştır.

Örgütsel Bağlılık Anketi ile ilgili, yanıt formundaki beşli derecelendirme ve puanlaması şöyledir:

Tablo 3.7. Örgütsel Bağlılık Anketi Puanlama Sınırları

Örgütsel Bağlılık Anketi	Alt ve Üst Sınırlar
(1) Hiç katılmıyorum	1,00-1,79
(2) Katılmıyorum	1,80-2,59
(3) Biraz katılıyorum	2,60-3,39
(4) Katılıyorum	3,40-4,19
(5) Tamamen katılıyorum	4,20-5,00

Anket, öncelikle geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında çalışma grubu dışında 162 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Anketin geçerlik çalışması kapsamında öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Bu süreçte maddelerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO Barlett Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, KMO değeri .965, Bartlett Test of Sphericity Chi-Square: 2678,619, df:105, p: .000 bulunmuştur. Bu değerlerin ardından anketin bütünü için Principal Components- varimax rotated solution yöntemi kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda anketin tek boyuttan oluştuğu görülmüştür. Tek boyuta göre anketin kümülatif varyansı açıklama oranı 75.280 çıkmıştır. Component Matrix tablosu

incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin .78 – .92 arasında çıktığı görülmüştür. Tek boyuttan oluşan anketin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .9759 olarak bulunmuştur. Tablo 3.8.’ de Örgütsel Bağlılık Anketinde yer alan maddelerin faktör analizi sonucu tek boyuta göre elde edilen faktör yükleri ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı verilmiştir.

Tablo 3.8. Örgütsel Bağlılık Anketi Maddelerine Ait Faktör Yükleri ve Anketin Bütününe Yönelik Cronbach Alpha Değeri

	Maddeler	Faktör Yükleri	Cronbach Alpha Değeri
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK	Madde 1	.80	.9759
	Madde 2	.90	
	Madde 3	.90	
	Madde 4	.83	
	Madde 5	.88	
	Madde 6	.89	
	Madde 7	.78	
	Madde 8	.86	
	Madde 9	.81	
	Madde 10	.91	
	Madde 11	.88	
	Madde 12	.85	
	Madde 13	.91	
	Madde 14	.89	
	Madde 15	.92	

3.4. Verilerin Toplanması

Kullanılacak ölçme araçları yeterli sayıda çoğaltılıp gerekli izinler alınmıştır (Ek-4). Araştırmada kullanılan ölçme aracı 2009–2010 eğitim-öğretim yılı Mayıs-Haziran ayları içerisinde uygulanmıştır. Uygulamalar, örneklem listesi doğrultusunda her bir okulda araştırmacı tarafından yapılmış, uygulamaya katılan öğretmenlerle görüşülerek anket hakkında bilgi verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır. Değerlendirmeye tabi tutulan 419 anket, analiz için SPSS veri ortamına aktarılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (s), yüzde (%), frekans (f) işlemleri ile Pearson Moments çift yönlü korelasyon analizi (r) ve Çoklu Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Öğretim Liderliği Anketi ve Örgütsel Bağlılık Anketine verilen cevaplar, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Alt Problem 1:

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, müdürlerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?

Araştırmada ilk olarak örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Anketinde yer alan sorulara verdikleri cevapların, boyutlara göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak, elde edilen sonuçlar Tablo 4.1’ de özetlenmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketinin Boyutlarına Verdiği Cevaplara İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar.

	Boyutlar	n	$\bar{x}$	s
Öğretimsel Liderlik	1. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	419	3.91	.70
	2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	419	3.71	.67
	3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	419	3.72	.69
	4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	419	2.97	.77
	5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	419	3.83	.70
Toplam		419	3.64	.63

Tablo 4.1.’ de yer alan öğretimsel liderliğe ilişkin veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına

ilişkin algılarının, anketin bütününde yer alan 50 maddeye göre “çoğu zaman” ($\bar{x}=3.64$, $s=.63$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergiledikleri konusunda yüksek düzeyde bir algıya sahip olduklarını söylemek mümkündür. Yöneticilerin okullarında eğitim-öğretim sürecini ön planda tuttukları; okulun başarısını arttırma yönünde gayret gösterdikleri söylenebilir.

Öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi eğer iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz. Öğretimsel lider, öğretim ve öğrenme üzerine odaklanmaktadır. De Bevoise (1984)’ a göre öğretimsel lider olarak okul müdürü, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir (Çelik, 2007: 44). Okul yöneticisinin yönetsel liderlik rollerinin yanında, öğretimsel liderlik rolleri de oldukça önemlidir. Çünkü okul müdürünün temel görevi, eğitim-öğretimin geliştirilmesi, başarı düzeyinin artırılması ve belirlenen hedeflere ulaşılmasının sağlanmasıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için okul yöneticisinin yönetsel liderlik davranışlarının yanı sıra öğretimsel liderlik davranışlarını da göstermesi gerekir (Karlı, 2006: 247).

Öğretimsel liderlik, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencilerin başarılı bir şekilde yetişmesinin sağlamak” olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Bir okul yöneticisi öğrenci başarısı hakkında “öğretmenlerin işi, benim işim değil” diyemez. Bir iş yerindeki düzenin sağlanması, çalışma koşullarının düzenlenmesi, o iş yerinin asıl fonksiyonunu yerine getirmesi içindir. Öğrenci başarısı sağlanmadığında okul yöneticilerinin de “mevzuat bekçiliği” yapmalarının bir anlamı yoktur (Özden, 1999: 146-147). Sapone (1985)’ a göre eğitim ve müfredat konusunda liderlik gösterebilen bir yöneticinin yani öğretimsel liderin bulunduğu her okul etkili ve verimli çalışabilir (Güçlü ve Özden, 2000: 72).

Tablo 4.1.’ de yer alan veriler, öğretimsel liderliğin alt boyutlarına göre analiz edildiğinde ise okul yöneticilerinin en fazla okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($\bar{x}=3.91$, $s=.70$), en az ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($\bar{x}=2.97$, $s=.77$) boyutunu gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel liderlik

ile ilgili diğer alt boyutlara bakıldığında ise okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunu sırasıyla düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ($\bar{x}=3.83$, $s=.70$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($\bar{x}=3.72$, $s=.69$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($\bar{x}=3.71$, $s=.67$) boyutlarının izlediği görülmektedir.

Elde edilen bulguların Gümüşeli (1996), Gökyer (2004), Sönmez (2010), Gürsun (2007), Aksoy (2006), Kaya (2008), Arın (2006), İnandı ve Özkan (2006) ve Argon ve Mercan (2009)' ın araştırmalarıyla farklı boyutlara göre benzerlikler taşıdığı görülürken; Şişman (1997) ve Özyurt (2007)' un çalışmalarıyla kuvvetli bir paralellik sergilediği görülmüştür. Çünkü her iki araştırmacının elde ettiği bulgular, bu araştırmada olduğu gibi sadece öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun “arasıra” düzeyinde gerçekleştirildiğini; diğer dört boyutun ise “çoğu zaman” düzeyinde sergilendiğini ortaya koymaktadır.

Standart sapmalara göre grupların dağılımı incelendiğinde en homojen dağılımın ($s=.67$) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda; en heterojen dağılımın ise ($s=.77$) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda gerçekleştiği görülmektedir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin algılarına göre müdürler öğretimsel liderlik davranışlarından en çok gerçekleştirdikleri boyutun okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması olduğunu göstermektedir. Okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama, bu amaçların paylaşılmasına öncülük etme, amaçları günün koşullarına göre yeniden belirleme, amaçları belirlemede öğrenci başarı durumlarından yararlanma, okul amaçları ile ders amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme, toplantılarda amaçları tartışmaya açma, öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme, başarıyı artırmaya dönük amaçlar belirleme bu boyut altında yer alan davranışlardır. Öğretmenlerin algılarına göre, müdürler bu davranışları çoğu zaman sergileyerek bir öğretim lideri profili ortaya koymaktadırlar. Sönmez (2010), Gürsun (2007), Aksoy (2006), Kaya (2008), Arın (2006), Argon ve Mercan (2009), Şişman (1997) ve Özyurt (2007) da gerçekleştirdikleri çalışmalarında bu boyuta yönelik öğretmen algılarını “çoğu zaman” düzeyinde bulurlarken; İnandı ve Özkan (2006),

“arasıra” düzeyinde bulmuştur. Bu paralelde, elde edilen bulguların literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Okullar, belirli amaçları olması gereken topluluklardır. Okuldaki eğitsel etkinliklere, okulun vizyonu, misyonu ve amaçları yol gösterir. Amaç belirlemeden yapılacak eylemler karanlıkta yön tayin etmeye benzer (Şişman, 2004: 78). Bir okulda amaçların belirlenmesi ve paylaşılmasında temel görev örgütün liderine düşer. Okuldaki bireyleri yönlendirmek, motive etmek ve verimli bir örgüt oluşturmak için liderin, ilkin bir vizyona, buna bağlı olarak da misyona sahip olması gerekmektedir. Amaçlar, okuldaki insanlarla birlikte belirlendiği zaman okuldan soyutlanma duygusunu ortadan kaldırır ve takım ruhunu geliştirir (Akdağ, 2002). Bu açıdan, yöneticilerin ideal bir öğretim lideri olarak etkili okullar oluşturmada öncelikle amaçlar belirlemeli ve bu amaçların paylaşımına öncülük etmelidir. Bununla birlikte yöneticiler genel amaçlara dayanan, okulun içinde bulunduğu çevre ve zaman şartlarına göre özel amaçlar ortaya koymada yetkiye ve yeterli donanıma sahip olmalıdır.

Türk Eğitim Sisteminin genel yapısı incelendiğinde amaçların, Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri ile Milli Eğitim Temel Kanunu başlıkları altında merkez teşkilat tarafından ilgili mevzuatta, önceden belirlendiği görülecektir. Buradan hareketle okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunun öğretmen algılarına göre diğer boyutlara nazaran yüksek düzeyde çıkmasında, okullardaki yöneticilerin önceden belirlenen bu genel amaçları gerçekleştirme doğrultusunda, bürokratik yapı içerisinde hareket etmelerinin, bu şekilde öğretmenler ve yöneticilerin aynı amaçlar etrafında toplanarak okullarda bir birlik ve bütünlüğün sağlanmasının etkisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte aynı durum öğretmen algılarına göre yöneticilerin amaçların belirlenmesi ve paylaşılması boyutunu “her zaman” düzeyinde yerine getirememesinin de bir sebebi olarak görülebilir. Çünkü amaçların, okullara özgü olarak yöneticilerce geliştirilmeyip bakanlıkça belirlenen ilgili mevzuata göre uygulanması, “okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler”, “okul amaçlarını geliştirirken öğrenci başarı durumlarından yararlanır” ve “öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya yönelik amaçlar belirler” gibi bu alt boyuta yönelik davranışların yöneticiler tarafından yeterince sergilenememesine sebep olabilir.

Öğretmen algılarına göre yöneticilerin en az gerçekleştirdikleri boyut ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutudur. Müdürlerin, öğretmenleri üst düzey performans göstermeleri için teşvik etme, başarılarından dolayı iltifatta bulunma, gayretlerinden dolayı yazılı olarak takdir etme, öğretmenler için hizmet içi eğitim düzenleme, kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan haberdar etme, mesleki gelişimleri için destekleme, gazete ve dergilerde çıkan eğitimle ilgili yazıları öğretmenlere dağıtma ve okul dışından konferans için konuşmacılar çağırma gibi öğretmenleri üst düzeyde güdüleyici ve harekete geçirici davranışları “arasıra” düzeyinde sergiledikleri görülmüştür.

