

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETİM LİDERLİĞİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK
ARASINDAKİ İLİŞKİ (Sakarya İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZLEM EZER

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. ERKAN YAMAN

ARALIK 2014


BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Özlem EZER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

‘Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği)’ başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim/Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Erkan YAMAN
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı 

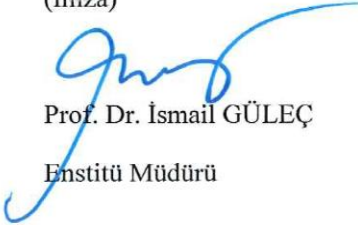
Üye Yrd. Doç. Dr. M. Ali HANSOĞLU
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı 

Üye Yrd. Doç. Dr. Yeksel GÜÇLÜ
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı 

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

05./01/2015

(İmza)


Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu tezi hazırlamamda büyük katkıları olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Erkan YAMAN'a teşekkür ederim. Çalışmamın son haline gelmesinde yardımcı olan savunma sınavı jüri üyeleri Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜÇLÜ ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU'na saygılarımı sunarım.

Ayrıca bu süreçte manevi desteğini esirgmeden her zaman yanımda olan annem, babam ve eşime sonsuz sevgi ve teşekkürler.

Özlem EZER

ÖZET

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK
ARASINDAKİ İLİŞKİ (Sakarya İli Örneği)

EZER, Özlem

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erkan YAMAN

Aralık, 2014. xiv+83 sayfa.

Bu araştırmada Türkiye’deki devlet ortaokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Sakarya ilindeki devlet ortaokullarında görev yapan 378 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma verileri güvenilirlik çalışmaları yapılan 5’li likert tipi ölçekler olan “Öğretim Liderliği” ve “Örgütsel Bağlılık” ölçekleri ile toplanmıştır. Verilerin analizi için t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. İkili karşılaştırmalarda farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için ilişkisiz örneklemler için t-testi, ikiden fazla düzey içeren karşılaştırmalarda ise ANOVA kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığının ‘kararsızım’ düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine göre algısı ‘katılıyorum’ düzeyindedir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılığının ve yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik algılarının cinsiyet, medeni durum, yaş, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir

fark göstermezken yaş ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Yaş değişkenine göre yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı yaşları 21-30 aralığındaki öğretmenlere göre duygusal bağlılık boyutunda daha yüksektir. Hizmet süresi değişkenine göre ise; 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin, hizmet yılı 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre duygusal bağlılık boyutunda daha düşüktür.

Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları ise cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemektedir. Medeni durum değişkenine göre evli öğretmenlerin görüşlerinin bekar öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, yaş değişkenine göre ise yaşları 31 ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin yaşları 21-30 aralığında olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Yöneticisi, Örgütsel Bağlılık, Öğretim Liderliği

ABSTRACT
THE RELATION BETWEEN INSTRUCTIONAL LEADERSHIP
BEHAVIOURS
AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF TEACHERS
(Province of Sakarya Sample)

EZER, Özlem

Master's Thesis, Educational Sciences Department, Educational Administration and
Inspection Subfield

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Erkan YAMAN

December, 2014. xiv+83 Pages.

In this research, it was tried to examine the relation between instructional leadership behaviour of middle school principals and organizational commitment of teachers.

The universe of this research is made up of the teachers working in the state middle schools in the Province of Sakarya during 2013-2014 educational year. The sample of this research is made up of the 378 of these teachers.

The research is of relational screening model. The data of the research were collected by “Instructional Leadership” and “Organizational Commitment” scales which are type of 5-point Likert Scale. T-test and variation analysis were applied in order for the analysis of data. For paired comparisons independent samples t-test, and for comparisons which include more than two levels, ANOVA was used to examine whether the difference is significant or not.

According to the findings of the research, the organizational commitment of teachers was seen at the degree of “neutral”. The teachers’ perception regarding the principals’ fulfilment level of instructional leadership behaviours is at the degree of “agree”. Moreover, in the study, teachers’ organizational commitment and their perception of principals’ fulfilment level of instructional leadership behaviours were examined whether there is a significant difference regarding sex, marital status, age, service period in the same school and educational level variables. While the teachers’ organizational commitment does not differentiate significantly regarding sex, marital status and educational level variables, it differentiates significantly regarding age and service period variables. The teachers aged 41 and above have higher organizational commitment than those aged between 21-30 in terms of age variable. When it comes

to service period variable, the teachers in the range of 1-5 year are lower than those whose service period is 11 and above in the extent of emotional commitment.

The perception of teachers for the instructional leadership behaviours of their principals do not change significantly regarding sex, educational level and service period variables. It was found as a result that the opinions of married teachers are more positive than single teachers as for that marital status variable and the opinions of teachers aged 31 and above are more positive than the ones aged between 21-30 as for that age variable.

As a result of the Pearson correlation analysis which was done so as to find out the relation between teachers' opinions regarding principals' possession level of instructional leadership behaviours and their organizational commitment behaviours, a medium-level, positive and significant relation was found between instructional leadership and organizational commitment.

Keywords: Teacher, Principal, Organizational Commitment, Instructional Leadership

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| BİLDİRİM | i |
| JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI | ii |
| ÖNSÖZ | iii |
| ÖZET..... | iv |
| ABSTRACT..... | vi |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| TABLO LİSTESİ..... | xi |
| ŞEKİL LİSTESİ..... | xiv |
| BÖLÜM I: GİRİŞ | 1 |
| 1.1 PROBLEM CÜMLESİ | 2 |
| 1.2 ALT PROBLEMLER | 2 |
| 1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI..... | 2 |
| 1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ..... | 3 |
| 1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI..... | 3 |
| BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE..... | 4 |
| 2.1 ÖĞRETİM LİDERLİĞİ..... | 4 |
| 2.1.1 Öğretim Liderliğinin Davranış Boyutları..... | 7 |
| 2.1.1.1 Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması | 9 |
| 2.1.1.2 Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi | 11 |
| 2.1.1.3 Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi..... | 11 |
| 2.1.1.4 Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi | 12 |
| 2.1.1.5 Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması..... | 14 |
| 2.1.2 Öğretim Liderlerinin Özellikleri | 15 |
| 2.2 ÖRGÜTSEL BAĞLILIK | 16 |
| 2.2.1 Örgüt Kavramı ve Tanımları..... | 16 |
| 2.2.2 Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Tanımları..... | 17 |
| 2.2.3 Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları..... | 18 |
| 2.2.3.1 Etzioni'nin sınıflandırması..... | 18 |
| 2.2.3.2 O'Reilly ve Chatman'ın sınıflandırması | 18 |
| 2.2.3.3 Wiener'in sınıflandırması..... | 19 |
| 2.2.3.4 Kanter'in sınıflandırması | 19 |

| | |
|---|----|
| 2.2.3.5 Allen ve Meyer' in Sınıflandırması | 20 |
| 2.2.3.5.1 Duygusal bağlılık | 21 |
| 2.2.3.5.2 Devam bağlılığı..... | 22 |
| 2.2.3.5.3 Normatif bağlılık..... | 23 |
| 2.2.4 Örgüte Bağlılığa Etki Eden Faktörler | 24 |
| 2.2.4.1 Kişisel faktörler..... | 24 |
| 2.2.4.2 Örgütsel- Görevsel faktörler | 26 |
| 2.2.4.3 Örgüte bağlılığı etkileyen diğer faktörler..... | 28 |
| 2.2.5. Örgüte Bağlılık Düzeyleri ve Sonuçları..... | 29 |
| 2.2.5.1 Düşük örgütsel bağlılık | 29 |
| 2.2.5.2 İlmli örgütsel bağlılık..... | 30 |
| 2.2.5.3 Yüksek örgütsel bağlılık | 31 |
| BÖLÜM III: YÖNTEM | 33 |
| 3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ | 33 |
| 3.2 ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ..... | 33 |
| 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI..... | 34 |
| 3.4 VERİLERİN TOPLANMASI..... | 34 |
| 3.5 VERİLERİN ANALİZİ | 35 |
| BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM..... | 36 |
| 4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular..... | 36 |
| 4.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri | 38 |
| 4.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri | 41 |
| 4.3.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri | 42 |
| 4.3.2 Araştırmaya Katılan Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri | 44 |
| 4.3.3 Araştırmaya Katılan Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri | 46 |

| | |
|---|----|
| 4.3.4 Araştırmaya Katılan Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri | 48 |
| 4.3.5 Araştırmaya Katılan Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri | 50 |
| 4.4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri ile Cinsiyet, Medeni Durum, Hizmet Süresi ve Eğitim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular | 52 |
| 4.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Cinsiyet, Medeni Durum, Hizmet Süresi ve Eğitim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular | 61 |
| 4.6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Örgütsel Bağlılık Davranışları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular | 66 |
| BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 68 |
| 5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA | 68 |
| 5.2 ÖNERİLER | 72 |
| KAYNAKÇA | 74 |
| EKLER | 80 |
| EK 1. ÖLÇEK | 80 |
| EK 2. ÖLÇEK UYGULAMA İZİNİ | 82 |
| ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ | 83 |

TABLO LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1. Araştırmada kullanılan Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği'nden Elde Edilen Ortalamaların Yorumlama Aralıkları..... | 35 |
| Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı | 36 |
| Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Dağılımı..... | 37 |
| Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Dağılımı | 37 |
| Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı | 37 |
| Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı | 38 |
| Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarına Göre Düzeyleri..... | 38 |
| Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri..... | 40 |
| Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Alt Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi | 42 |
| Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri..... | 43 |
| Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri..... | 45 |
| Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri..... | 47 |
| Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri | 49 |

| | |
|---|----|
| Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğrenme Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri..... | 51 |
| Tablo 15. Cinsiyetlerine Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Anketinden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular | 53 |
| Tablo 16. Medeni Durumlarına Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Anketinden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular | 55 |
| Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretim Liderliği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi..... | 57 |
| Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretim Liderliği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi | 58 |
| Tablo 19. Eğitim Durumlarına Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular | 59 |
| Tablo 20. Cinsiyete Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Anketinden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular..... | 61 |
| Tablo 21. Medeni Duruma Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular..... | 62 |
| Tablo 22. Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi..... | 63 |

| | |
|---|----|
| Tablo 23. Yaşa Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi | 64 |
| Tablo 24. Eğitim Durumuna Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular..... | 65 |
| Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Örgütsel Bağlılık Davranışları Arasındaki İlişki | 66 |

ŞEKİL LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Şekil 1. Örgüte Bağlılık Faktörleri ve Sonuçları Modeli | 28 |
|---|----|

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitimin öneminin her geçen gün arttığı günümüz koşullarında okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolü büyüktür. Okullarda kaliteli bir eğitim- öğretimin gerçekleşmesi yenilikleri takip ederek kendini geliştiren okul yöneticileri ve öğretmenlerin varlığı ile mümkündür. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik davranışları öğretmenlerin performansını ve böylece okulun başarısını da etkileyecektir.

Kendisini çalıştığı kuruma bağlı hisseden öğretmen mesleğinde daha başarılı olacaktır. Öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarını sağlamada en önemli etkenlerden biri de okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik davranışlarıdır. Okul yöneticileri okulun evrak işlerini yapmanın yanı sıra okulda birlik ve beraberliğin olduğu bir ortamın varlığını sağlama konusunda da çaba göstermelidir. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri önem arz etmektedir. Öğretim liderliği okul yöneticilerinin eski liderlik kuramlarında ön plana çıkarılan yönetsel özelliklerinin yanı sıra öğrenme ve öğretimi geliştirme, işbirliği sağlama, yenilikleri takip ederek uygulamaya yansıtma, öğretmenleri destekleme ve gelişimlerine katkıda bulunma gibi davranışları da içermektedir.

Öğretim liderlerinin bu özellikleri düşünüldüğünde öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi olup olmadığı araştırmanın amaçlarından birini oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları yaş, cinsiyet, medeni durum, hizmet süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre sorgulanmıştır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2 ALT PROBLEMLER

1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları,
 - a. cinsiyet,
 - b. medeni durum,
 - c. yaş,
 - d. görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve
 - e. eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı,
 - a. cinsiyet,
 - b. medeni durum,
 - c. yaş,
 - d. görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve
 - e. eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında ilişki var mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre devlet ortaokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim kurumları değişen dŸnyaya uyum sağlamada önemli bir unsurdur. Yenilikleri takip edip uygulayan, kendini geliştiren mesleğine bağlı öğretmenlere sahip, liderlik rollerini yerine getiren okul yöneticilerinin bulunduğu kurumlarda öğrenci başarısının artacağı düşünŸlmektedir. Öğretme ve öğrenmeyi temel alan öğretim liderliği davranışları okul başarısını etkileyebilir. Ayrıca okuluna bağlı öğretmenlerin de katkısı büyüktür.

Araştırma okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdikleri, hangi davranışları göstermekte yetersiz kaldıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim liderliği davranışları ile örgŸtsel bağlılık arasındaki ilişkiye bakılmıŐtır. Öğretim liderliği davranış boyutlarından hangilerinin örgŸtsel bağlılığı etkilediği sorgulanmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin göstermesi gereken öğretimsel liderlik davranışları hakkında öneriler getirilerek katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma Sakarya ilinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırma Öğretim Liderliği ve ÖrgŸtsel Bağlılık ölçeklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 ÖĞRETİM LİDERLİĞİ

Okul yönetiminde liderlik, 1980’li yıllara kadar işletme yönetimi alanında geliştirilen kuramlara dayandırılmıştır. Bu döneme kadar, özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları damgasını vurmuştur. Davranışsal kuramda yer alan lider davranışı; yapıyı kurma ve ilişkiye önem verme olarak iki boyutta ele alınmıştır. Okul yöneticisinin liderlik davranışları da bu iki boyut açısından incelenmiştir. 1980’li yıllarda etkili okul hareketinin geliştirilmeye başlamasıyla birlikte, okula özgü öğretimsel liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Özden, 2004:193).

Öğretim liderliği kavramı, 1970’li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir. Bu araştırmalarda liderlik, okul iklimi, öğretmen, öğrenci, program, öğretim teknikleri, finansman, aile ve toplum katılımı gibi konular üzerinde en çok durulan boyutlar olarak belirlenmiştir. Öğretim liderliğine ilişkin ilk araştırmaların sonuçları 1980 ve 1990’lı yıllarda yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir. Söz konusu çalışmalarda yine başarılı okulların özellikleri arasında açık bir okul misyonu geliştiren, dikkatleri öğrenme üzerinde toplayan ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir okul iklimi yaratmayı başaran öğretim liderlerinin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir (Şişman, 2002a:57).

Öğretim liderliğini tanımlamak ve öğretim liderliği davranışlarını belirlemek için birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birinde bazı okul yöneticilerinin öğretim liderliğini nasıl tanımladıkları araştırılmıştır. McEvan (1995)’a göre bu tanımların bazıları şöyledir (Akt. Gümüşeli, 1996b:34):

- Öğretim liderliği; eğitim işini başarmak için okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve aileler ve okul kurulunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratılmasıdır.
- Öğretim lideri; belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip bir kişidir.
- Öğretim lideri, daha fazla öğretme hırsına ve okul vizyonuna sahip bir kişidir.
- Öğretim lideri olan bir okul yöneticisi okul için önemli olan üç sorunun cevabını iyi düşünüp verebilen bir yönetmendir. Bu üç soru şunlardır: “Çocuk nasıl öğrenir? Çocuğa nasıl öğretmemiz gerekir? Konuyu nasıl sunmalıyız?”
- Öğretim lideri; öğretme ve öğrenmeyle beslenen ve onlarla uyuyan, devamlı olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ve öğretimi nasıl organize edebileceğini düşünen bir yöneticidir.

Etkili okul, kısaca amaçlarını üst düzeyde gerçekleştiren okul olarak tanımlanmaktadır. 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. 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, 2004:39-57).

Öğretim liderliği, okul yöneticisinin asıl yerinin makam odası değil, sınıf ve koridorlar olduğu görüşünü yaygınlaştırmaktadır. Bu, okul yönetimine yeni bir anlayış getirmektedir. Okul yöneticisinin asıl işi öğretim sürecine liderlik etmektir. Okul yöneticisinin zamanı sınıflarda ve koridorlarda geçirmesi, öğretmen ve öğrencilere o okulda neyin önemli olduğunun mesajını verecektir (Özden, 2005:117). Öğretim liderliğinde okulun temel işlevi öğretimdir. Okulun işleyişinden birinci derecede sorumlu olan okul yöneticisinin temel işlevi de öğretim liderliği olmak durumundadır. Öğretim liderliği, okul yöneticisinin güdüleyici, özendirici, destekleyici, engelleri ortadan kaldıracı bir tutum içinde olmasını öngörmektedir

(Aydın, 2005:311). Bu liderlik biçimi okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretim liderliği, okul yöneticisinin klasik rol ve yönetim anlayışını değiştirmiştir. Öğretim liderliğinin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır (Çelik, 1999:183).

Okul yöneticisinin öğretim lideri olmasının yararlarını Stimson (1999) şöyle sıralamıştır (Akt. Taş, 2000:56-57):

- **Öğretim liderine olan yararları:** Başarılı ve üretken bir okula sahip olma, personele görev verirken yerine getireceği konusunda daha emin olma, kendi yönetim becerilerini geliştirebilme, başkalarının eksiklerini tamamlamaktan kurtulup kendini geliştirmeye vakit ayırabilme gibi yararları vardır.

- **Öğretmene olan yararları:** Öğretmenler okul için önemli olduklarını gösterir, becerilerini geliştirir ve arttırır, görevlerine daha fazla ilgi gösterir, işlerinde daha fazla bağımsızlık ve sorumluluk kazanır, başka işleri ve başarmanın daha büyük değer taşıdığı görevleri üstlenmeye hazır olurlar.

- **Okula yararları:** Amaçları gerçekleştirmeye istekli ve gelişime açık elemanlara ve yöneticilere sahip olurlar. Bunun sonucunda da daha kaliteli çıktı ve sürece ulaşılabilir.

Okul yöneticilerinin 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 yöneticilerin 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 yönetici sayısı da azımsanmayacak derecede fazladır (Gümüşeli, 1996b:56).

2.1.1 Öğretim Liderliğinin Davranış Boyutları

Öğretim liderliği davranış boyutlarını belirleme amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda farklı sınıflamalar ortaya çıkmıştır (Akt. Şişman, 2004:64-65).

Weber (1989), öğretim liderliğini:

- 1.Okul misyonunu tanımlama,
- 2.Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma,
- 3.Öğretmenleri gözlemleme ve dönüt verme,
- 4.Program ve öğretimi yönetme,
- 5.Öğretim programını değerlendirme şeklinde boyutlandırmıştır.

Krug (1992), okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının:

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

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

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

Wildly ve Dimmock'un araştırmasında (1993) öğretim liderliğinin başlıca şu işlevleri iğerdiği belirtilmiştir (Akt. Taş, 2000:61-62):

- 1.Okulun amacını tanımlama.
- 2.Öğrenme için gerekli kaynakları sağlama.
- 3.Öğretmenleri denetleme ve değerlendirme.
- 4.Okul kadrosunu geliştirme.
- 5.Programlar arasında eşgüdümlü sağlama.
- 6.Öğretmenler arasında yakın ilişki geliştirme.

Hallinger'in geliştirdiği (1985) öğretim liderliği ile ilgili davranışlar üç temel boyutta toplanmıştır (Akt. Akgün, 2001:32):

- 1.Boyut:** Okulun misyonunu tanımlama.
 - a. Okulun amaçlarını belirleme.
 - b. Okulun amaçlarını açıklama.
- 2.Boyut:** Eğitim programı ve öğretimi yönetme.
 - a. Öğretimi destekleme ve değerlendirme.
 - b. Eğitim programını koordine etme.
 - c. Öğrenci başarısını izleme.
- 3.Boyut:** Olumlu öğrenme iklimi geliştirme.
 - a. Öğretim zamanını koruma.
 - b. Varlığını hissettirme.
 - c. Öğretmenleri çalışmaya özendirme.
 - d. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama.
 - e. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama.
 - f. Öğrencileri öğrenmeye özendirme.

Tanrıöğen (1998)'in gruplandırmasına dayanarak öğretim liderliği davranışı boyutları:

1. Öğretimi ve öğretmeni geliştirme.
2. Öğretimsel iklim geliştirme.
3. İletişim becerileri.
4. Öğretimi denetleme.
5. Amaç tanımlama.
6. Öğrenci gelişimini izleme olarak ele alınmıştır.

Şişman (2002b:141-142) ise okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği davranış boyutlarını beş başlık altında sıralamıştır. Bunlar:

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 oluşturulmasıdır.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği davranışları Şişman (2002b)'ın oluşturduğu boyutlar ile ele alınmıştır.

2.1.1.1 Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması

Okul yöneticisinin, 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. Her türlü eğitsel etkinliklerde olduğu gibi, okulların da öncelikle ulaşmak istedikleri belli amaçların olması, temel gerekliliklerden biridir. Okulun amaçları, okulun gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsamalıdır. Açık amaçlar içinde ortaya konulmuş olan vizyon, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere yol gösterir, onların pusulası olur. Okul amaçlarının belirlenmesinde benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde yer aldığı toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar vb. bazı belirleyiciler

vardır. Okul yöneticileri amaç belirlemede bunları dikkate almalıdırlar (Şişman, 2004:77-141).

Bir okul yöneticisinin öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarından birisi, okul misyonunun tanımlanmasıdır. Öğretim liderlerinin çoğunlukla okulun başarmaya çalışması gereken hedeflerle ilgili bir vizyona sahip oldukları bir gerçektir. 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. Amaçları açıklamada resmi iletişim ve doğal etkileşim biçimlerinden yararlanılabilir. Bunların başlıcaları, amaç demeçleri, işgören bültenleri, yönetici gazetelerindeki makaleler, eğitim ve işgören toplantıları, işgören sohbetleri gibi etkinliklerden oluşur. Bunların dışında ayrıca öğrenci konseyi toplantıları, kapalı devre televizyon programları, haftalık öğretmen bültenleri vb. etkinliklerde amaçların açıklanması için önemli fırsatları oluştururlar (Gümüşeli, 1996c:37-98).