Öğretimsel liderlik kavramının ortaya çıkış noktası olan etkili okul akımında insan ögesinin önemi üzerinde durulmakta, bürokratik kontrol yerine öğretmenlerin mesleki açıdan güçlendirilmesi, mesleki sosyalleşme, amaç ve değerlerin paylaşılması önemli görülmektedir (Şişman, 2004: 48). Başarılı okulların yöneticileri, öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar (Çelik, 2007: 39). Okul yöneticisi, her öğretmene uzun ve kısa dönemli olarak mesleki gelişimini sağlamak için kariyer planları yapmalıdır. Bu planlar aşamalı olarak düzenlenmelidir, öğretmen kendi mesleki gelişimini önce kendisi değerlendirmeli, daha sonra da çevresinde etkileşim içinde bulunduğu bireylerin kendisini değerlendirmesini sağlamalıdır (Karslı, 2006: 80). Bununla birlikte yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki açıdan geliştirilmesi açısından yapabilecekleri bu tür faaliyetlerin yanı sıra desteklenmeleri ve cesaretlendirilmeleri yönünden, Hallinger ve Murphy (1986)’nin de vurguladığı gibi onurlandırma ve iltifatlarda bulunma öğretmen performansını artırmada son derece güçlü ödüllerdir. Nitekim Korkmaz (2005: 412) da öğretmenlerin, hem kendi okul müdürleri hem de yaptıkları iş, kendilerine “Kendini beğenme” hissi verdiği, “Kendilerini geliştirme konusunda olanaklar” tanındığında, “Bir başarı duygusu” elde ettiklerinde, kendilerinin yöneticiler tarafından okul uygulamalarına ve karar verme sürecine katılmalarına izin verildiği zaman yüksek doyum elde ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yüksek doyum elde eden bir öğretmenin çalıştığı kuruma da yüksek düzeyde bağlılık duyacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda yer alan davranışlar incelendiğinde, uygulama alanında, öğretimsel liderliğin diğer alt boyutlarında yer alan davranışlarda olduğu gibi bürokratik mekanizmanın etkinliğinden ziyade yöneticilerin

bireysel özellik ve faaliyetlerinin; özellikle de iletişim becerilerinin ön planda olduğu görülmektedir. Bu ifadeden yola çıkarak diğer dört boyuta nazaran öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun daha düşük düzeyde çıkmasında, bürokratik uygulamaların etkisinden ziyade, yöneticilerin etkili bir iletişim becerisine sahip olamamasının payı olduğu düşünülebilir. Çünkü “öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik eder”, “üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatta bulunur”, “kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder” ya da “mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekler” gibi bu alt boyut altında yer alan davranışlar, yöneticilerin prosedür gereği yapmak zorunda oldukları davranışlar değil, onların sosyal yönlerine, iletişim becerilerine ve gerçek liderlik özelliklerine vurgu yapan davranışlardır. Buradan hareketle ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin kurumlarında çalışan öğretmenlere yönelik bu tür motive edici-destekleyici ifadeleri çok fazla kullanmadıkları, yönetici-öğretmen iletişiminin arzu edilen seviyenin altında kaldığı, bunların bir sonucu olarak da öğretmen algılarına göre yöneticilerin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutundaki davranışları arasına düzeyinde sergiledikleri ifade edilebilir.

Her çalışan gibi öğretmenler de yaptıkları iş hakkında dönüt alma ihtiyacı hissederler. Başarılı oldukları bir işte takdir edilmemeleri, onlarda yaptıkları işi en iyi şekilde gerçekleştirebilmek için harcadıkları çabanın hiçbir anlamı olmadığı hissini uyandırabilir. Aynı zamanda bu his, öğretmenin aynı başarılı davranışı bir kez daha tekrarlamasını engelleyebilir; bağlılığını azaltabilir. Nitekim Sönmez (2010), Gürsun (2007), Aksoy (2006), Kaya (2008), Argon ve Mercan (2009), İnandı ve Özkan (2006) ve Özyurt (2007) da gerçekleştirdikleri çalışmalarında yöneticilerin bu alt boyuta yönelik davranışları “arasıra” düzeyinde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşırlarken; Arın (2006) ve İnceler (2005) diğer araştırmacıların aksine “çoğu zaman” düzeyine ulaşmıştır. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun, sözü edilen araştırmaların çoğunda “arasıra” düzeyinde bulunmasından dolayı, bu çalışmada elde edilen verilerin literatür ile tutarlılık gösterdiği sonucuna varılabilir.

Gümüşeli (1996b: 129) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen algılarına göre; aynı alt boyuta yönelik davranışların ($\bar{x} = 3.37$) ile “ara sıra” seçeneğinde

yoğunlaştığı ve yetersiz düzeyde gerçekleştirildiği görülmektedir. Yine Şişman (1997: 80-82) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da aynı alt boyut kapsamında yer alan davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ($\bar{x} = 3.28$) ile “ara sıra” düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu paralelde ilköğretim okullarında öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların yetersiz olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, müdürlerin ikinci olarak en fazla, okulda takım ruhu oluşturma, etkili öğretim için yeterli fiziksel ortamlar oluşturma, öğretmen-öğrenci kaynaşmasını sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme, aile ve çevrenin desteğini alma, gerekli düzenli ve disiplini sağlama, oluşan çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme ve yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verir vb. davranışlarının yer aldığı düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunu (çoğu zaman) sergiledikleri görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarında arzu edilen başarı seviyesine ulaşılması adına, öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabileceği fiziksel ortamlar oluşturmada, öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlamada ve etkili bir öğretim için gerekli düzen ve disiplini oluşturmada başarılı oldukları söylenebilir.

Okulun öğrenme iklimi, okuldaki öğrenmeyi etkileyen öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu normları ve tutumları ifade eder. Bu boyut, faaliyet alanı yönünden daha kapsamlıdır; okul çevresini de inceler. Yüksek standartlar ve beklentiler geliştirme ve devam eden bir ilerleme kültürüne sahip olma gibi etkili okul kavramını yansıtan özellikleri kapsar. Okul standartları ve uygulamalarını amaçlara göre belirli bir düzene koymak ve öğretme ve öğrenmeyi destekleyen bir iklim oluşturmak öğretimsel liderliğin önemli bir boyutunu ortaya koyar (Hallinger, 2003: 332). Okul yöneticileri, çalışanların amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bir iklimi oluşturmak için; ekip çalışmasını teşvik ederler, işgörenlerin yüksek niteliğe sahip olmaları için onları geliştirici programlar uygulayarak, akademik başarı ve çabaları destekleyen bir yapı geliştirirler (Gümüseli, 1996a: 11). Bununla birlikte okulun, eğitim ve öğretim görevini yerine getirmesinde ve öğretim çalışmalarında verimli ve başarılı olunmasında okul ve çevre arasında iyi ve uyumlu ilişkilerin kurulmasının önemli olduğu söylenebilir. Çevre ile bağlı olmayan okul, çağ dışı müzelik bir okuldur (Karlı, 2006: 204).

Son yıllarda devlet politikaları gereği eğitim-öğretime daha fazla maddi destek sağlanmaktadır. Sağlanan bu maddi destek okulların kalabalık sınıflardan meydana gelmesini engelleyemese de, yöneticilerin bina ve sınıfları, düzenli öğrenme-öğretme ortamları oluşturma açısından daha modern ve donanımlı hale getirmelerine olanak sağlamıştır. Benzer şekilde yine eğitim politikaları gereği okulların geliştirilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli hale getirilmesi açısından başta aile olmak üzere çevrenin desteğinin sağlanmasına önem verilmiş, bu konuda yöneticilerden, özellikle ailelerin okula daha yakın olması açısından daha aktif olmaları istenmiştir. Üzerinde durulan bu unsurların, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunun çoğu zaman düzeyinde çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte, Türkiye’ de sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması ile genellikle nüfusun yoğun olduğu merkezlerde okullar, ikili öğretim uygulamaları ile eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. İkili öğretim ile okulların kapasite bakımından eksikliği giderilmeye çalışılmıştır. Ancak okullardaki ikili öğretim uygulamaları, yöneticilerin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma sürecinde gerçekleştirmek zorunda oldukları “personel arasında takım ruhu oluşturma, eğitimin kalitesini artırmada gerekli düzen ve disiplini sağlama, sosyal faaliyetlerde bulunma ve bunlara öncülük etme, okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama” gibi davranışları yeterince sergileyememesine neden olmaktadır. Araştırmanın nüfus bakımından yoğun olan merkez ilçelerde gerçekleştirilmesi, dolayısıyla uygulama sahasındaki okulların çoğunda ikili öğretim uygulamasının gerçekleştiriliyor olması, söz konusu davranış boyutunun her zaman düzeyinde sergilenememesinin bir sebebi olarak görülebilir.

Üçüncü olarak başarı durumunu hedeflenen düzeye çıkarmak için öğretmen ve öğrencilerle etkileşimin ön planda olduğu; öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için ve programın zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür, sınav sonuçlarına göre program ve öğrenciler hakkında değerlendirmelerde bulunur, öğrencilerin başarı durumları hakkında öğretmen ve öğrencileri bilgilendirir, öğrencilerle doğrudan temas halinde olur ve başarılı öğrencileri ödüllendirir gibi davranışları kapsayan öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunun yöneticiler tarafından çoğu zaman düzeyinde sergilendiği görülmüştür.

Jenkins (2009: 36), yöneticilerin değerlendirme ilke ve prensipleri hususunda, alternatif değerlendirme metotlarına vurgu yapan değerlendirme usulleri ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeyi hedef alan değerlendirme faaliyetleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtir. Bir öğretimsel lider öğrenci başarısını arttırmak için okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmali, öğrenci başarısını ön plâna çıkarmalı, öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmelidir (Özden, 1998: 146). Bunun için okul yöneticisinin, belirlenen amaçlara ulaşabilme açısından, okulun genel başarı durumunu ve öğrencilerin performansını sürekli gözlemleyerek değerlendirmesinin önemli olduğu düşünülebilir.

Hedefin başarı öğrenciler yetiştirmek olduğu bir okulda en önemli faaliyetlerden birisi de değerlendirmedir. Eğer bir okulda başarı istenilen seviyede değilse öncelikli olarak sorumluluk yöneticidedir. Çünkü yönetici, okulun başarı durumu ile ilgili sürekli değerlendirmelerde bulunmalı ve gerekli tedbirleri almalıdır. Nasıl bir öğretmen sınıfının başarısını kendi başarısı olarak görüyorsa elbette bir yönetici de okulun başarısında kendisinin de pay sahibi olduğunu düşünecektir. Söz konusu bu durumun, öğretim sürecini ve öğrencileri değerlendirmesi faaliyetlerinin yöneticiler tarafından çoğu zaman düzeyinde ortaya konmasının bir sebebi olarak düşünülebilir. Bununla birlikte böylesine önemli bir boyutun her zaman düzeyinde gerçekleştirilememesinin nedeni olarak da okullarımızda görev yapan yöneticilerin değerlendirme faaliyetlerini sadece dönem ya da sene sonunda odalarına gelen öğretmenlerden aldıkları not fişlerine göre yapmaları yani sürece etkin olarak katılmayıp gözlemlerde bulunmadan değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirmeleri gösterilebilir. Aynı zamanda yöneticilerin öğretmenlerle olan iletişiminin zayıf olması, hiyerarşiye fazla vurgu yapan bir ast-üst ilişkisinin olması sürecin ve öğrencilerin zamanında ve sürekli olarak değerlendirilememesine ve eksikliklere yönelik zamanında önlem alınamamasına neden olmaktadır. Bu durum da söz konusu davranışın her zaman düzeyinde sergilenememesinin bir sebebi olarak görülebilir.

Dördüncü olarak da yıllık faaliyet planı hazırlama, kademeler arası koordinasyonu sağlama, kitap-dergi seçimine aktif olarak katılma, sınıfları ziyaret etme, derslerin zamanında başlatılıp bitirilmesi, derslerin bölünmesini engelleme, eğitim ortamlarında gözlemlerde bulunma ve ders dışı sosyal-kültürel faaliyetleri teşvik etme gibi davranışları kapsayan eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunun

sergilendiği görülmüştür. Söz konusu bu boyut üç liderlik fonksiyonunu içermektedir. Bunlar öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı eşgüdümleme ve öğrenci gelişimini izlemedir. Bu fonksiyonlar okulun öğretimsel gelişimini sağlama konusunda derin bir yönetici meşguliyeti gerektirir. Şu açıktır ki, büyük okullarda yönetici, okulun öğretimsel programına tek başına karışan veya yön veren kişi olamaz. Ancak mevcut yapı hala okulun akademik temelli gelişimi açısından müdürün liderlik sorumluluklarını bir anahtar olarak varsayar (Hallinger, 2003: 332). Okul yöneticisi aynı zamanda öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda da koordinasyon görevi üstlenir. Öğretimsel program, esnek ve genel bir içeriğe sahiptir. Öğretim programları zaman açısından uygun olmalı, öğrencinin aktif katılımını sağlamalı; doğruları, özendiricileri ve geribildirimini açıkça göstermelidir (Çelik, 2007: 39).