Öğretim lideri 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, 2000:38).

Diğer yandan, amaçların belirlenmesi ya da geliştirilmesi okul yöneticisinin 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). Bir okulda amaçların gerçekleşmesi, öncelikle okul kadrosunda bulunanların benimsemesine, paylaşılmasına bağlıdır. Paylaşılan ortak amaçlar, okul kadrosu arasında birlik ve bütünleşmeyi sağlamakta, onların kendilerini, bürokrasinin soyutlanmış üyeleri olarak görmekten çıkarmakta, okulun işlevsel bir parçası olarak görmelerini sağlamaktadır (Balcı, 1996:126-139).

2.1.1.2 Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi

Eğitim programı, eğitsel amaçları gerçekleştirmek için tasarlanır. Eğitim programı, yalnız okutulacak dersleri, konuları değil, okulun çevresinin ve ortamının olanaklarından yararlanılarak, eğitim işgörenlerince planlanacak tüm eğitsel etkinlikleri de kapsar. Eğitim programı uygulanırken, eğitimin amaçlarına uygun olarak ortaya çıkan konu, nesne ve etkinliklerden de yararlanır (Başaran, 2005:330).

Yapılan araştırmalar eğitim programına önem veren yöneticilerin birçok yönden okullarını ileriye götürdüğünü göstermektedir. Stanchfield'in yaptığı araştırmada, eğitim programına önem veren liderlerin bulunduğu okullardaki öğrencilerin yüksek derecede okuma başarısına ulaştıkları ortaya konmuştur. Bu yöneticilerin öğretimin gelişmesi için okullarda duygusal bir hava yaratabildikleri, öğretmen ve öğrencileri program etkinlikleri konusunda bilinçlendirdikleri, sonunda da öğrenci başarısında etkili oldukları saptanmıştır (Balcı, 2002:123).

Okul programı, öğrenci, aile-veli, okul çevresi, iş dünyası, ülke ve küreselleşen dünyanın beklentilerini dikkate almalıdır. Okul programı, öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanma, gelişmiş teknolojileri kullanabilme, karşılaştıkları problemleri çözebilme ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirici olmalıdır (Özdemir, 2000:38).

Okulun ve okul programının başarısı, okul içindeki çeşitli programların birbiriyle uyumlu olmasına ve programlar arası eşgüdümün sağlanmasına bağlıdır. Okullardaki farklı öğretim kademeleri ve sınıflar arasında program yönünden birbirinin devamı ya da birbirinin tamamlayıcısı olma yönlerinden bir ilişki vardır. Bu durumda farklı kademe ve sınıflarda derse giren öğretmenler arasında bir koordinasyonun sağlanması zorunludur. Aksi halde ortaya çıkan uyumsuzluk veya akademik yetersizlik, daima başkalarının bir kusuru olarak görülmeye devam eder (Şişman, 2007:3-14).

2.1.1.3 Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarı düzeyleri, birtakım ölçme araçlarıyla (kısa sınavlar, sınavlar, standart testler vs.) sürekli ölçülmekte, izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmelerle program ve öğretimin güçlü ve zayıf yanları belirlenir. Buna göre yapılması gereken değişiklikler ve iyileştirmeler

saptanabilir. Okul yöneticisi, 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, 2004:27-143).

Okul yöneticisi, sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görünerek, öğretme-öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir. Çalışanlar, yaptıkları işlerin görülmesi, bilinmesi ve takdir edilmesi için denetimi kendileri isteyebilir hale gelmelidir. Bunun için de okulun vizyon ve misyonunun belirlenmesinden başlayarak okul süreçlerinde üst düzeyde bir katılıma yer verilmesi, karşılıklı bir güven ortamının oluşturulması önemlidir. Okul yöneticisi, yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olarak sınıfları ziyaret edebilir, eğitim-öğretim sürecini izleyebilir. Ancak bu ziyaretlerin de öğrenmeyi kesintiye uğratmayacak bir biçimde yapılması ve kusur arama çabasına dönüşmemesi önemlidir (Şişman, 2007:3-14).

Okul yöneticileri, öğretim sürecini değerlendirirken, yine bu sürecin işleminde anahtar rolde bulunan öğretmenleri de değerlendirir. Belirlenen ve paylaşılan amaçların, analizi yapılan program paralelinde ne derece gerçekleştiği hususunda öğretmenler uygulayıcı konumlarında değerlendirilebilir. Yöneticinin, öğretmenleri izleme ve değerlendirmedeki amaçları: öğretim ve öğretmenin kalitesinin kontrolü, öğretmenin mesleki gelişmesi ve öğretmenin güdülenmesidir (Erdoğan, 2000: 184).

2.1.1.4 Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi

Okul yöneticilerinin önemli sorumluluklarından birisi de okuldaki öğretmenlerin sürekli olarak gelişimlerini sağlamak için gerekli önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır. Çünkü etkili bir hizmet ancak nitelikli işgörenler ile olanaklıdır. İşgörenleri etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. Yükselmeler, ücret artışları, tanıma, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağının sağlanması gibi ödüller okul yöneticileri tarafından öğretmenleri etkilemede kullanılabilecek önemli araçlardır (Gümüseli, 1996c:12-13).

Şişman (2004)'a göre, öğretim lideri olarak okul yöneticileri başta öğretmenler olmak üzere okul kadrosuna yönelik bazı etkinlikler geliştirebilir. Bunlar:

1.Okul kadrosu için bir model olma: Okul yöneticisi okul takımının bir lideri olarak bireysel ve mesleki nitelikleriyle diğerleri için iyi bir model olmalıdır.

2.Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynağı sağlama: Okul yöneticilerinin temel rollerinden biri kaynak sağlayıcılıktır. Öğretimin zamanın gereklerine uygun olarak ve doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan; araç-gereç, teknoloji, zaman, mekan, öğretim materyali gibi ihtiyaçların öncelikle okul müdürü tarafından karşılanması gerekir.

3.Okul kadrosunun performansını değerlendirme: Okul yöneticisi öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmeleri ve üst düzeyde performans gösterebilmelerini teşvik etmeli, öğretmenlerin performansını adil bir biçimde değerlendirerek gerektiğinde performans geliştirici etkinliklere yer vermelidir.

4.Öğretmenlerle sürekli iletişim ve temas halinde olma: Okul yöneticilerinin sahip olması beklenen davranışlardan biri de etkili iletişim becerilerine sahip olmalarıdır.

5.Öğretmenleri için mesleki gelişme fırsatları hazırlama: Okul yöneticisi öğretmenlere yararlı olacak kaynakların farkında olması gereken bir öğretim lideri olarak öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamaya yönelik bazı etkinlikleri geliştirebilir. Bunlar: hizmet içi eğitim çalışmalarından öğretmenleri haberdar etme, okulda konferans, seminer vb. etkinlikler düzenleme şeklinde öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük bazı etkinlikler olabilir.

6.Çalışanları yenilik ve risk alma konusunda teşvik etme: Okulda gelişmenin sağlanabilmesi için okul yöneticisinin yenilik ve gelişmeyi teşvik etmesi ve bu konuda çalışanlara inisiyatif vermesi, risk almalarını teşvik etmesi beklenir.

7.Öğretmenler arasında bilginin paylaşılmasını sağlama: Okul yöneticileri bazı karar ve süreçlere öğretmenleri de katarak bilginin paylaşılmasına öncülük edebilir ve bunu yanında öğretmenler arasında bilgilerin paylaşılmasını teşvik edebilir.

8.Çalışanların başarılarının ödüllendirilmesi: Türkiye’de okul yöneticilerinin ödül verme yetkileri son derece sınırlı olmasına rağmen okul müdürü öğretmeni teşvik etmek açısından yazılı ya da sözlü olarak takdir edebilir.

2.1.1.5 Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması

Okul iklimi, öğretmenlerin genel iş çevresine ilişkin algılarını kapsayan geniş bir kavramdır. Basit bir ifade ile iklim, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okullardan ayırt eden iç özellikler bütünüdür (Çelik, 2009:43).

Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmasını sağlayacak olumlu bir öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek durumundadır. Dolayısıyla okul yöneticisi, 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). Bu bağlamda okul yöneticileri okulun ve öğretmenlerin amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bir okul iklimi oluşturmak için; ekip çalışmasını teşvik ederler, öğretim zamanını dikkatli kullanarak işgörenlerin yüksek niteliğe sahip olmaları için onları geliştirici programlar uygulayarak, öğrenci ve öğretmenlerle sık sık karşılaşarak uygun akademik başarı ve çabaları destekleyen bir ödül yapısı geliştirirler. Öğrenci öğretmen ve diğer işgörenlerin okul amaçlarını gerçekleştirme isteklerini etkilemek amacıyla ortak faaliyetler içinde bulunmalarını gerektirecek etkinlikler düzenler ya da düzenletirler (Gümüşeli, 1996b:104-120).

Okul yöneticilerinin; ders süresinde anons yapılmasını önlemesi, ders süresinde öğrencilerin idareye çağırılmasını önlemesi, derse geç gelen öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alması, yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret etmesi öğretim zamanını koruma ile ilgili davranışlarını oluşturmaktadır (Akgün, 2001:35-36).

İyi bir öğrenme-öğretme ortamının oluşturulabilmesi için gerekli unsurlardan biri de doğru iletişimdir. İletişim okul yaşamının her boyutunda bulunur. Öğretmenler, görsel ve işitsel araçları kullanarak ders verirler. Öğrenciler de öğrendikleri bilgileri aynı araçları kullanarak gösterirler. Bir anlamda öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler okuldaki yaşamlarını iletişim aracılığıyla sürdürürler. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle, öğretmenlerin öğrencilerle ve birbirleriyle olan etkileşimi ve ilişkisi iletişim ile olanaklı olmaktadır. Bundan dolayı iletişim ağının ve sürecinin oluşturulması yöneticinin sürekli görevidir (Tanrıöğen, 1994).

2.1.2 Öğretim Liderinin Özellikleri

Okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken öğretim liderliği özellikleri şöyle sıralanabilir (Özden, 2005:118):

- 1.Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik eder.
- 2.Öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler.
- 3.Öğretmenin, öğretimle ilgili sorunlarda başvurduğu kişidir.
- 4.Eğitim hedefleri ve öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunur.
- 5.Öğrenci başarısı ve öğretim uygulamaları konularındaki tartışmalara liderlik eder.
- 6.Sık sık sınıf gözlemleri yapar.
- 7.Daha etkili öğrenmeyi sağlamak için okulun ve çevrenin kaynaklarını harekete geçirir.
- 8.Okulun varlık gerekçesi hakkında net bir vizyona sahiptir.
- 9.Öğretmenlerin performansını değerlendirmedeki amacı, onların öğretmenliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktır.
- 10.Öğrenme ve öğretme ile ilgili konularda öğretmenlerle iletişim içerisindedir.
- 11.Öğretmenler tarafından, öğretim konusunun tartışılabilceği önemli bir kişi olarak görülür.
- 12.Öğretmenlerin öğretim ile ilgili konuları tartışmak için kendisine kolayca ulaşabildikleri bir kişidir.
- 13.Okulda neyin daha önemli olduğunu vurgulamak için sık sık sınıfta ve koridorda görülür.
- 14.Öğretmenlere sınıftaki performansları konusunda sık sık dönüt sağlar.
- 15.Öğrenci başarısını ölçmede ve yorumlamada öğretmenlere yardımcı olur.

2.2 ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

2.2.1 Örgüt Kavramı ve Tanımları

Geniş anlamıyla örgüt; belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eşgüdümlendiği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003: 147).

Genç (2005)'e göre örgüt;

- Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulmuş yapıyı, yönetim bu yapının planlar, politikalar ve stratejiler çerçevesinde işletilmesini ifade eder.

- Bireylerin amaçlarına ulaşmak için karşılıklı davranışlarda buldukları yapısal bir süreçtir.

- Bir toplumsal çevrede bir amacı gerçekleştirmek için oluşturulmuş sosyal bir sisteme verilen isimdir.

Örgüt, insanın işbirliği gereksiniminden doğar. İnsanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi, birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin birleştirilmesini, bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktır. İşbirliği olmaksızın toplumsal yaşamın olamayacağı artık anlaşılmıştır. Örgütle uygarlık eş anlamlıdır. Örgüt olmaksızın uygarlık olamaz (Aydın, 2000:13).

Örgütler çevreleri ile sürekli etkileşim içindedirler. Bu nedenle, örgütlerin içinde buldukları çevrenin yapısı ve özellikleri önem kazanmaktadır. Örgütün içinde bulunduğu ve faaliyetlerini sürdürdüğü çevrenin biçimsel yapılar üzerinde anlamlı bir etkide bulunduğu görülmektedir. Bir örgüt kendi varlığının devamını korumak için çevrede olan kaynaklardan ve fırsatlardan yararlanmak durumundadır. Aynı zamanda, çevre de örgüt faaliyetlerinin sınırlarını belirler. Örgütün varlığını sürdürmesi, çevre ile olan ilişkileri ve çevreden karşıladığı kaynaklara bağlıdır (Atay, 1998).

2.2.2 Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Tanımları

Örgütsel bağlılık kavramı, bireyin belirli bir örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesini ifade etmektedir (Sağlam, 2003:22). Örgüt, yaşamını devam ettirmek için işgörenlerin örgütten ayrılmasını önlemeye çalışır. Bunu yaparken ücret arttırma, yükselme olanağı sağlama, özendiriciler sunma gibi yollar izlemektedir (Çetin, 2004:90).

Örgütsel bağlılık, beş nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu kavram; ilk olarak işi bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile; ikinci olarak iş doyumunu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; üçüncü olarak özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle; dördüncü olarak yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin kişisel özellikleriyle ve son olarak, bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmeyele yakından ilişkilidir (Balay, 2000:1).

Örgütsel bağlılık için farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir:

- Balay (2000)'a göre örgütsel bağlılık, işgörenin örgütteki yatırımları, tutumsal nitelikteki bir bağlılıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesidir.

- Özsoy (2004) örgütsel bağlılığı, işgörenin örgütüne karşı olan sadakat, tutumu ve çalıştığı örgüt için gösterdiği ilgi olarak tanımlamıştır.

- Celep (2000)'e göre örgütsel bağlılık bir örgütün işgörenden beklediği formal ve normatif beklentilerin ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlar ile işgörenin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesidir.

- Çöl (2004) ise örgütsel bağlılığı işgörenin çalıştığı örgüt ile özdeşleşerek, örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesinin, örgütsel kazançlar için çaba göstermesinin ve örgütte çalışmayı sürdürme isteğinin ölçüsü olarak tanımlamıştır.

2.2.3 Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları

2.2.3.1 Etzioni'nin sınıflandırması

Etzioni örgütsel bağlılığı üç boyutta ele almıştır.

Ahlaki bağlılık: Bireyler toplum için faydalı amaçları takip ettiklerinde örgütlerine daha çok bağlanmaktadır (Bayram, 2005:130). Bu bağlılık türünde birey, örgütün amacını ve örgütteki işini değerli saymakta ve işi, her şeyden önce ona değer verdiği için yapmaktadır (Gürkan, 2006:26).

Hesapçı bağlılık: Bireyler bağlılık düzeylerini, güdülerini karşılayacak şekilde ayarlamaktadırlar. Bu bağlılık türünün temel felsefesi örgüt ile üyeler arasındaki alışveriş ilişkisidir. Kişi kendisine verilen ücrete karşılık olarak bir günde çıkarılması gereken iş normuna uygun ölçüde bir bağlılık göstermektedir (Gül, 2002:43).

Yabancılaştırıcı bağlılık: Bireyin davranışlarının sınırlandırıldığı durumlarda oluşan ve örgüte doğru olumsuz bir yönelimi ifade etmektedir. Birey psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamakta fakat üyeliği devam etmektedir (Güney, 2000:89).

2.2.3.2 O'Reilly ve Chatman'ın sınıflandırması

O'Reilly ve Chatman, örgüte bağlılığı üç boyutta ele almıştır.

Uyum: Örgüte yüzeysel bir bağlılığı ifade eder. Bağlılığın ilk aşamasıdır. (Balcı, 2003:28). İşgörenlerin örgütlerine bağlılık göstermelerinin ve bu amaçla sergiledikleri tutum ve davranışlarının temel amacı örgütte paylaşılan değerler değil; belli ödülleri elde etme ve belli cezalardan kaçınmaktır (İnce ve Gül, 2005:35). Bu bağlılık boyutunda ödülün çekiciliği ve cezanın iticiliği söz konusudur (Bayram, 2005).

Özdeşleşme: Örgütsel bağlılığın ikinci boyutudur. İşgörenin örgütün bir parçası olarak kalma isteğine dayanır. İşgörenler, diğer işgörenlerle yakın ilişkiler içine girerek kendilerini ifade etmek ve tatmin sağlamak için tutum ve davranışlarını, diğer üye ve gruplarla ilişkilendirdiğinde özdeşleşme meydana gelmektedir (Balay, 2000:23).

İçselleştirme: Bağlılığın son aşaması olan içselleştirme, işgörenin ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumunu ifade eder. İşgörenin değerlerinin örgütsel değerlerle uyum içinde olması ve örgütsel değerlerin işgörenin tutum ve davranışlarında etkili olmasıdır. İşgören, örgütün değer ve normlarını, kendi değer ve normları olarak, içten kabul edip benimser (Balcı, 2003:29).

2.2.3.3 Wiener'in sınıflandırması

Wiener bağlılığı; araçsal güdüleme (araçsal bağlılık) ve örgütsel bağlılık (normatif-moral bağlılık) olmak üzere iki boyutta sınıflandırmıştır. Araçsal bağlılık; hesapçı, yararçı, kendi ilgi ve çıkarlarına dönük olmayı ifade ederken, örgütsel bağlılık ise değer veya moral temeline dayanan güdülenme ile gerçekleşir. Yani araçsal bağlılıkta işgören ile örgüt arasında bir alışveriş söz konusu iken moral bağlılıkta işgören örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşir (Balay, 2000:192).

2.2.3.4 Kanter'in sınıflandırması

Kanter (1968) örgüt tarafından üyelere benimsetilen davranışsal taleplerin farklı bağlılık türlerinin ortaya çıkmasına sebep olduğunu savunmaktadır. Bu talepler üç değişik bağlılık oluşturmaktadır; bunlar devama yönelik bağlılık, kenetlenme bağlılığı, kontrol bağlılığıdır (Akt. Mansur, 2008:73-75).

a. Devam Bağlılığı: İşgörenin üyeliğini sürdürerek örgütte kalması ve örgütün sürekliliğine kendini adamasıdır. Diğer bir ifadeyle bir işgörenin örgütün kalıcılığını sağlamaya kendini adamasıdır. Ayrılmanın maliyetinin, kalmanın maliyetinden daha büyük olduğu fikrine dayanır (Gül, 2002).

Devam bağlılığı, özveri ve yatırım biçiminde iki unsurdan oluşmaktadır. Özveri, işgörenin örgüt üyeliğinin karşılığı olarak bazı şeylerden vazgeçmesini ifade etmektedir. İşgören, bir kez özveride bulunmaya karar verdiğinde, buna bağlı olarak örgüt üyeliği için duyduğu bağlılık da artacaktır. Böylece örgüt üyeliği "bozulmaması gereken olgu" özelliğini alır, daha değerli ve anlamlı olur. Örgüt üyeliğinin bir maliyeti vardır ve üyelikten kolay kolay vazgeçilmez. Yatırım, işgörenin mevcut kaynaklarını örgüte bağlaması yüzünden örgütle bir çıkar ilişkisine girmesidir. İşgören, örgüte yatırım yaptığı sürece, mevcut katılımı sayesinde gelecekle ilgili kazançlar elde edebilir. İşgören yaptığı yatırımlarda örgüt ile

bütünleşir. Örgüt başarılı olduğu sürece, işgörenler de örgütün başarısından kendi paylarına düşeni alırlar (Güçlü, 2006).

b. Kenetlenme Bağlılığı: Kişinin bir gruba ve bu gruptaki ilişkilere bağlılığıdır. Örgütler üyelerinin psikolojik bağlılıklarını ve kenetlenmelerini gerçekleştirmek amacıyla; işgören oryantasyonu, yeni üyelerin herkese duyurulması, üniforma ve rozet gibi sembol kullanımı, kuruluş kutlamaları gibi yöntemlere başvurular. Bütün bu yöntemlerle grup üyelerinin birbirlerine sınımsız sarılmaları kenetlenme bağlılığını artıracaktır. Kenetlenme bağlılığının sağlandığı grup ve örgütlerde grup içi çekişmelere, çatışmalara, kıskançlıklara, örgütsel yıldırıma, dışlanmaya ve yabancılaşmaya çok az rastlanırken, grup birliği oldukça yüksek seviyelerde gerçekleşmektedir. Bu bağlılık türü gruba dışarıdan gelen tehditlere karşı grup üyelerinin direncini, birlik ve beraberliğini arttırmaktadır (İnce ve Gül, 2005:31).

c. Kontrol Bağlılığı: İşgörenin kendi kişisel davranışını örgütün istediği doğrultuda şekillendirmesi ve örgüt normlarına bağlı olarak tanımlanmıştır. Kontrol bağlılığı, örgütün norm, amaç ve değerlerinin olumlu davranışlara rehber olduğuna bireyin inanması halinde ortaya çıkmaktadır (Kanter, 1968; Akt. Gül, 2002).

2.2.3.5 Allen ve Meyer' in sınıflandırması

1984 yılında, Allen ve Meyer örgütsel bağlılıkla ilgili çalışmalara dayanarak duygusal bağlılık ve devam bağlılığı olmak üzere iki boyutlu bir bağlılık modeli oluşturmuşlardır. 1990 yılında, Wiener ve Vardi'nin 1980 yılındaki çalışmalarına dayanarak normatif bağlılık isimli üçüncü boyutu eklemiştir (Akt. Çakır, 2007).