Şişman (2004: 84)' ın da ifade ettiği gibi genel olarak okullar, eğitim programlarını hazır bulurlar. Türkiye'de de okul programları önceden hazırlanmıştır. Ancak her okul, okul programının oluşturulmasında belirli düzeyde bir özerkliğe sahip olmalıdır. Kaliteli eğitim, her şeyin önceden planlanıp düzenlenmesi sonucu gerçekleştirilen etkinliklerin bir sonucudur. Tıpkı okul amaçlarında olduğu gibi eğitim programı da hazır halde alınarak uygulandığı için ve bunların bu şekilde uygulanması yasal bir sorumluluk olduğu için yöneticiler fazla değişikliğe kaçmadan kâğıtlarda yazanları uygulamaya çalışmaktadırlar. Üzerinde durulan bu durumun, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından öğretmen algılarına göre çoğu zaman düzeyinde sergilenmesinin bir nedeni olarak görülebilir. Bunun yanında, ülkemizde yöneticilerin zamanlarının büyük kısmını odalarında yapmak zorunda oldukları idari işlerle (gelen yazıları okuma ve cevap verme, formları doldurma vb.) geçirmektedirler. Dolayısıyla yöneticiler, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda yer alan “sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret eder”, “okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirir” gibi davranışları gerçekleştirmek isteseler bile yeterince yerine getirememektedirler. Vurgulanan bu durumun, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunun yöneticiler tarafından her zaman düzeyinde ortaya konamamasının bir nedeni olarak ifade edilebilir.

Alt Problem 2:

İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?

Araştırmanın ikinci alt probleminde, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere 15 maddeden oluşan tek boyutlu bir anket uygulanarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.' de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Anketine Verdiği Cevaplara İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar.

	n	$\bar{x}$	S
Örgütsel Bağlılık	419	3.69	.85

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık anketine verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, öğretmenlerin ankette yer alan maddelere “katılıyorum” ($\bar{x}=3.69$, $s=.85$) düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin; okul için beklenilenden fazla çaba gösterme, okulun öğretmenini olmaktan gurur duyma, okulun geleceği ile ilgilenme ve önemseme, okulda öğretmenlerle ilgili uygulamaları onaylama, okuldaki insan ilişkilerinden memnun olma, başka bir okulda çalışmayı reddetme, geleceğini bu okulda daha parlak görme gibi düşüncelerinin varlığı bağlılığın göstergesi olmuştur. Bu neticeye göre öğretmenlerin genel olarak örgütlerine (kurumlarına) bağlı oldukları söylenebilir ancak yine sonuçlara göre çok yüksek bir bağlılıktan da söz etmek mümkün değildir. Hulpia vd. (2010) de veri toplama aracı olarak OCQ’ yu kullandıkları araştırmalarında, tıpkı Nguni vd. (2006) ile Tsui ve Cheng (1999)’ in çalışmalarında olduğu gibi öğretmenlerin kurumlarına bağlılık duyduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bağlılık gösteren öğretmenler (committed teachers), okullarına, öğrencilerine ve ilgili diğer unsurlara güçlü psikolojik bağlarla bağlıdırlar. Hatırı sayılır derecede anlaşmazlık ve ihtilafların yaşandığı, okullar gibi bağlılık anlamında gevşek yapılı örgütlerde, başarılı çıktıların elde edilmesinde ve işin zorluklar altında kontrol edilip

denetlenmesinde (Bidwell, 1965; Weick, 1976), “içinden gelerek” şeklinde tabir edilen bağlılık özellikle önemlidir (Firestone ve Pennell, 1993: 489).

Öğretmen bağlılığı, öğretmenlerin işe gelmeme, işten ayrılma, iş devri, tükenmişlik, performans ve verimlilik gibi davranışlarını etkileyen; örgütsel amaç ve değerlerin güçlü bir inançla benimsenmesini gerektiren önemli bir faktördür (Shin ve Reyes, 1991: 19). Okullardan insanın yetiştirilmesi ve dönüştürülmesi görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesi beklenmektedir. Bu görevin başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi, öğretmenlerin görev tanımlarında belirtilenlerden çok daha fazlasını yapmalarını gerektirmektedir. Bu ise ancak bağlılığı yüksek öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir (Terzi ve Kurt, 2005).

Kuşkusuz şehir merkezinde görev yapan bir öğretmenin sahip olduğu imkanlar ile merkez dışında yer alan okullarda görev yapan öğretmenlere sunulan imkanlar arasında uçurum derecesinde farklılıklar vardır. Hem ekonomik hem de çevresel-fiziksel şartlar anlamında merkezde görev yapan öğretmenlere sağlanan imkanlar daha fazladır. Dolayısıyla her öğretmen kendisine daha iyi olanaklar sunan ya da kendisini daha mutlu ve verimli hissedebileceği bir okulda çalışmak ister. Faber ve Saks (1980), sınırlı iş seçeneklerine sahip olan çalışanların duygusal anlamda bağlılıklarının düşük olduğunu, sergiledikleri bağlılığın da iş devamlılığı ve ücret gibi dışsal unsurları elde etmek amacıyla sergilenen zoraki bir bağlılık olduğunu belirtir (Newton ve Shore, 1992: 287). Anketin uygulama sahasını oluşturan ilköğretim okullarının da merkezde yer alan yeterli olanaklara sahip okullar olduğu düşünülürse ifade edilen bu durumun, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde yüksek çıkmasını bir nedeni olarak görülebilir. Benzer olarak Balay (2000b) çalışmasında, özel liselerde görev yapan öğretmenlerin genel liselerde görev yapanlara göre bağlılık düzeylerinin daha yüksek çıkmasında sağlanan imkanların belirleyici olabileceğini belirtmiştir.

Bununla birlikte ülkemizde öğretmenler sorunlarını, yöneticilerin iletişim esnasında sürekli mevzuatları ve prosedürleri ortaya sürmeleri ve katı bir ast-üst ilişkisi benimsemeleri nedeniyle yeterince iletememektedirler. Bu nedenle öğretmenler, tüm enerji ve performansını sınıf içinde ve dışında öğrenci başarısı için harcaması gerekirken, birebir iletişimle kolayca çözülebilecek sorunlarla uğraşmak zorunda kalmaktadır. Üzerinde durulan bu konuların öğretmenlerin bağlılığını azaltıcı faktörler

olduğu söylenebilir. Ulrich (1998), örgütsel bağlılığı geliştirmede örgütsel iletişimin rolüne değinmiştir. İçtenlikle ve sıklıkla bilgileri işgörenlerle paylaşmanın örgütsel bağlılığı artırdığı görülmüştür (Balay, 2000b: 132). Bu durumu daha iyi betimlemeye yönelik olarak ankette yer alan “personelerle ilişkin önemli konularda örgütsel kararları kabul etmem zordur” ya da “okulun öngördüğü iş yapma yöntemlerinin çok iyi olduğunu söyleyebilirim” şeklindeki öğretmenlerin örgütsel bağlılığını belirlemede yönetsel faaliyetleri değerlendirmeye alan maddeler analiz edildiğinde, katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}=3.54$, $s=.85$) görüş bildirildiği görülmektedir. Ancak elde edilen düzey, anketin geneline yönelik verilen cevapların düzeyi ($\bar{x}=3.69$, $s=.85$) ile karşılaştırıldığında daha düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Söz konusu bu durumun, yönetsel faaliyetlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde az da olsa olumsuz etki bıraktığı; bunun da genel bağlılık düzeyinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde çıkmamasının bir sebebi olduğu söylenebilir.

Örgütsel bağlılık; (a) örgütün amaç ve değerlerine olan güçlü bir inanç ve kabulleniş, (b) örgüt adına gönüllü olarak çaba sarf etmek ve (c) örgüt içindeki üyeliği yürütmek adına yüksek bir istek şeklindeki üç faktörün bileşiminden meydana gelmektedir (Porter vd., 1974: 604; Mowday vd., 1979: 226). Araştırmada kullanılan anketteki sorular da bu davranışları ölçmeye yöneliktir. Anket, tek faktörlü olarak örgütsel bağlılığı bir bütün olarak ölçmesine rağmen, ankette yer alan maddelerden üç tanesi (7, 9 ve 11 nolu maddeler) personelin örgütsel üyeliği sürdürme arzusu ile ilgilidir. Bu maddelerin ortalamaları incelendiğinde ise öğretmenlerin, anketin genelinde olduğu gibi “katılıyorum” ($\bar{x}= 3.47$, $s= .85$) derecesinde görüş bildirdikleri; ancak bu düzeyin hem anketin geneline yönelik elde edilen düzeyin ($\bar{x}=3.69$, $s=.85$) altında kaldığı hem de düzey olarak “biraz katılıyorum” düzeyine çok yakın olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin örgütsel üyeliği sürdürmeye yönelik isteklerinin çok yüksek olmadığı söylenebilir. Başka bir ifade ile söz konusu durum, Buluç (2009a: 27)’ un da çalışmasında ifade ettiği gibi öğretmenlerin, çalıştıkları süre boyunca okulları için ellerinden gelen gayreti göstermeye istekli ve mesleğin gerekleri neyse yerine getirmeye hazır oldukları fakat uygun zaman ve fırsat bulduklarında kurumlarından ayrılacakları şeklinde yorumlanabilir. Vurgulanan bu durumun, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anket sonuçlarına göre “tamamen katılıyorum” düzeyinde çıkmamasının bir nedeni olduğu söylenebilir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ilköğretim kademesinde görev yaptığı düşünülürse, esas görevi topluma nitelikli bireyler yetiştirmek için temel hazırlamak olan bu kademedeki okulların söz konusu hedeflere bağlılık düzeyleri düşük öğretmenlerle ulaşmasının zor olacağı ifade edilebilir. Celep (2000: 41)' in de belirttiği gibi aileden sonra bireye yeni davranışlar kazandırma ve olumsuz davranışları düzeltme görevini üstlenen ilk kademe ilköğretim okuludur. Bu nedenle ilköğretim okulu, bireyin toplumsallaşmasında en önemli role sahiptir.

Celep (1996), öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilgili araştırmasında, öğretmenlerin, çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine adanmışlıklarını tespit etmeye çalışmış; sonuçta öğretmenlerin okullarına adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğunu vurgulamıştır. Balay (2000b) ise genel ve özel liselerde yönetici ve öğretmen bağlılıklarını incelediği araştırmasında hem genel hem de özel liselerde görev yapan öğretmenlerin bağlılıklarının içselleştirme boyutunda en yüksek çıktığını, bunu da arzu edilen bir durum olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin sonuçlar Topaloğlu (2010), Celep vd. (2000) ve Buluç (2009a)' un çalışmalarıyla da benzerlik göstermektedir. Adı geçen araştırmacılar da öğretmenlerin örgütsel bağlılığını “çoğu zaman” düzeyinde bulmuşlardır. Öğretmenlerin bağlılığını çok boyutlu bağlılık modeliyle açıklamaya çalışan Çatır (2009), Danış (2009), Sezgin (2010) ve Kurşunoğlu vd. (2010) ise öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını, devam ve normatif bağlılık düzeylerine göre daha yüksek düzeyde bulmuşlardır. Boylu vd. (2007), benzer sonuçlara akademisyenlerin bağlılık düzeylerini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında ulaşmışlardır. Bireysel ve örgütsel değerlerin uyumuna, gönüllülük ve isteklilik esasına dayanan duygusal bağlılığın öğretmenlerde daha yüksek olması, okulun amaçlarına ulaşması ve öğrenci başarısının artırılması açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir (Sezgin, 2010: 153). Sezer (2005), Zeren (2007), Koca (2009), Erdaş (2009) ise içselleştirme, özdeşleşme ve uyum olarak ele aldıkları boyutlardan, içselleştirme boyutunun daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İçselleştirme boyutunun Allen ve Meyer' in modelinde duygusal bağlılığa ve her iki yaklaşımın da Porter vd. (1974) tarafından ortaya konan tek boyutlu bağlılık modeline paralel olduğu düşünülürse, yukarıda sözü edilen araştırma sonuçlarının da birbiriyle örtüştüğü sonucuna varılabilir.

Alt Problem 3:

Öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla Pearson çift yönlü korelasyon analizi yapılarak sonuçlar Tablo 4.3.' te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.	2.
1. Öğretimsel Liderlik	1.00	.55**
2. Örgütsel Bağlılık	.55**	1.00

**p< .01

Tablo 4.3' teki veriler analiz edildiğinde, öğretimsel liderlik davranışlarının bütünü ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=0.55$, $p<.01$). Buna göre öğretmenlerin, okullarındaki yöneticilerin sergilediği öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili algıları yükseldikçe, örgütsel bağlılıklarının da olumlu yönde arttığını söylemek mümkündür.

Firestone ve Pennell (1993), katı bürokratik yönetim süreçleri yerine çalışanların da karar sürecine katılımının sağlandığı örgütlerde, işgörenlerin örgütsel bağlılığının daha yüksek olduğunu ifade eder. Benzer şekilde Wallace (1995) da yüksek düzeyde bürokratik koşullar ve formal süreçlerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının meslektaşlarına göre daha düşük düzeyde kaldığını belirtir (Balay, 2000b). Allen ve Meyer (1990: 9) de olumlu yönetimsel davranışların çalışanların örgüte bağlılıklarını artırıcı davranışlar olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarına duydukları bağlılıklarına etki eden etmenlerden birisinin de okulun yönetsel uygulamaları olduğu söylenebilir. Zira, Özden (1997) de öğretmen adanmışlığı konusunda gerçekleştirdiği çalışmasında okuldaki yönetim politikalarının ve yönetici davranışlarının, öğretmen bağlılığına %60 oranında etki ettiğini vurgulamıştır.

Birçok örgütte olduğu gibi okullarda da okul yöneticisinin davranış ve tutumları paralelinde her şey değişebilmektedir (Özden, 1997: 40). Firestone ve Rosenblum (1988), okul yönetiminin uyumlu ve ahenkli uygulamalarının öğretmenin adanmışlığını artırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenin okulda kalma isteği, okulun çabası için fazla çaba gösterme, okuldaki yönetsel uygulamaları onaylama, okula bağlılığı oluşturan etmenler arasında yer almaktadır (Celep, 2000: 138). Kuşkusuz okul denince öncelikle akla gelen öğretmenlerin, okul müdürlerini bir öğretim lideri olarak görmeleri onların motivasyonunda, yaptıkları işlerden doyum sağlamalarında, okulla bütünleşmelerinde önemli bir belirleyicidir (Şişman, 2004: 95).

Okullarda istenilen başarı seviyesinin sağlanmasında en temel yapı taşı olarak görülen öğretmenlerin, mesleklerini zoraki değil gerçekten isteyerek yapmalarını sağlamada, müdürlerin sergileyecekleri davranışlar önem arz etmektedir. Anderman ve diğerlerinin de (1991: 6) belirttiği gibi temel liderlik davranışları genel öğretmen memnuniyeti ve bağlılığında önemli rol oynar. Özellikle de amacın akademik hedeflere ulaşma, başarı sağlama, öğretim süreci üzerinde yoğunlaşma gibi öğretimsel konular olduğu bir ortamda öğretimsel liderlik davranışlarını sergileyen müdürlerin, öğretmenleri destekleyerek onların bağlılıklarını artıracığı söylenebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, topluma nitelikli bireyler yetiştirmek anlayışıyla çalışan eğitim örgütlerinde, sadece yönetici davranışlarının artık gereksinimleri karşılayamadığı, sergilenen liderlik davranışlarının; özellikle de amacın başarılı bireyler yetiştirme ve etkili okullar oluşturma olduğu bir ortamda öğretimsel liderlik davranışlarının önem taşıdığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretimsel liderlik davranışlarının, nitelikli bireyler yetiştirmede, sürece yön veren öğretmenlerin çalıştıkları kuruma bağlılıklarını artırmada önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Karslı (2006: 257)'nin da öğretmen lideri tanımlamalarında ifade ettiği gibi gerçek bir öğretim lideri, öğretmenlerin okula duygusal anlamda bağlanmalarını sağlayabilen, onların okula ve görevlerine bağlılıklarını ve çabalarını, okulun amaçlarına yönlendirmede belirli, alışılmış otorite kaynaklarını ve davranış biçimlerini aşabilen, öğretmenlerde üst düzey adanma duygusu oluşturabilme doğrultusunda coşku ve istek uyandırabilen kişidir.

Örgütsel bağlılık konusunda çalışan araştırmacılardan biri olan Balay (2000) da bağlılığı uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyutlu bir yapı halinde incelemiştir. Araştırmacı, genel ve özel liselerde yönetici ve öğretmen bağlılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, okullardaki yönetim süreçlerinin ve bu süreçlerde gerçekleştirilen davranışların öğretmen bağlılığına etkisi olduğunu vurgulamıştır. Araştırma sonucunda olumlu yönetsel faaliyetlerin öğretmenlerin içselleştirme boyutunda bağlılığını artırdığını, katı bürokratik anlayışın hakim olduğu yönetsel faaliyetlerin ise öğretmenlerin içselleştirme boyutunda bağlılığını azalttığını, uyum boyutunda ise bağlılığını artırdığı belirtilmiştir. Uyum boyutunda temel gaye, belirli ödülleri elde etme ve cezaları bertaraf etmek olduğundan örgüte yüzeysel bir bağlılığı ifade etmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgular bu çalışmada olduğu gibi liderlik davranışları atında sergilenen olumlu yönetim davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artıracağı yönündedir.

Benzer bir konuda araştırma yapan Çam (2008) da elde ettiği analiz sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliğinin öğretmenin duygusal bağlılığı ile orta düzeyde ilişkiye sahip olduğunu belirtmiştir ($r=0.50$). Araştırmacıya göre okul müdürlerinin öğretim liderliği etkinleştikçe öğretmenlerin kuruma bağlılık düzeyleri artmaktadır.

İlköğretim okullarında öğretimsel liderlik davranışları sergileyen müdürlerin aynı zamanda demokratik birer yönetici oldukları düşünülürse elde edilen araştırma sonuçlarının Terzi ve Kurt (2005) ile Özden (1997) ve Buluç (2009a)' un araştırmalarıyla örtüştüğü görülmektedir. Sözü geçen araştırmacılar da yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Terzi ve Kurt (2005), demokratik yönetici davranışlarıyla örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulurken, Özden (1997), okula adanmışlık düzeyinin büyük oranda (%60) okul yöneticisine bağlı olduğu sonucuna ulaşmış, Buluç (2009a) ise dönüşümsel liderlik davranışlarının genel olarak örgütsel bağlılığa olumlu yönde etki ettiğini sadece Laissez-faire davranışlarının negatif yönde etkisi olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle yönetici davranışlarının ve ortaya koydukları öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etki sahibi olan unsurlar olduğu söylenebilir.

Alt Problem 4:

Öğretimsel liderlik boyutları ile örgütsel bağlılık arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırma sonuçlarını daha ayrıntılı şekilde analiz etmek amacıyla, öğretimsel liderliğin alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki korelasyonlar hesaplanarak sonuçlar Tablo 4.4.' te özetlenmiştir.

Tablo 4.4. Öğretimsel Liderlik Alt Boyutları ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

	1. Okul amaçlarını belirlemesi ve paylaşılması	2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	5. Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	6. Örgütsel bağlılık
2.	.81**					
3.	.72**	.82**				
4.	.64**	.71**	.70**			
5.	.76**	.76**	.80**	.71**		
6.	.52**	.49**	.51**	.44**	.52**	1.0

**p< .01

Tablo 4.4'te yer alan öğretimsel liderliğin alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretimsel liderliğin içerisinde yer alan beş alt boyutun birbirleriyle olan ilişkilerin pozitif yönde olduğu görülmüştür. Öğretimsel liderliğin alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki korelasyonlar incelendiğinde ise beş alt boyutun tamamı ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Buna göre yöneticilerin söz konusu beş öğretimsel liderlik boyutundaki davranışları sergileme sıklığı arttıkça, öğretmenlerin okula karşı beslediği bağlılık hissinin de artacağı söylenebilir.

Örnekleme grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerine göre; örgütsel bağlılık ile öğretimsel liderliğin alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; örgütsel bağlılık ile sırasıyla okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($r = .52, p < .01$) ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ($r = .52, p < .01$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışı ($r = .51, p < .01$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($r = .49, p < .01$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($r = .44, p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir.

Tabloda ortaya konulan veriler detaylı şekilde analiz edildiğinde, öğretimsel liderliğin birinci alt boyutu olan okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin ($r = .52, p < .01$) olduğu ve söz konusu boyutun düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutu ile birlikte örgütsel bağlılıkla en yüksek korelasyona sahip alt boyut olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu ile ilgili “amaç belirlemede öğretmenleri sürece dahil etme, belirlenen amaçların uygulanmasında örnek olma, teşvik etme ve öncülük etme, mevcut başarıyı artırmaya dönük amaçlar belirleme, okul amaçlarıyla derslerin amaçlarının uyumlu olmasını sağlama” gibi bu alt boyuta ait yönetici davranışlarının sergilenme sıklığı arttıkça, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin artacağını söylemek mümkündür. Bir üyesi olduğu kurumun, gerçekleştirmeyi düşündüğü amaçlar konusunda gerekli bilgileri edinen hatta bu amaçların oluşum sürecine katılan ve bu konudaki rollerini öğrenen öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin yükseleceği ifade edilebilir.

Her ne kadar merkez teşkilat tarafından belirlenen amaçların gerçekleştirilmesinde yöneticiler bürokratik yapı içerisinde hareket etmek zorunda kalsalar da, Hallinger (2003: 332)’ in da ifade ettiği gibi, okulu oluşturan temel unsurlar tarafından bilinen ve desteklenen bu amaçların kesin olarak ortaya konmasında ve başta öğretmenler olmak üzere diğer unsurlarla paylaşılmasında yöneticinin sorumluluk sahibi olması gerekmektedir. Eğer yönetici, okulu için birtakım özel amaçları yalnız başına tanımlayıp uygulatıyorsa tam olarak bir öğretim lideri olduğu söylenemez. Ancak açık akademik amaçlar belirleme konusunda personel ile iletişim halinde bulunmayı bir sorumluluk olarak görüp bu ifade doğrultusunda hareket ediyorsa

öğretimsel liderliğin bu boyutunu yerine getirmiş sayılabilir. Bu şekilde yöneticiler tarafından özelde amaçların belirlenmesi ve paylaşılması, genelde ise eğitim-öğretim sürecinin tamamına katılımı sağlanan öğretmenlerin de çalıştıkları kuruma bağlılıklarının artacağı söylenebilir.

İnsanlar başkaları tarafından belirlenmiş amaçları izlemek durumunda kaldıklarında, söz konusu amaçları içselleştirmede güçlük çekmektedirler. Bir okulda da amaçların gerçekleşmesi, bunların öncelikle okul toplumunca benimsenmesine, paylaşılmasına ve içselleştirilmesine bağlıdır (Şişman, 2004: 79). Eğitim-öğretim sürecinin temel taşı konumunda yer alan öğretmenlerin sözü edilen amaçları içselleştirme derecesine bağlı olarak, çalıştığı kurumun hedeflerine ulaşmasında daha fazla çaba göstereceği, örgütüne daha üst düzeyde bir bağlılık hissi besleyeceği; benzer şekilde benimsenmeyen amaçlar uğruna çalışmak zorunda kalan dolayısıyla kendilerini sürecin işleyişinde birer nesne konumunda gören öğretmenlerin de kurumlarına düşük düzeyde bağlılık sergileyeceği sonucuna varılabilir

Elde edilen bulgulara göre düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutu, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu ile birlikte diğer boyutlara göre örgütsel bağlılıkla daha yüksek bir korelasyona sahiptir ($r = .52, p < .01$). Buna göre yöneticiler okulda öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırladıkça, öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük ettikçe, yeni ve farklı görüşler ortaya koyan öğretmenleri destekledikçe, personel arasında takım ruhu oluşturmaya öncülük ettikçe öğretmenlerin de daha fazla bağlılık gösterecekleri ifade edilebilir.