Meyer ve Allen (1993), çalışanların bağlılık tutumlarını daha iyi kavrayabilmek için her üç bağlılık boyutunun birlikte değerlendirilmesi gerektiğini; çünkü bir bireyin bu boyutları aynı anda, farklı derecelerde yaşayabileceğini savunmaktadırlar. Bu bakımdan, Meyer ve Allen'in geliştirmiş olduğu "Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Modeli"nin, çalışanların örgütlerine duydukları bağlılığın türünü ve derecesini anlamada ve çalışanlara istenilen davranışların kazandırılmasında yöneticilere yol gösterici olduğu söylenebilir (Sabuncuoğlu, 2007).

2.2.3.5.1 Duygusal bağıllık

Literatürde en çok ele alınan ve örgütlerde en çok arzu edilen bağıllık türü olan duygusal bağıllıkta, işgören örgütün değerlerini güçlü bir şekilde kabul eder ve örgütün bir parçası olarak kalmak ister (Sarıkamış, 2006:56).

Porter ve diğerleri (1974)'ne göre bu bağıllık türünün üç önemli unsuru bulunmaktadır (Akt. Oktay ve Gül, 2003). Bu unsurlar:

1. Örgütün amaç ve değerlerine duyulan güçlü bir inanç ve kabullenme,
2. Örgüt yararına daha fazla çaba göstermeye gönüllü olma,
3. Örgüt üyeliğini sürdürme arzudur.

Örgüt işgörenlerinin duygusal bağıllığı birçok faktörden etkilenmektedir. Allen ve Meyer, duygusal bağıllığı etkileyen faktörleri aşağıdaki gibi sıralamışlardır (Allen ve Meyer, 1991:89; Akt. Kılıçoğlu, 2010).

İş gücülüğü: İşgörenin çalıştığı örgütte yaptığı işin güç, mücadele gerektiren ve heyecanlı bir iş olması,

Rol açıklığı: Örgütün işgörenden neler beklediğini açıkça belirtmesi,

Amaç açıklığı: İşgörenin, örgütte yaptıklarını niçin yaptığı konusunda açık bir anlayışa sahip olması,

Amaç gücülüğü: İşgörenin yerine getirdiği iş gereklerinin özellikle aranan veya talep edilen olmaması,

Yönetimin öneriye açıklığı: Üst yönetimdeki kişilerin, örgütteki diğer işgörenden gelen fikirleri dikkate alması,

Arkadaş bağıllığı: Örgütteki insanlar arasında yakın ve samimi ilişkilerin olması.

Örgütsel bağımlılık: İşgörende, örgütün söylediğini yapacağına ilişkin güven duygusunun olması,

Eşitlik: Örgütteki insanlardan bazılarının hak ettiğinden fazlasını, bazılarının hak ettiğinden azını almaması,

Kişisel önem: İşgören tarafından yapılan işin, örgütün büyük amaçlarına önemli katkılar yaptığı yönündeki duyguların güçlenmesini teşvik etmesi,

Dönüt: İşteki performansı konusunda işgörene sürekli bilgi vermesi,

Katılım: İşgörenin kendi iş yükü ve performans standartlarıyla ilgili kararlara katılımını sağlanmasıdır.

2.2.3.5.2 Devam bağlılığı

Devam bağlılığı, işgörenin örgütten ayrılmanın maliyetinin yüksek olacağını düşünmesi nedeniyle örgüt üyeliğini sürdürmesi durumudur (Gül, 2002). İşgörenlerin, örgütlerine yaptıkları yatırımların sonucunda gelişen bağlılıktır. Bu durumda işgören, örgüte fazlasıyla zaman ve çaba harcadığını, yatırım yaptığını ve bunun sonucu olarak da örgütte kalmasının bir zorunluluk olduğunu düşünmektedir (Bayram, 2005:133).

Devam bağlılığının, örgüte yapılan yatırımların boyutu ve sayısı ile başka alternatiflerin algılanan azlığı olmak üzere iki faktörü vardır (Tülek, 2008:49). Ekonomik bir mantığa dayandığı düşünülen devam 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 (Sabuncuoğlu, 2007:614).

Allen ve Meyer devam ya da hesapçı bağlılık faktörlerini aşağıdaki gibi özetlemiştir (Balay, 2000:79):

Beceriler: İşgörenin mevcut örgütte sahip olduğu beceri ve deneyimin ne kadarını bir başka örgüte transfer edebileceği ya da yararlı kılabileceğidir.

Eğitim: İşgörenin sahip olduğu formal eğitimin, mevcut örgüt ve benzerleri dışındakiler için çok yararlı olmayacağı düşüncesidir.

Kendine yatırım: İşgörenin zaman ve çabasının büyük bir bölümünü çalıştığı örgüte yapmış olmasıdır.

Emeklilik primi: İşgörenin, mevcut örgütte kalması durumunda alabileceği emeklilik priminin ayrılması halinde kaybedebileceğidir.

Devam bağlılığı yüksek olan işgörenler finansal veya diğer kayıplardan kaçınmak için örgütte kalmayı zorunluluk olarak görürler. Algılanan iş alternatiflerinin azlığı nedeniyle de “koşullar gerektirdiği için” örgüt üyeliğini sürdürürler ve örgüt

üyeliğini sürdürmek için gerekli asgari çalışma düzeyinde performans sergilerler ki bu örgütler açısından istenmeyen bir bağlılık türüdür. İşgörenin örgütte çalıştığı süre içinde sarf ettiği emek, zaman, çaba, edindiği para, statü gibi kazanımlar (yatırımlar) ne kadar fazla ise örgütten ayrıldığı takdirde ayrılmanın getireceği maliyetler o kadar fazla olur ki bu da örgüte bağlılığı artırır. Ayrıca, işgörenler kendileri için uygun iş alternatiflerinin az olduğuna inanıyorlarsa mevcut işlerine ve/veya işverenlerine bağlılıkları daha yüksek olacaktır (Uyguç ve Çımrın, 2004:92).

2.2.3.10.3 Normatif bağlılık

Normatif bağlılık, işgörenlerin örgütte kalma ilgili yükümlülük duygularını yansıtır. Bireylerin örgüte bağlılık duyması, kişisel yararları için bu şekilde davranmaları istendiğinden değil, fakat yaptıklarının doğru ve ahlaki olduğuna inanmaları nedeniyle belli davranışsal eylemleri sergilemelerine yardım eder (Balay, 2000:22). İşgörenin örgütüne bağlılık göstermeyi bir görev olarak algılaması, doğru ve zorunlu olduğunu düşünmesi sonucunda geliştiğinden diğer iki tip bağlılıktan ayrı bir boyutu temsil etmektedir (Wasti, 2000:401).

Normatif bağlılığı yüksek olan işgörenler, bireysel değerlere veya örgütte kalma yükümlülüğünün oluşmasına yol açan ideolojilere dayanarak, örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak gördüğü ve örgütte kalmanın ya da örgütüne bağlılık göstermenin “doğru bir davranış” olduğunu hissettikleri için örgüt üyeliğini sürdürürler (Sabuncuoğlu, 2007:620).

Üç bağlılık türünün ortak noktası işgören 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). Duygusal bağlılığı olan işgörenler istedikleri için, normatif bağlılığa sahip olan işgörenler zorunlu oldukları için, devam bağlılığı güçlü olan işgörenler ise ihtiyaç duydukları için örgütte kalırlar (Çetin, 2004:91–92).

Bu araştırmada örgütsel bağlılık düzeyi için Allen ve Meyer’in üç boyutlu bağlılık modeli benimsenmiştir.

2.2.4 Örgüte Bağlılığa Etki Eden Faktörler

İşgörenlerin örgüte bağlılık hissetmesi, iş verimlerini arttırarak örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla bir örgütün, işgörenlerin örgüte bağlılığını arttırabilecek ya da azaltabilecek faktörlerin farkında olması önemli bir husustur. Örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. İşgörenlerin örgüte bağlılığını etkileyen bu faktörler şöyle sıralanmaktadır (Çetin, 2004:98-99):

- 1- Yaş, cinsiyet ve deneyim,
- 2- Örgütsel adalet, güven, iş tatmini,
- 3- Rol belirliliği, rol çatışması,
- 4- Yapılan işin önemi, alınan destek,
- 5- Karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma,
- 6- İş güvenliği, tanınma, yabancılaşma,
- 7- Medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar,
- 8- Çaresizlik, iş saatleri, ödüller, rutinlik,
- 9- Terfi olanakları, ücret, diğer işgörenler,
- 10- Liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları, işgörelere gösterilen ilgi.

2.2.4.1 Kişisel faktörler

Kişisel faktörler, yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve örgütte çalışma süresi gibi başlıklar altında incelenebilir.

Yaş: Bireylerin içinde bulunduğu yaş dönemi çalıştıkları örgüte yönelik tutum, istek ve beklentilerini etkileyebilir. İşgörenler genç, orta yaş ve yaşlı olarak sınıflandırılırsa, iş hayatının başlangıcında olan birey ilk kez iş aramanın ve işe yerleşmenin sıkıntılarını yaşayacak, eğitimine ve özelliklerine göre uygun bir işte çalışma isteği yüksek olacaktır. İşgörenlerin işe bağlanmaları için işlerini ve iş ortamlarını tanımaları, alışmaları, kendileri için olumlu bir iklimin varlığını görmeleri ve bunun içinde belli bir sürenin geçmiş olması gereklidir (Çakır, 2001:123). Meslek yaşamına yeni başlayan genç işgörenlerin örgüte bağlılık düzeyleri yaşlı işgörelere göre daha düşüktür. Bunun nedeni ise iş tatminsizliği ya

da daha iyi bir iş bulabilme ümidi olabilmektedir. Ancak yaş ilerlediği sürece alternatif çalışma olanakları da azaldığı için bireylerin sahip oldukları işe daha çok bağlanmaları ile psikolojik bağlılıkta bir artış meydana gelebilmektedir (Cengiz, 2001:47).

Cinsiyet: Toplumdaki cinsiyet ve rol farklılıkları nedeniyle, kadın ve erkeklerin örgütte farklı değer ve beklentiler içinde oldukları düşünülmektedir. Örneğin, kadınlar işyerinde çalışma koşulları ve sosyal ilişkilere önem verirlerken; erkekler ücret, kariyer gelişmesi, ilerleme olanakları gibi konulara daha fazla değer vermektedirler. Mowday kadınların örgüte bağlılıklarını, erkeklere göre daha fazla olduğuna değinmiş ve bunun nedenini de, kadınların örgütte buldukları pozisyonları elde etmede erkeklerden daha çok engel aşmaları ve bunun örgüte üyeliği onlar açısından daha önemli kılması olarak açıklamıştır (Akt. Keleş,2006:58).

Medeni durum: Kişilerin, evli veya bekar olmaları, iş dışındaki yaşamlarında farklı alan ve düzeylerde sorumluluk üstlenme açısından ise bağlılığı etkileyebilecek bir faktör olarak ele alınabilir (Çakır,2001:112). İşgörenlerin aile ve akrabalık sorumluluğu ya da bireyin aile ve yakınlarına olan yükümlülükleri de bağlılıkta önemli bir faktördür. Aile ve akraba sorumluluğu olan işgörenlerin iş ve aile yükümlülüklerine ilişkin istemleri çatıştığında, örgüte ve uygulamalarına daha az bağlılık duydukları ileri sürülmektedir (Balay, 2000:59).