Okulun öğrenme iklimi, okuldaki öğrenmeyi etkileyen öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu normları ve tutumları ifade eder. Bu durum, öğretim sürecinde dolaylı bir etki gücüne sahiptir. Okul iklimi denince öncelikle okuldaki çalışma koşulları ve bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi araştırılır. Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, insanların motivasyonu, bağlılığı, okulla bütünleşmesi, morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır (Şişman, 2004: 101-102). Okul yöneticilerinin, kurumlarında görev yapan öğretmenlerin daha arzulu ve istekli çalışmasında, sürece daha verimli katılımlarını

sağlayacak ortam ve çevre şartları meydana getirmesinin, gerekli düzen ve disiplini sağlamasının, öğrenci başarısını artırmada aile ve çevre desteğini sağlamasının, öğretmenlerin kuruma bağlılık düzeylerini artırıcı öğretim liderliği davranışlarından bazıları olduğu söylenebilir. Zira Krug (1992), okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarıyla okulun öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında da öğretimsel liderlik ile okulun öğrenme iklimi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur.

Örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkileyen üçüncü boyut ise öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışlarıdır. Öğrencilerin başarı düzeylerinin önemsenmesi, bu başarı düzeyleri konusunda öğretmenlerle sürekli iletişim halinde bulunma, onların görüşlerinden faydalanma ve önerilerde bulunma, başarı durumları hakkında öğrencilerle görüşme ve onları bilgilendirme, başarı gösteren öğrencileri destekleme ve diğer öğrencileri teşvik etme amacıyla ödüllendirme davranışları öğretmenlerin bağlılık düzeylerini pozitif yönde orta düzeyde arttıran yönetici davranışlarıdır.

Öğretme ve öğrenme, okullardaki iki temel süreçtir. Okullardaki diğer bütün süreç ve eylemler, esas itibarıyla bu iki temel sürecin etkili bir biçimde işlemesi içindir. Okul müdürünün varlık nedeni, söz konusu süreçlerin iyi bir biçimde işleyebilmesini kolaylaştırmaktır. Bunun için okul müdürü, sınıf ziyaretleri sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görünerek öğretme-öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir (Şişman, 2004: 91). Öğretim lideri öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirip bulguları, okul toplumunun bilgisine sunar, bu konularda tartışma açılmasına öncü olarak, yeni amaçların saptanması için veri olarak kullanır (Arslan ve Beytekin, 2004: 3). Eğitim süreci ile ilgili gereken bilgiye sahip olmayan bir yönetici, durumu daha üst konumlara rapor edemediği gibi, sağlıklı bir değerlendirme de yapamaz. Mevcut durumun sağlıklı olarak değerlendirilememesi, geleceğe dönük planlamayı da zorlaştırır (Aydın, 2005: 200). Okul yöneticisi, öğrencilerle yakın temas halinde olarak, öğrenci gelişimini ve başarısını izlemesi, öğrencilerin durumlarıyla ilgili istatistikler tutması, öğrencilerle ilgili ortak standartlar oluşturması, okul başarısı hakkında ilgilileri bilgilendirmesi, gelen başarıyı ödüllendirmesi bu boyutu gerçekleştirdiğini gösteren davranışlardır. Özellikle de okullarda görev yapan yöneticilerin, genelde okulun özelde ise öğrenci başarısının süreç içerisinde izlenmesi

ve değerlendirilmesi faaliyetlerinde öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olması, öğretmenlerin görüşlerine önem verip gerçekleştirilecek faaliyetleri ve duruma göre alınacak önlemleri bu görüşler doğrultusunda belirlemesi öğretmenlerin çalıştıkları kurum içerisinde kendilerini önemli, değerli ve başarılı hissetmelerini sağlamaktadır. Söz konusu bu davranışların sergilenme sıklığı arttıkça öğretmenlerin kuruma bağlılıklarını artıracakı söylenebilir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutu ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu örgütsel bağlılıkla pozitif ilişkili olan son iki boyuttur. Buna göre müdürün sınıfları ziyaret etmesi, ders dışı sosyal faaliyetleri teşvik etmesi, odasında oturmak yerine eğitim ortamlarında gözlemler yapması, derslerin zamanında başlatılıp bitirilmesini sağlaması, eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili faaliyet planı hazırlaması, derslerin kesintiye uğramasını engellemesi gibi davranışları barındıran eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu örgütsel bağlılığa pozitif yönde, orta düzeyde etki eden dördüncü boyuttur.

Okul yöneticisi aynı zamanda program geliştirme konusunda da koordinasyon sağlama görevini üstlenir. Öğretim programları zaman açısından uygun olmalı, öğrencilerin katılımını sağlamalı doğruları ve geribildirimini açıkça göstermelidir (Çelik, 2007: 39). Bununla birlikte yöneticiler hazırlanan programın işleyişini odalarında yazışmalar vasıtasıyla takip etmek yerine, Şişman (2004: 89) tarafından da vurgulandığı gibi “gezinerek yönetim” anlayışı çerçevesinde eğitim-öğretim ortamlarında gözlem yaparak, denetleyerek, bizzat öğretim sürecine katılarak izlemeli ve değerlendirmelidir. Yöneticilerin kendilerini odalarına kapatıp gelen yazı ve telefonlara cevap vermek yerine sürece katılım gösterip gözlem ve değerlendirmelerde bulunarak, öğretmenlerde yaptıkları işin düşündüklerinden daha önemli olduğu hissini uyandırabilir. Bu paralelde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları bağlılık düzeyinin de artacağı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin çaba ve başarılarını çeşitli şekillerde takdir etme ve önemseme, iltifatlarda bulunma, mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimler düzenleme, gelişim fırsatlarından fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme, öğretmenlerin bu yöndeki davranışlarını destekleme gibi davranışları ihtiva eden öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu diğer boyutlarla kıyaslandığında örgütsel bağlılığa yine pozitif

yönde ve orta düzeyde etki ederken öğretimsel liderliğin diğer alt boyutları ile kıyaslandığında düzey olarak son sırada kalmıştır. Brockner ve diğerleri (1992), örgütün insanlara onurlu ve nazik davranmasının, başarılarını takdir etmesinin ve kararların uygulanması sürecinde de bu hassasiyetin korunmasının örgütsel bağlılığı güçlendirdiğini öne sürmüşlerdir (Balay, 2000b: 169).

Öğretmenlerin sürekli olarak görev ve fonksiyonları değişmektedir. Pek çok öğretmen yeni deneyimlerle değişik alanlarda ilgiler geliştirmektedir. Örneğin; danışmanlık için beceri geliştirme, özel eğitime muhtaç çocukları eğitime ya da rehberlik hizmeti verme ancak öğretmenlerin bu konularda eğitimleri ile olanaklıdır. Öğretmenlerin açığa çıkmamış yeteneklerini keşfedip onları görev değişikliklerinin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmak lider okul yöneticisinin amaçları arasında olmalıdır (Karslı, 2006: 256). Yöneticilerin de bu tür öğretimsel faaliyetleri gerçekleştirmeyi merkeze alan öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme sıklıkları arttıkça öğretmenlerin de çalıştıkları kuruma yönelik bağlılıklarının artacağı söylenebilir.

İnsanlar başarılarının başkaları tarafından takdir edilmesinden mutluluk duyarlar. Şişman (2004: 101)' ın da belirttiği gibi başarılı çalışanların hiç olmazsa yazılı ya da sözlü olarak takdir edilmesi, başarılı insanlara bir takım komplimanlarda bulunma yöneticiler için pek de külfetli bir iş olmasa gerekir. Bununla birlikte yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerini sağlamaya dönük etkinlikler gerçekleştirilmesi, gerçekleştiremiyor ise en azından bu tür faaliyetlerden haberdar olmasını sağlaması ve katılımını desteklemesi onların okulla bütünleşmeleri, okula bağlılık göstermeleri açısından önemli görülebilir.

Çam (2008), öğretim liderliği ile öğretmenlerin kuruma bağlılığı arasındaki ilişkiyi tespit edebilme amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını dört boyutta incelemeye çalışmış ve bu boyutlardan müdürün personel, okul ve toplum algılamaları boyutu ile öğretmenlerin kuruma bağlılığı ile pozitif yönlü orta düzey bir ilişki saptarken; müdürün liderlik davranışı, müdürün şahsi özellikleri ve müdürün şahsi teşvikleri boyutları ile bağlılık arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit etmiştir.

Alt Problem 5:**Öğretimsel liderlik, örgütsel bağlılığın yordayıcısı mıdır?**

Araştırmada, örgütsel bağlılığın yordanması amacıyla öğretimsel liderliğin alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında çoklu regresyon analizi yapılarak, sonuçlar Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretimsel Liderliğin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	B	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	.879	.218		4.024	.000		
Amaçların belirlenmesi ve paylaşılması	.295	.092	.241	3.213	.001	.511	.158
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	-.032	.111	-.025	-.286	.775	.481	-.014
Sürecin ve öğrencilerin değerlendirilmesi	.194	.102	.157	1.896	.059	.500	.094
Öğretmenleri destekleme ve geliştirme	.053	.070	.048	.759	.448	.432	.038
Düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturma	.235	.097	.195	2.416	.016	.519	.119
R= .558 R ² = .312 Düzeltilmiş R ² = .303 F ₍₅₋₄₁₃₎ = 36.482 p= .000							

Tablo 4.5.' te sunulan yordayıcı değişkenlerle (öğretimsel liderlik boyutları), bağımlı-yordanan değişken (örgütsel bağlılık) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, amaçların belirlenmesi ve paylaşılması boyutu ile bağlılık arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin (r= .52) olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altına alındığında, iki değişken arasındaki korelasyonun pozitif ve düşük düzeyde

($r=.16$) kaldığı görülmektedir. Benzer şekilde sürecin ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışlarının her biriyle örgütsel bağlılık arasında mevcut olan pozitif yönlü orta düzeyli ilişki, her biri için diğerleri kontrol altında tutulduğunda pozitif yönlü düşük düzeyli hale gelmektedir ($r= .09$, $r= .04$ ve $r= .12$). Sadece eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunun bağlılıkla ilişkisi, diğer değişkenler kontrol altına alındığında negatif yönde ve çok düşük düzeyde ($r= -.01$) çıkmıştır.

Tablo 4.5’ te, öğretimsel liderliğin örgütsel bağlılığı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde ise öğretimsel liderlik boyutları birlikte, öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları ile pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.558$, $R^2 = .312$, $p < .01$). Öğretimsel liderlik ile ilgili beş değişken birlikte, örgütsel bağlılıktaki toplam varyansın yaklaşık %31’ini açıklamakta; diğer bir deyişle öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışının %31 oranında bu faktörlere bağlı olarak şekillendiği anlaşılmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerindeki göreceli önem sırası; amaçların belirlenmesi ve paylaşılması, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma, sürecin ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve son olarak eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışları şeklindedir.

Katsayı (Coefficients) tablosunda, regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($t= 3.213$) boyutunun örgütsel bağlılık üzerinde $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte $p < 0.05$ düzeyinde ele alındığında ise okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunun yanında düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturma ($t= 2.416$) boyutunun da örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir. Bu durumda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin okula yönelik amaçlar belirlemede kendilerini de sürece katma ya da olumlu çevre şartları ve düzen oluşturma vb. davranışlarına yönelik algılamalarının, bağlılıklarını anlamlı derecede yordadığı söylenebilir. Diğer üç boyuta yönelik bulgular incelendiğinde ise boyutlar, p değerleri bakımından hem 0.01 hem de

0.05' ten büyük olduğu için örgütsel bağlılık modeline anlamlı bir katkı sağlamadıkları görülmektedir.

Çam (2008), diğer alt problemlerde de değinilen araştırmasında, ele aldığı öğretim liderliği modelindeki boyutlardan sadece müdürün personel, okul ve toplum algıları ile müdürün liderlik davranışı boyutlarının kuruma bağlılık davranışı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu ve kuruma duygusal bağlılık düzeyindeki değişmelerin %37'sinin müdürün personel, okul ve toplum algıları ile müdürün liderlik davranışındaki değişmeler tarafından açıklandığını ifade etmiştir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretimsel liderlik için örgütsel bağlılığın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şöyledir; Örgütsel bağlılık = $.879 + 0.295\text{okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması} + 0.235\text{düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma} + 0.194\text{sürecin ve öğrencilerin değerlendirilmesi} + 0.053\text{öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi} - 0.032\text{eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi}$.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanılarak elde edilen sonuçlar ile sonuçlara bağlı olarak ortaya konulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, uygulanan veri toplama araçlarına dayalı olarak elde edilen sonuçlar bu bölümde sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla uygulanan Öğretim Liderliği Anketi'nden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri yönünde bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca yine öğretmen algılarına göre, müdürlerin öğretimsel bir lider olarak en fazla sergiledikleri davranışların “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutunda yer aldığı; müdürlerin bu davranışları “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri görülmüştür.

Okul müdürünün okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklayarak bu amaçların gerçekleşmesine öncülük etmesi, amaçları günün koşullarına ve öğrenci başarı durumlarına göre öğretmenlerle iletişim halinde kalarak onların da görüşleri doğrultusunda yeniden belirlemesi, kurul toplantılarında amaçları tartışmaya açarak aynı amaçlara dönük çalışmayı teşvik etmesi öğretimsel liderliği en fazla ortaya koyan davranışlardır. Okul müdürlerinin en az gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik boyutu ise “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutudur. Bu sonuca göre

öğretmenler, müdürlerinde başarıların takdir edilmesi, teşvik etme, gösterilen çaba ve başarı neticesinde iltifatlarda bulunma, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için fırsatlar sunma, ortamlar hazırlama, destekleme ve cesaretlendirme gibi davranışları “arasıra” düzeyinde görmektedirler.

Okulların etkili okul olmasını isteyen yöneticiler, günlerinin büyük bölümünü doğrudan program ve öğretim işlerine ayırmak zorundadırlar. Gün boyu kaçınılmaz olarak “büyüyen kağıt yığınları” ile uğraşmayı ise öğretim bitimindeki saatlere ayırmalıdırlar. Çünkü sınıflarda yapılanlardan haberdar olmak, evraklarla zaman geçirmeye göre yöneticiyi daha etkili yapabilir. Sınıf denetimi sonucunda elde edeceği bilgiler bir yandan öğretmeni desteklemek diğer yandan da öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımak için öğretimsel lidere önemli yararlar sağlar (McEwan 1994: 38).

Elde edilen bu sonuçlar ışığında müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını çoğu zaman yerine getirdikleri görülürken boyutlar açısından ele alındığında ise “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutu dışındaki boyutların davranışlarını da çoğu zaman sergiledikleri görülmüştür. Sözü edilen boyutlar olan “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ve “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarının genelde prosedürel faaliyetlerle, bürokratik işlemlerle de gerçekleştirilebileceği ve etkili okullar meydana getirmede sistemi sürükleyen öğenin öğretmenler olduğu düşünülürse “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunun öğretimsel liderlik için daha çok önem arz ettiği görülmektedir. Diğer boyutlar çoğu zaman düzeyinde sergilenirken, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun arasıra düzeyinde sergilenmesi, öğretmenlerin, müdürlerin sözü edilen dört boyuttaki davranışlarını liderlik davranışları içerisinde değil de yönetici davranışları kapsamında değerlendirdikleri şeklinde ifade edilebilir.

Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında (Sönmez (2010), Gürsun (2007), Aksoy (2006), Kaya (2008), Argon ve Mercan (2009), İnandı ve Özkan (2006), Gümüşeli (1996), Şişman (1997) ve Özyurt (2007)) genel olarak “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunun diğer boyutlara göre düşük düzeyde sergilendiği görülmüştür. Bu durum okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki

gelişmelerini olumsuz etkiler. Mesleki açıdan kendini geliştirmek isteyen bir öğretmenin bu olanağı bulamaması ya da kendi çabasıyla gerçekleştirme faaliyetlerinin (yüksek lisans, il dışı eğitim seminerleri) engellenmesi, üstün çaba gösteren bir öğretmene bir basit teşekkürün çok görülmesi öğretmenlerin verimliliği açısından olumsuz ve istenmeyen davranışlardır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde, örneklem grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmek üzere uygulanan Örgütsel Bağlılık Anketinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin, örgütlerine (kurumlarına) bağlılıklarını ifade eden davranışlara “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının arzu edilen düzeyde olduğunu, kurumlarına bağlı olduklarını söylemek mümkündür. Porter ve diğerlerinin (1974: 604) belirttiği gibi örgütsel bağlılık; örgütün amaç ve değerlerini kabul ve güçlü bir bağlılık, örgüt adına çaba göstermeye istekli olma ve örgütsel üyeliği sürdürmeye yönelik güçlü bir arzunun bileşiminden meydana gelmektedir. Araştırmada kullanılan anketteki sorular da bu davranışları ölçmeye yöneliktir. Mowday vd. (1979: 226) de bu özelliklerin örgüte pasif sadakatten daha öte bir durum oluşturduğunu belirtir. Öğretmenlerin; okul için beklenilenden fazla çaba gösterme, okulun öğretmeni olmaktan gurur duyma, okulun geleceği ile ilgilenme ve önemseme, okulda öğretmenlerle ilgili uygulamaları onaylama, okuldaki insan ilişkilerinden memnun olma, başka bir okulda çalışmayı reddetme, geleceğini bu okulda daha parlak görme gibi düşüncelerinin varlığı bağlılığın göstergesi olmuştur. Bu neticeye göre öğretmenlerin genel olarak örgütlerine (kurumlarına) bağlı oldukları söylenebilir ancak yine sonuçlara göre çok yüksek bir bağlılıktan da söz etmek mümkün değildir.

Eğitim örgütlerinin etkililik derecesi, birçok ögeye dayalı olmakla birlikte bunların en önemlilerinden birisi, öğretme ve öğrenme sürecinde yer alan yönetici, öğretmen ve öğrenci etkileşimidir. Bu etkileşimde yönlendirici olan okul düzeyinde yönetici, sınıf düzeyinde öğretmendir. Bu bağlamda, öğretmenin kendisini okula, öğrencilerine, öğretim etkinliklerine, mesleğine ve iş arkadaşlarına adanması; diğer bir anlatımla bu grupların veya nesnelerin normatif beklentilerini ve formallığı aşan

davranış göstermesi, okulun etkililiğine olumlu yönde etki edebilmektedir (Celep, Bülbül, Tunç, 2000: 80). Bağlılık hem öğretmenler, hem de eğitim örgütleri için önemli bir kavramdır. Öğretmenler zamanlarının büyük bir kısmını okullarda geçirirler. Bu yüzden çalıştıkları kurumu oluşturan unsurlardan ne kadar memnunsalysa bağlılıkları da o derece fazla olur. Okul açısından ifade edecek olursak, öğretmen kurumuna ne kadar bağlıysa okullarda kalite ve verim aynı oranda artacaktır.

Eğitim sistemimizin kalitesiyle ilgili tartışmalar yoğunlaşarak devam etmektedir. Eğitimcisiinden velisine kadar hemen herkes, eğitim sistemimizin beklenen amaçları gerçekleştiremediğinden yakınmaktadır. Ülkemizde, öteden beri büyük ölçüde yasal uyum ve en alt düzeydeki araçsal bağlılık öğeleriyle yetinmek zorunda bırakılan öğretmenlerimizin görevlerinde başarılı olmaları neredeyse tamamen onların özverilerine terk edilmiştir (Balay, 2000a: 8-9).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile öğretimsel liderlik arasındaki korelasyon incelenmiştir. Öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0.55$, $p<.01$). Sonuçlara göre ilköğretim okullarında müdürler öğretimsel liderlik davranışlarını ne kadar çok sergilerlerse öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da aynı oranda artmaktadır.

Etkili okullarda yöneticilerin okullardaki işlevleri de değişmiş ve gelişmiştir. Eğitimsel amaçların, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin tam olarak gerçekleşebilmesi için yönetici, gerçek bir öğretimsel lider gibi davranarak bu liderliğini rehberlik, kaynak olma, yeniliğe ve geliştirmeye açık olma, değerlere sahip çıkma, bağlılığı sağlama gibi faaliyetlerle desteklemelidir. Okullarda çalışan öğretmenlerin kurumlarına bağlılık göstermesi ve bu bağlılığın bir sonucu olarak verimli olması eğitim sisteminin gelişmesi için çok önemlidir.

Uline ve diğerleri (1998), okullar için temel ölçütün öğrenci başarısı olduğunu belirtirler. Çünkü herkes temel becerideki iyileşmenin etkili okulun önemli bir bileşeni olduğunu kabul etmektedir. Ayrıca, bu okullarda yönetsel faaliyetler, liderlik

davranışları, moral, güven, kültür ve iklim, aile ilgisi, toplum desteği ve öğretmenlerin yeterliliği, doyumu, bağlılığı ve kendini adanması gibi faktörler oldukça önemlidir (Güçlü ve Özden, 2000: 68).

Lider bir yönetici, herhangi bir örgütte görevli olan ve örgütün işleyişinin sağlanmasında, personelin örgüte ve görevlerine bağlılıklarını, örgütsel amaçlara yönlendirmede, alışılmış otorite kaynaklarını ve davranış biçimlerini aşabilen kişidir (Aydın, 2005: 320). Bu bağlamda kalıplaşmış davranış biçimlerinin dışına çıkıp öğretmenlerine gerçek bir öğretimsel lider olan okul müdürünün sergilediği olumlu davranışlar, öğretmenlerin bağlılığına etki ederek okulun amaçlanan başarı düzeyine ulaşmasında etkin rol oynayacaktır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretimsel liderlik boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki nasıl bir ilişki bulunduğu incelenmiştir. Öğretimsel liderlik davranış boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki korelasyon incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranış boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Bu paralelde öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel bağlılık düzeyi ile en fazla ilişkinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışları ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışları arasında olduğu ($r = .52, p < .01$) görülmüştür. Araştırma bulgularına göre ilköğretim okullarında müdürler, amaç belirlemede öğretmenleri sürece dâhil etme, belirlenen amaçların uygulanmasında örnek olma, öncülük etme, ortak amaçlar doğrultusunda çalışmaya teşvik etme, amaçları değişen şartlara ve başarı durumlarına göre yeniden düzenleme, öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri ortamlar hazırlama, yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme ve personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme, çevre ve ailelerin desteğini alma gibi davranışları ortaya koydukça öğretmenlerin bağlılık düzeyleri de o kadar artacaktır. Öğretmenlerin, amaçların belirlenmesi ve sürdürülmesi sürecine etkin katılımının sağlanmasından dolayı kendilerini kurum içinde değerli hissetmelerinden ve düzenlenen fiziki koşulların

olumlu eğitim öğretim sürecine kolaylık sağlamasından dolayı bu iki davranış bağıllıkla en fazla ilişkili olan boyutlar olduğu sonucuna varılabilir.

Daha sonra sırasıyla öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışıyla, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışlarının bağıllıkla ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin başarı düzeylerinin önemsenmesi, bu başarı düzeyleri konusunda öğretmenlerle sürekli iletişim halinde bulunma, onların görüşlerinden faydalanma davranışları ile müdürün sınıfları ziyaret etmesi, ders dışı sosyal faaliyetleri teşvik etmesi, odasında oturmak yerine eğitim ortamlarında gözlemler yapması, derslerin zamanında başlatılıp bitirilmesini sağlaması öğretmenlerin bağıllıklarını olumlu yönde etkileyen davranışlardır.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu örgütsel bağıllıkla pozitif ilişkili olan son boyuttur. Buna göre öğretmenlerin çaba ve başarılarını çeşitli şekillerde takdir etme ve önemsemesi, iltifatlarla bulunması, mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimler düzenlemesi, fırsatlardan öğretmenleri haberdar etmesi, öğretmenlerin bu yöndeki davranışlarını desteklemesi örgütsel bağıllığa pozitif yönde etki eden ancak diğer davranış boyutlarına göre daha düşük ilişki düzeyinde kalan davranışlardır.

Okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki ilişkinin uyumuna bağlı olarak, okul yönetiminin öğretmenlerin beklentilerine yönelik uygulamalarda bulunması, öğretmenleri okul amaçlarına yöneltici çaba göstermesi, okula bağıllığı olumlu yönde etkileyebilmektedir. Yönetimin öğretmenlere ilişkin baskıcı, karara katılımı sınırlayıcı, bürokratik anlayışa dayalı bir yaklaşım göstermesi, öğretmenlerin okula bağıllığını olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü böylesi bir uygulama, öğretmenleri okulu terk etmeye yöneltebilir (Celep, 2000: 168). Öğretim lideri öğretmenleri ile iyi iletişim kurmalıdır. Her konuda öğretmenlerinin yanında olduğunu hissettirmelidir. Karşılıklı güven neticesinde öğretmen, yöneticisinin bilgi ve becerilerine saygı duyar. Bu durum, öğretmenin kuruma bağıllığını olumlu yönde etkiler.

Okulun amaç ve değerlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmede en önemli unsurlar yöneticiler ve öğretmenlerdir. Yöneticiler, öğrenciler için belirlenen akademik standartlara ulaşmada, mücadelenin ön saflarında yer alan öğretmenlerin bağıllıklarını,

sergileyecekleri öğretimsel liderlik davranışlarıyla etkileyebilmekte ve bu vesile ile sözü edilen standartlara daha kolay ulaşılmasını sağlayabilmektedirler.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretimsel liderliğin örgütsel bağlılığın yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak, sadece okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunun örgütsel bağlılık üzerinde $p < 0.01$ düzeyinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte $p < 0.05$ düzeyinde ele alındığında ise okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunun yanında düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunun da örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Öğretmenler meslektaşları tarafından olduğu kadar yöneticileri tarafından da desteklendikleri zaman okulun kalitesini daha da iyileştirmek için çaba göstermeye ve risk almaya istekli olmaktadır. Öğretmenlerin okula bağlılığı ve öğrencilerle ilgilenme düzeyi etkili okulun kritik bir görünümüdür (Güçlü ve Özden, 2000: 70).

Modelde eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($t=-.286$ $p=.77 > \alpha=0,05$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($t=.759$ $p=.448 > \alpha=0,05$) ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($t=1.896$ $p=.059 > \alpha=0,05$) değişkenlerine ait katsayılar istatistiksel olarak anlamsız bulunduğundan örgütsel bağlılığın yordayıcısı olarak görülmemektedirler.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek düzeyde olması için, müdürlerin gerçekleştirmesi gereken idari görevleri liderlik davranışlarıyla ortaya koymasının yanında, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi faaliyetlerine de önem vermesi; öğretmenlerin kendilerini yetiştirmesi ve geliştirmesi için ek imkanlar sunması gerekmektedir.

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

3. İlköğretim kurumlarında görev yapan müdürler, okullarda liderlik davranışlarının sergilenmesi hususunda eğitime tabii tutulabilir, etkili öğretim liderliği davranışlarının çok üst düzeyde olmasa da öğretmenlerin bağlılığına etki ettiğine; bunun da etkili okulların ortaya çıkmasında etkin rol oynadığına vurgu yapan seminerlere katılabilirler.

4. Okullarda ya da okul dışında müdür ve öğretmenlerin birbirleriyle olan etkileşimini ve iletişimini olumlu şekilde etkileyecek faaliyetler, aktiviteler düzenlenmelidir.

5. Okul müdürleri, kurumlarında çalışan öğretmenleri, görevden kaçmak için türlü bahaneler üreten personel gibi görüp yazılı prosedürleri katı şekilde uygulayan yönetici olmaktan vazgeçmeli, onlara kurumun belirlenen amaçlar ulaşmasında çaba gösteren önemli bir üyesi olduğu hissini aşılmalıdır.

6. Benzer araştırmalar daha fazla örneklem grubu ile yapılabilir.

7. Örgütsel bağlılığa etki ettiği düşünülen diğer liderlik stilleri ele alınarak bu liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1997). *Okul yöneticiliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ada N., Alver İ. ve Atlı F. (2008). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Manisa organize sanayi bölgesinde yer alan ve imalat sektörü çalışanları üzerinde yapılan bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8 (2), 487-518.
- Akdağ, B. (2002). Öğretim liderliğinin bir davranış boyutu: Okulun misyonunu tanımlama. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:9.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Aksu, A., Gemici, Y. ve İşler, H. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 55–71.
- Allen, N.J. and Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *The Journal of Occupational Psychology*, 63, p.18
- Anderman, E.M., Bezler, S. and Smith, J. (1991). Teacher commitment and job satisfaction: The role of school culture and principal leadership. *American Educational Research Association*. 1-41.

- Andersen, J.A. (2006). Leadership, personaliyt and effectiveness. *The Journal Of Socio-Economics*. (35), 1078-1091.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Argon, T. (2004). İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik ve yöneticilik özelliklerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(7), 81-89.
- Argon, T. ve Mercan, M. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde Sunulan Bildiri*.
- Arslan, H., Beytekin, O. F. (2004). *Eğitim liderleri için standartlar*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu. Malatya.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. (7. basım). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, Z.N. (2002). Yöneticisiniz, peki ya lider misiniz?, *Glokal Dergisi*, Güz 2002, <http://www.ba.metu.edu.tr/~manclub/yayinlar/glokal/glokalarsivi/sayi13/icindekiler.html> sitesinden 20.10.2010 tarihinde ulaşıldı.
- Atak, M. (2009). *Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Balay, R. (2000a). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Balay, R. (2000b). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tektaş Yayın
- Bass, B. (1990a). *Bass & Stogdill' s handbook of leadership, theory, research & managerial applications*. Third Edition, The Free Press.
- Bass, B. (1990b). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*. 18(3), 19–31.
- Başaran, İ.E. (1982). *Eğitime giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, sayı:59 125-139 Web: <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/dergi/dergi2.asp?id=453> adresinden 10.10.2010 tarihinde alındı.
- Bennis, W. (2003). *Bir lider olabilmek*. (Dördüncü basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Blase, J. ve Blase J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 44(511), 55–74.
- Buluç, B. (2009a). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Buluç, B. (2009b). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 71-86

- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, **Web**: <http://eku.comu.edu.tr/index/3/2/ncan.pdf> adresinden 20.01.2010 tarihinde alınmıştır.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C., Bülbül, T., ve Tunç, B. (2000). Aday öğretmenlerin örgütsel adanma odakları. *Trakya Üniversitesi Dergisi, Sosyal Bilimler C Serisi*. 1 (1), 79-86.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (1), 73-112.
- Ceylan A., Keskin H. Ve Eren Ş. (2005). Dönüşümcü ve etkileşimli liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi Yönetim*, 16(51), 32-42.
- Chen, L.Y. (2008). An examination of the relationship between leadership behavior and organizational commitment at steel companies
<http://www.huizenga.nova.edu/jame/examination.htm> (10.10.2010) tarihinde erişildi).
- Cinel, O. (2008). *Karizmatik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık unsurları üzerindeki etkileri ve bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Clark, R.A., Hartline, M.D. ve Jones, K.C. (2009). The effect of leadership style on hotel employees' commitment to service quality. *Cornell Hospitality Quarterly*, 50(2), 209-231.
- Cross, C.T. and Rice, R.C. (2000). The role of the principal as instructional leader in a standards-driven system. *NASSP Bulletin*, 84(620), 61-66. Web: <http://bul.sagepub.com/content/84/620/61> adresinden 05.11.2010 da alındı.
- Çam, R. (2008). *Etkili öğretim liderliğinin öğretmenlerin kuruma bağlılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çatır, O. (2009). *Modern lider tipleri ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*, (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*, (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 453-462
- Çetin, M.Ö. (2004). *Örgütsel kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2). <Http://Www.İsguc.Org/?P=Article&İd=233&Cilt=6&Sayı=2&Yil=2004> 10 Eylül 2010 Tarihinde Ulaşıldı.
- Çöl, G., Ardiç, K. (2008). Sosyal yapısal özelliklerin örgüte bağlılık üzerine etkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 157-174.

- Çöl, G. ve Gül H. (2005). Kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık üzerine etkileri ve kamu üniversitelerinde bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 19(1), 291-306.
- Dale, K., Fox, M.L. (2008) Leadership style and organizational commitment: mediating effect of role stres. *Journal Of Managerial Issues*, 20 (1) 109-130.
- Danış, A. (2009). *Anadolu teknik ve Anadolu meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Darwish, A. Y. (2000). Organizational commitment: A mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of Managerial Psychology*, Vol: 15, No: 1, s.6-28.
<http://www.springerlink.com/content/h091fbpn57acaaed/> adresinden 11 Eylül 2010 da alınmıştır.
- Demir, K. (2008). Öğretim liderliği. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz. (Editörler). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara. Pegem Yayıncılık, ss. 357-373.
- Dick, G., ve Metcalfe, B. (2001). Managerial factors and organizational commitment. *The International Journal of Public Sektor Management*, 14(2), 111-128.
- Dobel, J. P. (1998). Political prudence and the ethics of leadership. *Public Administration Review*. January-February 74-89.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (29), 37-61.
- Durna, U., Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-220.

- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 277-286.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Erçetin, S. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. (2. baskı) Ankara: Nobel Yayınları
- Erdaş, Y. (2009). *Denizli il merkezinde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, İ. (2002). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Ergener, B. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma yaşamaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Firestone, W., Pennell, J. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Goffee, R., Jones, G. (2007). Leadership – what is it? [http://www.corwin.com/upm-data/15104 Rowe Chapter 01.pdf](http://www.corwin.com/upm-data/15104_Rowe_Chapter_01.pdf) adresinden 08.09.2010 tarihinde alınmıştır.
- Gökyer, N. (2004). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güçlü, N., Özden, S. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-78.

- Gümüşeli, A.İ. (1996a). Öğretim liderliği. *Verimlilik Dergisi*, Sayı:4. Ankara: Milli Produktivite Merkezi.
- Gümüşeli, A.İ. (1996b). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayımlanmamış Doçentlik Çalışması, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 1(2), 37-56.
Web:http://Www.Onlinedergi.Com/Eab/Arsiv/Arsivdetay.Asp?Yil=2002&Per_yot=1 adresinden 10 Eylül 2010’ da alınmıştır.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional leadership and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. and Murphy. J. (1986). Instructional leadership in effective schools. (Eric Document Reproduction Service) <http://www.eric.ed.gov>. (ED309535).
- Hulpia, H., Devos, G. ve Van Keer, H. (2010). The influence of distributed leadership on teachers’ organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal Of Educational Research*, (103), 40-52.
- İnandı, Y., Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği

davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.

İnce, M. Ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.

İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Jenkins, B. (2009). What it takes to be an instructional leader. *Principal*, http://www.naesp.org/resources/2/Principal/2009/J-F_p34.pdf adresinden 17 Eylül 2010'da alınmıştır.

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

Karlı, M.D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa.

Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaya N. ve Selçuk S. (2007). Bireysel başarı güdüsü organizasyonel bağlılığı nasıl etkiler? *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8 (2), 175-190.

Koca, S. (2009). *Orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 43, 401-422.

- Krug, S.E. (1992). Instructional leadership: School instructional climate and student learning outcomes. (Eric Document Reproduction Service) <http://www.eric.ed.gov>. ED 359668
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.
- Lahai, M., Sail, R., Muhamad, M. ve Suandi, T. (2004). Relationship between the individual facets of job, job satisfaction and organisational commitment. *PertanikaJ. Soc. Sci. & Hum.*, 12(1), 11-20.
- Lashway, L. (2002). Developing instructional leaders. *ERIC Digest, Clearing house on Educational Management*, University of Oregon.
- Lok, P. ve Crawford, J. (1999). The relationship between commitment and organizational culture, subculture, leadership style and job satisfaction in organizational change and development. *Leadership and Organization Development Journal*, Vol. 20, No.7, s.365-373. http://www.q3.ca/articles/archives/articles/02-01-2006/Org_Culture.pdf
- Lok, P. ve Crawford, J. (2004). The effects of organizational culture and leadership style on job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management Development*, 23(4), 321-338.
- Lowe, W. A. (2000). *An examination of the relationship between leadership practices and organizational commitment in the fire service*. Unpublished Dissertation, Nova Southeastern University.
- McEwan, E. (1994). 7 steps to effective instructional leadership. New York: Scholastic Publications. <http://bul.sagepub.com/content/78/564/121.extract> adresinden 04.10.2010 tarihinde alınmıştır.