Çırpan (1999) medeni durum ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Bunun nedeni ise, evli bireylerin genelde bekarlara göre daha fazla finansal yük üstlenmeleridir.

Eğitim düzeyi: İşgörenlerin örgüte bağlılığını etkileyen faktörlerden biri de eğitim düzeyi olabilir. Eğitim seviyesi yüksek olan bireylerin, alternatif iş olanakları daha fazla olduğu için, bu bireylerin bir pozisyona veya firmaya mahkum olma olasılığı düşüktür (Çırpan, 1999:61). Aynı zamanda alternatif iş imkanları da eğitim düzeyinin artmasına paralel olarak artış göstermektedir. (İnce ve Gül, 2005:67-68).

Hizmet süresi: Örgütte çalışma süresi, işgörenlerin örgüte yapmış olduğu yatırımların bir göstergesi olarak kullanılmıştır. (Çırpan, 1999:61). İşgörenlerin kişisel yatırımları çarpıcı şekilde onları örgüte bağlamaktadır. İstihdam öncesi yapılan fedakarlıklar, emeklilik maaşı alma planları, statü, artan yaş, kıdem, alınan hizmet ve benzeri örgütsel yatırımlar, geçirilen zamanın fazlalığı ile birlikte örgütten

ayrılma maliyetini arttırırken, örgüte sadakati kuvvetlendirmeye hizmet etmektedir. Buradan hareketle, işgören ve örgüt arasındaki değişim uygunluğunun, zaman içinde örgütsel bağlılığı arttırdığı söylenebilir (Balay, 2000:58).

2.2.4.2 Örgütsel- görevsel faktörler

Bu başlık altında örgütsel bağlılığı etkilediği düşünülen örgütsel görevsel faktörlerden bahsedilmiştir. Bunlar:

Rol çatışması: Rol çatışması, işgörenin örgüt içindeki görevini yerine getirmesi sırasında, örgüt içinde ve dışında farklı tarafların talepleri arasındaki uyumsuzluk durumunu ifade etmektedir (Zeyrek, 2008:63). Rol çatışmasının nedenleri:

-Rolü gönderen kişinin, rolü oynamasını istediği kişiye karşı çelişen ve uyumsuz beklentilerde olması,

-Birden fazla rol göndericinin taleplerinin çakışması,

-Rol yükümlüsünün yerine getirmesi gereken rollerden birini tercih edememesi,

-Bireye kaldırabileceğinden fazla rolün yüklenmesi, şeklinde sıralanabilir (Kılınç, 1985:120).

Ücret: Ücret işgörenleri motive ederken örgütsel bağlılığın geliştirilmesinde de önemli bir rol üstlenmektedir. Aynı zamanda örgüt üyeliğini devam ettirme kararına temel teşkil etme özelliğine sahip olan ücret düzeyinin adil bir şekilde belirlenmesi de çok önemlidir (Ersoy, 2007:87).

Bir işgörenin belirli bir işyerini seçmesi, orada kalması ve yüksek motivasyonla çalışması, kendisine verilen ücret düzeyi ve ödüllerle yakından bağlantılıdır. Özellikle ekonomik sıkıntı içindeki işgörenler için ücret tatmini; iş, çalışma arkadaşları, yönetim gibi diğer faktörlerdeki tatminden daha önemli olabilir (Barutçugil, 2004:216).

Yönetim ve liderlik: Liderlik biçimi, işgörenlerin örgütün amaçlarına, misyonuna, vizyonuna bağlılığın oluşmasını ve bağlılık düzeyini etkilemektedir (Cengiz, 2000).

Baskıcı yönetim tarzı izleyerek, astların kararlara katılmasını teşvik etmeyen ve sıkı bir denetim uygulayan yöneticiler işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine olumsuz

etki yaptığı, demokrat yönetim tarzını izleyerek arkadaşça ve katılımcı yaklaşımlarda bulunan yöneticiler ise olumlu etki yaptığı belirtilmektedir (İnce ve Gül, 2005:74).

İşin niteliği: İşin niteliği, örgütte ya da dış çevrede bir işin insanların yaşamları üzerindeki etkisi olarak ifade edilmektedir (Sökmen, 2000:60).

Örgütsel ödüller: Manevi içerikli araçlardan oluştuğu gibi fiziksel biçimde de sunulabilen ödül sisteminin amacı işgörene, onun değerli olduğunu göstermek ve yaptığı işi takdir etmektir. Bütün işgörenlerin aynı tür ödüllerden hoşlandığı ve bunları istediği düşünülemez. Bireysel farklılıklar ne olursa olsun tüm işgörenler, örgüt için ne kadar değerli olduklarını, yaptıkları işin ne kadar önemli olduğunu ve ne kadar büyük bir iş başardıklarını yöneticilerinden duymak isterler. Yetenekli işgörenleri elde tutmanın en önemli aracının sadece para olmadığı, manevi ödüllendirmenin de işgören açısından önem arz ettiği kabul edilen bir gerçektir (Barutçugil, 2004:450-473)

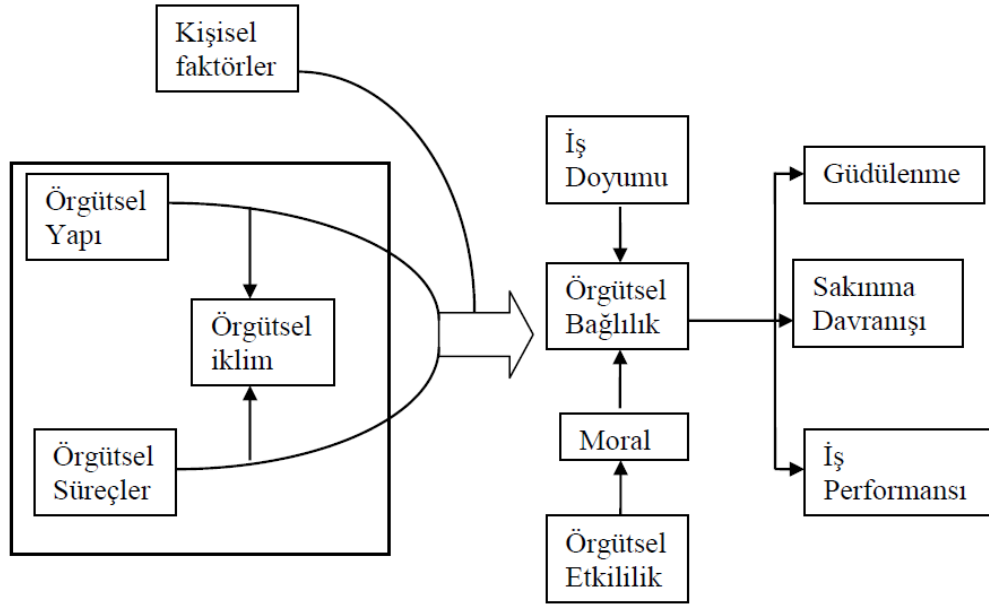
İş arkadaşlarına bağlılık ve takım çalışması: Örgütten ayrılma, bir şekilde değerli olan iş arkadaşlarından ayrılma anlamına geldiğinden işgörenler, sosyal bağları kesmeyerek örgütte kalmayı yeğlerler (Balay, 2000:69).

Takım, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için bir araya gelmiş, birbirine bağımlı ve birlikte hareket eden iki veya daha fazla kişiden oluşan topluluktur (Keleş, 2006:68). Takım çalışması, iş arkadaşları arasındaki ilişkilerin daha samimi ve dostane bir ortam içinde sürdürülmesine olanak sağlamaktadır (İnce ve Gül, 2005:80).

Örgüt kültürü: Örgüt kültürü, işlerin yapılış şekillerini ve örgütü etkileyen özelliklerin örgüt üyelerince paylaşılan algılarını içermektedir. Örgüt kültürünün örgütsel açıdan olumlu tarafı, işgörenlerde ortak bir kimlik duygusu yaratması ve bunun sonucunda işgörenlerde örgütsel amaçlara katılım yoluyla örgütsel bağlılık oluşturmaya yardım etmesidir (Balay, 2000:142-143).

Örgütsel adalet: İşgörenler örgütlerin verdikleri kararlarda ve ödüllerin dağıtımında kullanılan kriterlerin objektif ve adil olmasını beklerler. İşgörenler devamlı olarak maliyet-yarar hesabı yaparlar ve örgütte kattıkları değer oranında karşılık almayı beklerler. Bu noktada hissettikleri olumlu veya olumsuz duygular örgütsel bağlanma için belirleyici bir özellik taşıyacaktır. Örgüt tarafından maddi ödüllerin dağıtılmasında ve örgütsel kararların alınmasında kullanılan kriterlerin

işgörenlerce farklı ya da adaletsiz olarak algılanması örgüt içinde çatışma ortamı oluşmasına neden olacaktır (Ersoy, 2007:90).



Şekil 1. Örgüte Bağlılık Faktörleri ve Sonuçları Modeli (Decotiis ve Summers, 1987: 454-456; Akt. Balay, 2000:71)

2.2.4.3 Örgüte bağlılığı etkileyen diğer faktörler

Örgüte bağlılığı etkileyen diğer faktörler alternatif iş imkanları ve profesyonelliktir. Alternatif iş imkanlarının az olmasının örgütsel bağlılığı arttırdığı konusunda görüş birliği bulunmaktadır. İşgörenlerin alternatif iş imkanlarının azlığı onları örgütlerine daha sıkı bağlamaktadır. İşgören örgütte çalışmak istemese de başka bir iş bulamayacağı düşünesi ile örgütte kalmaya devam etmektedir. Alternatif iş imkanları fazla olan işgörenlerin ise örgütlerine olan bağlılığı azalmaktadır (Balay, 2000:67). Örgüte bağlılığı etkileyen bir diğer faktör ise profesyonelliktir. Profesyoneller kendi kurallarını koyan, özerklik talebinde bulunan, genellikle kendi alanları ile ilgili sosyal sorumluluk alan kişilerdir. Eğer çalıştıkları örgütler onları mesleki gelişimleri konusunda destekliyorsa, işgörenlerin örgütsel bağlılıkları olumlu yönde etkilenmektedir (İnce ve Gül, 2005:85).

Profesyoneller için ya mesleğine ya da örgütüne bağlılık önem kazanmakta, hem mesleğine hem de örgütüne bağlılık ise bir ikilem doğurabilmektedir. Eğer örgüt, profesyonellerin mesleki ve kariyer gelişimlerini sağlamasına katkıda bulunuyorsa ya

da onları örgütte sorumluluk duyacakları üst pozisyonlara getiriyorsa, bu durumda profesyonellerin mesleğe bağlılıkları olumsuz etkilenirken örgüte bağlılıkları artabilmektedir (Güçlü, 2006:63).

2.2.5 Örgüte Bağlılık Düzeyleri ve Sonuçları

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, 2000). Örgüte bağlılığın sonuçları incelendiğinde davranışsal sonuçların bağlılıkla en güçlü ilişkiler içinde olduğu görülmektedir. Bunlardan özellikle iş doyumunu, güdülenme, katılım ve örgütte kalma arzusu örgütsel bağlılıkla olumlu; iş değiştirme ve devamsızlık ise bağlılıkla olumsuz bir ilişki içerisinde (Bayram, 2005:135).

2.2.5.1 Düşük örgütsel bağlılık

Bu bağlılık düzeyindeki işgören, kendisini örgüte bağlayan güçlü tutum ve eğilimlerden yoksundur. Düşük örgütsel bağlılığın bireye ve örgüte dönük önemli sonuçları vardır.

Olumlu Sonuçları: Düşük örgütsel bağlılıkta, işgörenin yaratıcılığı ve gelişmeye açıklığı ortaya çıkabilir. Belirsizlik ve çatışma durumundaki bağlılık düzeyi düşük olan işgören yaratıcı, yenilikçi fikirler ortaya çıkarabilir. Diğer taraftan işgören, alternatif iş olanaklarını araştıracağından bu durum, insan kaynaklarının daha etkin kullanımını sağlayabilir. Düşük örgütsel bağlılık uzun dönemde örgüte olumlu sonuçlar sağlayabilecek itiraz, şikayet ve söylenmelerle sonuçlanır (Balay, 2000:85).

Ayrıca düşük bağlılık düzeyine sahip işgörenin örgütte kalması, örgüt için gizli tehlike oluşturabilir. Bu işgörene örgütten ayrıldığında, örgütteki diğer işgörenlerin tutumları iyileşebilir ve düşük bağlılık düzeyine sahip işgörenin yerine, yeni alınan işgörenler örgüte yeni beceriler getirebilir (Celep, 2000:3).

Olumsuz Sonuçları: Örgüte düşük düzeyde bağlılık gösteren çalışanlar, bireysel görevle ilişkili çabalarda geri oldukları gibi, grup bağlılığının sağlanmasında da en az

çaba gösterirler. Bu yüzden bunlar, örgüt içinde “duygusuz çalışanlar” olarak tanımlanmaktadır (Doğan ve Kılıç, 2007:54).

Düşük örgütsel bağlılık gösteren işgörenlerin, yöneticiler tarafından gözden çıkarıldıkları için yukarıya terfi etme olağan dışı hale gelmekte ve bu işgörenler düşük bağlılıkları nedeniyle ayrıca gelir kaybı, iş güvenliği kaybı, soyutlanma, karakter aşınması, kendisinden beklenmeyen görevleri yapma ve rahatsız edilme gibi ağır kişisel bedeller ödemek zorunda kalırlar. İşgörenlerin düşük bağlılığı durumunda yüksek devamsızlık, işe geç kalma, örgütte kalma isteğinin yok olması, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik, işgören hırsızlığı, yetersiz çaba, ikamet yerinin değiştirilmesi ve benzeri olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Balay, 2000:86).

2.2.5.2 İlimli örgütsel bağlılık

İlimli 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).

Olumlu Sonuçları: Bu düzeyde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler. Örgütün bütün değil, bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yandan örgütle bütünleşmeyi, bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler (Balay, 2000:88). Bu düzeydeki işgörenlerin bulunduğu örgütlerde sınırlı işten ayrılma isteği, sınırlı iş devri ve sınırlı devamsızlıklar oluşmaktadır (Somuncu, 2008:41).

Olumsuz Sonuçları: Bu bağlılık düzeyindeki işgörenler üst yönetim ve işverenlerine yeterince önem vermedikleri gibi topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama veya çatışma yaşarlar. Bunun sonucunda da kararsızlık ve örgütte verimsizlik ortaya çıkabilir. (Randall, 1987: 464; Akt. Balay, 2000:88). Üstlerine ya da yöneticilerine öncelik vermeyen işgörenler, örgütün üst noktalarına belirsiz ya da yavaş bir biçimde yükselebilir. İlimli bağlanma düzeyi, işgörenin örgütte kalma süresini arttırdığından yeni işgörenlerin örgüte gelmesi engellenmiş olur. Bu durum örgütteki yenileşme ve değişmeyi olumsuz yönde etkiler. Uzun vadede örgütsel amaçlarda eskimeye neden olur (Celep, 2000:26-27).

2.2.5.3 Yüksek örgütsel bağlılık

İşgörenin örgütle özdeşleşerek, örgütün amaç ve hedeflerini kabul ettiği, tüm değer yargılarını benimsediği ve hedeflerin gerçekleşmesi için gerekli tüm çabayı gösterdiği ve örgütte kalmayı çok istediği bağlılık düzeyidir (Koç, 2009:207). Bu bağlılık düzeyinin olumlu ve olumsuz bazı sonuçları bulunmaktadır.

Olumlu Sonuçlar: Bu bağlılık düzeyi, bireye meslekte başarı ve ücretten doyum sağladığı gibi, dış baskılara karşın örgüte yüksek derecedeki sadakatini de devam ettirir ve işgören sadakatine karşılık yetki devri ve üst pozisyona getirilme gibi şekillerde ödüllendirilir. Yüksek düzeyde bağlılık gösteren bireyler aynı zamanda yüksek derecede işlerine de bağlı iseler örgütün en değerli üyeleri olurlar. Yüksek düzeyde bağlılık örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Her husustan önce işgörenin yüksek düzeyde bağlılığı, örgüte güven veren kararlı işgücünün oluşmasını sağlar. Bu kararlı ve güven verici işgücü örgüt amaçlarını isteyerek kabul eder ve en verimli ürünü ortaya koymaya çalışır (Balay, 2000:89-90). Böylece örgüt başarısı artar.

Belli durumlarda yüksek bağlılık düzeyi işgörenin konumunu ve tanınmasını arttırabilir. Örgüt işgörenin örgüte itaat etmesine karşılık yetki güçlerini işgörene devretmek suretiyle onu ödüllendirmektedir (Celep, 2000:26). Yüksek düzeyde bağlılık gösteren bireyler örgüt dengesi ve devamlılığının sağlanmasında önemli rollere sahiptir. Çünkü örgütsel devamlılık, büyük ölçüde bunların rollerini yerine getirmeleriyle sağlanmaktadır. Bu işgörenler kendi istekleriyle devamsızlık göstermedikleri gibi, örgütün devam kurallarını da yasal olmayan şekilde ihmal etmezler (Balay, 2000:87). İşinden, örgütteki geleceklerinden, denetimden, iş arkadaşlarından doyumları yüksek olan bu işgörenlerin örgütten ayrılmaları ancak, mutsuzluk, hayal kırıklığı, örgüt amaç ve kültürünün değişmesi, işten doyumsuzluk ve adaletsizlik algısı durumlarında gerçekleşmektedir (Çakır, 2007:27).

Olumsuz Sonuçları: Yüksek bağlılık bazen işgörenlerin gelişme ve hareketlilik fırsatlarını sınırlayabilir ve bu durum yaratıcılığı ve yenileşme isteğini bastırarak gelişmeye karşı direnç oluşturabilir. Yüksek örgütsel bağlılıkla birlikte yüksek iş bağlılığı olan bireyler, zamanlarının büyük bir bölümünü işlerine ve örgütlerine ayırdıklarından ev ve iş yaşantısında denge kuramamaktadırlar. Böylece bu bireyler,

diğer insanlarla yeni ilişkiler geliştiremediklerinden hem kişisel yabancılaşma, hem de toplumsal yabancılaşma yaşayabilirler (Balay, 2000).

Yüksek derecede bağlılık, bireyin aşırı derecede grupla bütünleşmesine ve kimliğinin grup içinde erimesine yol açmaktadır. Bu bireyler ayrıca kişisel yetersizliklerini kapatmak amacıyla grup içinde daha etkin olma çabası gösterdiklerinde, bazen aile ilişkilerinde gerilim yaşamaktadırlar. Yüksek bağlılık düzeylerinin olumsuz sonuçlarının en önemlilerinden birisi, 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, 2000:28-29).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, ölçme araçlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanması ile verilerin çözümlenmesi aşamalarında yapılan çalışmalara ait bilgelere yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır (Karasar, 2003).

3.2 ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini; Sakarya İl Merkezinde bulunan tüm ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; random olarak seçilen devlet ortaokullarında görevli olan 378 öğretmen oluşturmuştur.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını belirlemek için Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen, Wasti (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan *Örgütsel Bağlılık Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için Wasti ile iletişime geçilerek izin alınmıştır. Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak 18 ifade bulunmaktadır. Örgütsel bağlılık ile ilgili ifadeler kendi aralarında üçe ayrılmaktadır. Bu ölçekteki 1-3-5-7-8-11 numaralı ifadeler “duygusal bağlılığı”, 2-4-6-13-15-16 numaralı ifadeler “devam bağlılığını”, 9-10-12-14-17-18 numaralı ifadeler ise “normatif bağlılığı” ölçmektedir. Ölçek formunda yer alan ifadelere katılımcıların ne derecede katıldığını belirlemek için ifadeler “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Kesinlikle Katılıyorum (5)” olarak sıralandırılmıştır.

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Şişman’ın (2002) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olan ölçek formu veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Şişman ile iletişim kurularak kendisinden “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı ölçeğinin uygulama izni istenilmiştir. Alınan izinle okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları için geliştirilmiş olan ölçek araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek “okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirleme” ölçeği olarak düzenlenmiştir. Ölçek toplam beş boyutta 50 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için beşli bir seçenek verilmiş, bunlar en olumsuzdan en olumluya doğru “hiçbir zaman-her zaman” (1-5) biçiminde derecelenmiştir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler araştırmacının gerekli izinleri aldıktan sonra öğretmenlerin çalıştıkları okullara giderek, ölçek formları doğrudan öğretmenlere ulaştırması ve ölçeği yanıtlamayı kabul eden öğretmenler tarafından yanıtlanan ölçeklerin araştırmacı tarafından geri alınması yolu ile toplanılmıştır.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi için t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. İkili karşılaştırmalarda farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için ilişkisiz örneklem için t-testi, ikiden fazla bağımsız değişken içeren karşılaştırmalarda ise ANOVA kullanılmıştır. Analizi için SPSS 18 programından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ‘*Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği*’ nden elde edilen ortalamalarının sözel olarak ifade edilebilmesi için ortalama aralığı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada kullanılan seçenekler ve puanlar Tablo 1’deki aralıklar esas alınarak istatistik işlemler yapılmıştır.