M.E.B. *Temel Eğitime Destek Programı*. <http://tedp.meb.gov.tr> adresinden 10.11.2010 tarihinde indirilmiştir.

Memişoğlu, S.P. (2003). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5):87-97

Meyer, J.P., ve Allen, N.J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*. Vol: 1, ss: 61-89.

Mishra, G.P. (2005). Role of employee commitment in organizational effectiveness. *Delhi Business Review*, 6(2), 89-94.

Mowday, R.T., Steers, R.M. Ve Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal Of Vocational Behavior*, Cilt 14, Ss.224-247.

Mowday, R.T., Steers, R.M. ve Porter, L.M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academy Press.

Newton, L.A., ve Shore, L.M. (1992). A model of union membership, instrumentality, commitment and opposition. *Academy Of Management Review* 17(2), 275-298.

Okutan, M. (2003). Okul müdürlerinin idari davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 157.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 3, 267–282, Ankara. **Web:** <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd3/sbd-3-16.pdf> adresinden 21.01.2010 tarihinde alınmıştır.

- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık yönetici davranışları ile ilişkili mi? *Milli Eğitim Dergisi*, 135, 35-41.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*, (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi*, 18 (2), 113 -130.
- Özler, D., Atalay, C. ve Şahin, M. (2008). Mobbing'in örgütsel bağlılık üzerine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 37-60.
- Özyurt, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T ve Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59 (5), 603-609.
- Phillips, J.A. (2004). Manager-administrator to instructional leader: Shift in the role of the school principal. *Jurnal Pengetua (Journal of Principalship)*. vol. 5(2).
- Razak, N.A., Darmawan, G.N., Keeves, J.P. (2009). Teacher Commitment. In L.J. Saha and A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, (pp.343–360). Springer Science + Business Media.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy Of Management Review*, 10(3), 465-476.
- Rosenholtz, S. and Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology Of Education*, Vol. 63 (October): 241-257.

- Rowden, R.W. (1999). The relationship between charismatic leadership behaviors and organizational commitment. *The Leadership & Organization Development Journal*, 21(1), 30-35.
- Sabuncuoğlu, E.T. (2007). Eğitim, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 7(2), 613-628.
- Sarıdede, U. ve Doyuran, Ş. (2004, 6-9 Temmuz). *Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunuldu. Malatya.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 142-159.
- Shin, H.-Y., Reyes, P. (1991). Teacher commitment and job satisfaction: Which comes first? *American Educational Research Association*. 1-28.
- Smith, W., ve Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (ASCD) Pres.
- Somuncu, F. (2008). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılığı geliştirme araçları: Özel bir hizmet işletmesinde araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Steyrer, J., Schiffinger, M. and Lang, R. (2008). Organizational commitment—A missing link between leadership behavior and organizational performance? *Scandinavian Journal of Management*, 24, 364–374.
- Straiter, K.L. (2005). The effects of supervisors' trust of subordinates and their organization on job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Leadership Studies*, Vol. 1 Iss. 1, pp. 86-101.
- Şişman, M. (1997). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*, (2.baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 3-14.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58), 274-298
- Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 85-98
- Terzi, A.R ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (166).
- Topaloğlu, I. (2010). *İşgörenlerin adalet ve etik algıları açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topaloğlu, M., Koç, H., Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu-İş İş Hukuku Ve İktisat Dergisi* 9(4) Web: <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/949.pdf> adresinden 05.10.2010 tarihinde alındı.

- Töremen, F. Ve Karakuş, M. (2008). Okullarda işleri kolaylaştırma çabası: Okul yönetiminde kolaylaştırıcı liderlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(25), 1-11.
- Tutar, H., Tuzcuoğlu, F., Argun, Ç., Akman, E., (2009). *Dönüşümcü etkileşimci liderliğin örgütsel adanmışlık üzerine etkisi: Karşılaştırmalı bir çalışma*. 1. Uluslararası Davraz Kongresinde Sunuldu. Isparta.
- Uğurlu, C.T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Warner, K. A. (2010). Leadership for learning: the principal and instruction. <http://conservancy.umn.edu/handle/61989> adresinden 12 Ekim 2010’ da alındı.
- Yalçın A., İplik F. N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 395-412.
- Yıldırım, B. (2005). Eğitim örgütlerinde kültürel liderlikle meslek ahlakı ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 219-238.
- Zeren, H. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

EKLER

Ek-1: Araştırma Ölçeği

Ek-2: Öğretim Liderliği Anketi için Mehmet Şişman' ın Onayı

Ek-3: Örgütsel Bağlılık Anketi için Rick Steers'in Onayı

Ek-4: Anket Uygulama İzni

EK-1**GENEL AÇIKLAMA****Sayın Meslektaşım,**

Bu çalışma, “İlköğretim Okullarında Öğretimsel Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” konulu Yüksek Lisans Tezi için bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada; okul müdürlerinin kendi okullarında gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak test edilmeye çalışılacaktır.

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

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

Mehmet Koray SERİN

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

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

1. Cinsiyetiniz:

1 () Bay 2 () Bayan

2. Yaşınız:

1 () 21-30 2 () 31-40 3 () 41-50 4 () 51 yaş ve üzeri

3. En son mezun olduğunuz okul:

1 () Eğitim Fakültesi 2 () Fen- Edebiyat Fakültesi
3 () Eğitim Enstitüsü 4 () Diğer(Lütfen yazınız!.....)

4.Meslekteki kıdeminiz:

1() 1-5 yıl 2() 6-10 yıl 3() 11-15 yıl 4() 16-20 5 () 21 ve üzeri

5.Bu okuldaki kıdeminiz:

1() 1-3 yıl 2() 4-6 yıl 3() 7-9 yıl 4() 10 ve daha fazla yıl

6. Göreviniz:

1() Sınıf öğretmeni 2 () Branş öğretmeni

BÖLÜM II – ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ANKETİ

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

		Hiçbir zaman(1)	Çok seyrek (2)	Arasıra (3)	Çoğu zaman(4)	Her Zaman (5)
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklar	☐	☐	☐	☐	☐
2	Okulundaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder	☐	☐	☐	☐	☐
3	Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler	☐	☐	☐	☐	☐
4	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır	☐	☐	☐	☐	☐
5	Okulun amaçlarıyla derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder	☐	☐	☐	☐	☐
6	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar	☐	☐	☐	☐	☐
7	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder	☐	☐	☐	☐	☐
8	Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirler	☐	☐	☐	☐	☐
9	Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük eder	☐	☐	☐	☐	☐
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik eder	☐	☐	☐	☐	☐
11	Okulun eğitim - öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlar	☐	☐	☐	☐	☐
12	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir	☐	☐	☐	☐	☐
13	Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlar	☐	☐	☐	☐	☐
14	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılır	☐	☐	☐	☐	☐
15	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret eder	☐	☐	☐	☐	☐
16	Okulda ders dışı,sosyal,kültürel,eğitsel faaliyetleri teşvik eder	☐	☐	☐	☐	☐
17	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller	☐	☐	☐	☐	☐
18	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar	☐	☐	☐	☐	☐
19	Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirir	☐	☐	☐	☐	☐
20	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler	☐	☐	☐	☐	☐
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar	☐	☐	☐	☐	☐
22	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür	☐	☐	☐	☐	☐
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklikler yapar	☐	☐	☐	☐	☐

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

BÖLÜM III - ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ANKETİ

Aşağıdaki ankette örgütsel bağlılık ile ilgili her biri 5 seçenekten oluşan 15 ifade bulunmaktadır. Lütfen bu maddelere katılma derecenizi, ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa “X” işareti koyarak belirtiniz.

	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Biraz Katılmıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1. Bu okulun başarılı olmasına katkıda bulunmak için, normalde beklenenden fazla çaba göstermeye hazırım.	()	()	()	()	()
2. Arkadaşlarıma bu okuldan, çalışılacak önemli bir okul olarak övgüyle söz ediyorum.	()	()	()	()	()
3. Bu okula çok az bağlılık hissediyorum	()	()	()	()	()
4. Bu okulda çalışmaya devam edebilmek için mesleğimle ilgili hemen her tür görevlendirmeyi kabul ediyorum.	()	()	()	()	()
5. Benim değerlerimin ve okulun değer yargılarının benzerlik ve uyum gösterdiğini söyleyebilirim.	()	()	()	()	()
6. Bu okulda çalıştığımı diğer insanlara söylemekten gurur duyuyorum.	()	()	()	()	()
7. Yaptığım işin türü benzer olduğu sürece, başka bir okulda da çalışabilirim.	()	()	()	()	()
8. Okulun öngördüğü iş yapma yöntemlerinin çok iyi olduğunu söyleyebilirim.	()	()	()	()	()
9. Bu okuldan ayrılmayı düşünmememe neden olan etmenler düzelse bile, şimdiki durumumda çok az bir değişiklik olabilir.	()	()	()	()	()
10. Bu okulda çalışmaya başladığım, diğerleri arasından bu okulu seçtiğim için memnunum.	()	()	()	()	()
11. Bu okulda çalışmaya devam ettiğim takdirde elde edebileceğim fazla bir şey yok.	()	()	()	()	()
12. Çoğu kez, personele ilişkin önemli konularda örgütsel kararları kabul etmem zordur.	()	()	()	()	()
13. Bu okulun geleceğini gerçekten önemsiyorum.	()	()	()	()	()
14. Bu okul benim için, diğerlerine kıyasla çalışabileceğim en iyi okuldur.	()	()	()	()	()
15. Bu okulda çalışmaya karar vermek, benim için bir hataydı.	()	()	()	()	()

EK-2

Anket izni

Gelen Kutusu | X

★ ● **Koray SERİN** Kime: msisman

Sayın Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. "İlköğretim Okullarında Öğretimsel Liderlik ile Örgütsel Bağlılık" konulu tez çalışmamda tarafınızca geliştirilen "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" adlı anketi kullanmak için izninizi istiyorum.

Saygılarımla.

Mehmet Koray SERİN
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi - Sınıf Öğretmeni

[← Yanıtla](#) [→ Yönlendir](#)
★ **Mehmet Şişman** Kime: bana

Merhaba

İlgili ölçeği refereans vererek kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Dr. M. Şişman

----- Original Message ----- From: "Koray SERİN" <m.korayserin@gmail.com>To: <msisman@ogu.edu.tr>

Sent: Wednesday, February 24, 2010 3:48 PM

Subject: Anket izni

- Alıntılanan metni göster -

EK-3

Scale permission

Gelen Kutusu | X

 [Tümünü yaz](#)★  **Koray SERİN** Kime: rsteers [a](#)

Dear Professor Richard STEERS,

I am a master student at Gazi University in Ankara, Turkey. I am studying about organizations and leadership. I am planning a research about leadership and organizational commitment and in this research I would like to use your Organizational Commitment Questionnaire (1979). If it is convenient, I would like to get permission about using your questionnaire for my study.

Sincerely yours,

Mehmet Koray SERİN

Gazi University, Institution of Education Sciences,

Department of Elementary Education, Besevler- Ankara/TURKEY

[Yanıtla](#) [Yönlendir](#)★ **Steers Rick** Kime: bana [a](#)

Mehmet

No permission is needed to use the OCQ for research purposes. Best of luck with your study; I hope it goes well. Thank

Rick Steers

- Alıntılanan metni göster -

EK-4



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19/ 17082
Konu : Araştırma izni

17 05 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 16/04/2010 tarihli ve B.30.2.GÜN.0.44.72.00/2684 sayılı yazı

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet Koray SERİN'in "İlköğretim Okullarında Öğretimsel Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmasında sakınca görülmemektedir

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

Kemal KARADAĞ
Vali a.
Vali Yardımcı

EKLER:

1-Anket Formu(3 Sayfa)

2- Liste