Tablo 1. Araştırmada kullanılan Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği’ nden Elde Edilen Ortalamaların Yorumlama Aralıkları

| Yorumlama aralığı | Katılımcıların ölçeklerde bulunan ifadelere katılma derecesi | Katılımcıların ölçeklerde bulunan ifadelere katılma düzeyi |
|-------------------|--|--|
| 1 – 1.79 | Kesinlikle Katılmıyorum | Çok Düşük |
| 1,8 – 2,59 | Katılmıyorum | Düşük |
| 2,6 – 3.39 | Kararsızım | Orta |
| 3,4 – 4,19 | Katılıyorum | Yüksek |
| 4,2 – 5 | Kesinlikle Katılıyorum | Çok Yüksek |

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgulara, bu bulguların benzer çalışmalarda elde edilen bulgularla karşılaştırılmasına ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1 ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ BAKIMINDAN DAĞILIMINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın örneklemini, random olarak seçilen devlet ortaokullarında görevli olan 378 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımı Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

| Cinsiyet | N | % |
|----------|-----|-----|
| Erkek | 147 | 39 |
| Kadın | 231 | 61 |
| Toplam | 378 | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 147'si erkek 231'i kadındır. Yüzdeler dağılımlarının ise sırasıyla %39 ve %61 olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Dağılımı

| Medeni Durum | N | % |
|--------------|-----|-----|
| Evli | 239 | 63 |
| Bekar | 139 | 37 |
| Toplam | 378 | 100 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 239'u evli 139'u bekar, yüzdelik dağılımlarına bakıldığında ise sırasıyla %63 ve %37 olduğu Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Dağılımı

| Hizmet Süresi | N | % |
|-----------------|-----|-----|
| 1-5 yıl | 207 | 55 |
| 6-10 yıl | 80 | 20 |
| 11-15 yıl | 51 | 14 |
| 16 yıl ve üzeri | 40 | 11 |
| Toplam | 378 | 100 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan hizmet süresi '1-5 yıl' olan 207, '6-10 yıl' olan 80, '11-15 yıl' olan 51, '16 yıl ve üzeri' olan 40 öğretmen katılmıştır. Yüzdelik dağılımları ise sırasıyla %55, %20, %14 ve %11'dir. Öğretmenlerin buldukları kurumdaki hizmet sürelerine göre en fazla yığılma %55 ile "1-5 yıl" hizmet süresine sahip öğretmenler, en az yığılma ise %11 ile "16 yıl ve üzeri" hizmet süresine sahip olan öğretmenlerdir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı

| Yaş | N | % |
|-------------|-----|-----|
| 21-30 | 177 | 47 |
| 31-40 | 143 | 38 |
| 41 ve üzeri | 58 | 15 |
| Toplam | 378 | 100 |

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya 21-30 yaş aralığında 177, 31-40 yaş aralığında 143, 41 yaş ve üzeri 58 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Yüzdeler dağılımları ise sırasıyla %47, %38 ve %15 şeklindedir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

| Eğitim Düzeyi | N | % |
|-----------------------|-----|-----|
| Lisans | 343 | 91 |
| Yüksek Lisans/Doktora | 35 | 9 |
| Toplam | 378 | 100 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında 343'ünün lisans, 35'inin ise yüksek lisans/doktora olduğu Tablo 6'da görülmektedir. Yüzdeler dağılımları ise sırasıyla %91 ve %9'dur.

4.2 ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DAVRANIŞLARINA SAHİP OLMA DÜZEYLERİ

Devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarına Göre Düzeyleri

| Alt Boyutlar | Frekans | Minimum | Maksimum | Ortalama | Standart sapma |
|-------------------|---------|---------|----------|----------|----------------|
| Duygusal Bağlılık | 378 | 1,17 | 4,67 | 2,85 | ,422 |
| Devam Bağlılığı | 378 | 1,00 | 4,50 | 2,71 | ,560 |
| Normatif Bağlılık | 378 | 1,33 | 4,67 | 2,99 | ,598 |
| Toplam | 378 | 1,61 | 4,28 | 2,85 | ,394 |

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında en yüksek düzey 2.85 ortalama ile ‘normatif bağlılık’ alt boyutuna aittir (Tablo 7). Yani öğretmenler öğrencilerine, arkadaşlarına ve mesleklerine karşı duydukları sorumluluktan dolayı örgütte kalmaya devam ettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları alt boyutlara göre bakıldığında en düşük düzeyin ‘devam bağlılığı’ olduğu Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

| Örgütsel Bağlılık Davranışları | Kesinlikle Katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kararsızım | | Katılıyorum | | Kesinlikle Katılıyorum | | Toplam | | Ortalama | Standart sapma |
|---|-------------------------|------|--------------|------|------------|------|-------------|------|------------------------|------|--------|-----|----------|----------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Bu okulun meselelerini gerçekten de kendi meselelerim gibi hissediyorum. | 21 | 5,6 | 50 | 13,2 | 72 | 19,0 | 196 | 51,9 | 39 | 10,3 | 378 | 100 | 3,48 | 1,03 |
| Bu okul benim sadakatimi hak ediyor. | 27 | 7,1 | 58 | 15,3 | 101 | 26,7 | 162 | 42,9 | 30 | 7,9 | 378 | 100 | 3,29 | 1,05 |
| Benim için avantajlı da olsa, okulmdan şu anda ayrılmanın doğru olmadığını hissediyorum. | 31 | 8,2 | 88 | 23,3 | 55 | 14,6 | 156 | 41,3 | 48 | 12,7 | 378 | 100 | 3,27 | 1,19 |
| İstesem de, şu anda okulmdan ayrılmak benim için çok zor olurdu. | 29 | 7,7 | 97 | 25,7 | 66 | 17,5 | 158 | 41,8 | 28 | 7,4 | 378 | 100 | 3,16 | 1,12 |
| Meslek hayatımın kalan kısmını bu okulda geçirmek beni mutlu eder. | 39 | 10,3 | 77 | 20,4 | 98 | 25,9 | 122 | 32,3 | 42 | 11,1 | 378 | 100 | 3,13 | 1,17 |
| Buradaki insanlara karşı yükümlülük hissettiğim için okulmdan şu anda ayrılmazdım. | 29 | 7,7 | 117 | 31,0 | 74 | 19,6 | 133 | 35,2 | 25 | 6,6 | 378 | 100 | 3,02 | 1,11 |
| Okulumda çok şey borçluyum. | 24 | 6,3 | 123 | 32,5 | 97 | 25,7 | 118 | 31,2 | 16 | 4,2 | 378 | 100 | 2,94 | 1,03 |
| Bu okulun benim için çok kişisel (özel) bir anlamı var. | 45 | 11,9 | 129 | 34,1 | 69 | 18,3 | 94 | 24,9 | 41 | 10,8 | 378 | 100 | 2,89 | 1,22 |
| Bu okuldan ayrılmanın az sayıdaki olumsuz sonuçlarından biri alternatif kılığı olurdu. | 34 | 9,0 | 119 | 31,5 | 99 | 26,2 | 112 | 29,6 | 14 | 3,7 | 378 | 100 | 2,88 | 1,05 |
| Mevcut idarecilerimle kalmak için hiçbir manevi yükümlülük hissetmiyorum. | 39 | 10,3 | 158 | 41,8 | 63 | 16,7 | 91 | 24,1 | 27 | 7,1 | 378 | 100 | 2,76 | 1,14 |
| Bu okulu bırakmayı düşünemeyeceğim kadar az seçeneğim olduğunu düşünüyorum. | 38 | 10,1 | 165 | 43,7 | 81 | 21,4 | 72 | 19,0 | 22 | 5,8 | 378 | 100 | 2,67 | 1,07 |
| Okuldan şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederim. | 48 | 12,7 | 151 | 39,9 | 74 | 19,6 | 91 | 24,1 | 14 | 3,7 | 378 | 100 | 2,66 | 1,09 |
| Eğer bu okula kendimden bu kadar çok vermiş olmasaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim. | 42 | 11,1 | 165 | 43,7 | 75 | 19,8 | 87 | 23,0 | 9 | 2,4 | 378 | 100 | 2,62 | 1,03 |
| Bu okula kendimi “duygusal olarak bağlı” hissetmiyorum. | 45 | 11,9 | 172 | 45,5 | 68 | 18,0 | 74 | 19,6 | 19 | 5,0 | 378 | 100 | 2,60 | 1,08 |
| Şu anda okulmda kalmam mecburiyetten. | 89 | 23,5 | 150 | 39,7 | 25 | 6,6 | 74 | 19,6 | 40 | 10,6 | 378 | 100 | 2,54 | 1,32 |
| Kendimi okulmda “ailenin bir parçası” gibi hissetmiyorum. | 53 | 14,0 | 176 | 46,6 | 65 | 17,2 | 60 | 15,9 | 24 | 6,3 | 378 | 100 | 2,54 | 1,11 |
| Okulumda kaşı güçlü bir aitlik hissim yok. | 79 | 20,9 | 150 | 39,7 | 55 | 14,6 | 72 | 19,0 | 22 | 5,8 | 378 | 100 | 2,49 | 1,18 |
| Şu anda okulmdan ayrılmak istediğime karar versem, hayatımın çoğu alt üst olur. | 75 | 19,8 | 165 | 43,7 | 45 | 11,9 | 76 | 20,1 | 17 | 4,5 | 378 | 100 | 2,46 | 1,15 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde, en yüksek oranda katıldıkları ifadenin “Bu okulun meselelerini gerçekten de kendi meselelerim gibi hissediyorum.” ($\bar{X} = 3,48$) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin öğretmenler tarafından yüksek düzeyde kabul gördüğü söylenebilir. Öğretmenlerin en az katıldıkları ifadenin ise “Şu anda okulumdan ayrılmak istediğime karar versem, hayatımın çoğu alt üst olur.” ($\bar{X} = 2,46$) ifadesi olduğu görülmektedir. Bu ifadenin de öğretmenler tarafından düşük düzeyde kabul gördüğü ve bu ifadeye çoğunlukla katılmadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 8 genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel bağlılığa sahip kişiler olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmenler “Okulum karşı güçlü bir aitlik hissim yok” ifadesine katılmadıklarını ifade etmişlerdir ($\bar{X} = 2,49$).

4.3 ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA SAHİP OLMA DÜZEYLERİ

Devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından en yüksek ortalamalar “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” alt faktörüne aittir (Tablo 9). Yani öğretmenler okul yöneticilerinin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasında okul yöneticilerinin gereken davranışları gösterdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Alt Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi

| Öğretim Liderliği Alt Boyutları | Frekans | Minimum | Maksimum | Ortalama | Standart sapma |
|---|---------|---------|----------|----------|----------------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | 378 | 1,00 | 5,00 | 3,73 | ,776 |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | 378 | 1,22 | 4,89 | 3,51 | ,774 |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | 378 | 1,20 | 5,00 | 3,52 | ,799 |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | 378 | 1,00 | 5,00 | 2,99 | ,887 |
| Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | 378 | 1,00 | 5,00 | 3,59 | ,899 |
| Toplam | 378 | 1,37 | 4,92 | 3,47 | ,746 |

4.3.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

Okul yöneticilerinin, öğretim liderliğinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda bulunan öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

| Davranışlar | Kesinlikle Katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kararsızım | | Katılıyorum | | Kesinlikle Katılıyorum | | Toplam | | Ortalama | Standart sapma |
|--|-------------------------|-----|--------------|------|------------|------|-------------|------|------------------------|------|--------|-----|----------|----------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Okul Yöneticimiz | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme | 5 | 1,3 | 25 | 6,6 | 60 | 15,9 | 185 | 48,9 | 103 | 27,2 | 378 | 100 | 3,94 | 0,90 |
| Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme | 7 | 1,9 | 42 | 11,1 | 68 | 18,0 | 174 | 46,0 | 87 | 23,0 | 378 | 100 | 3,77 | 0,99 |
| Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme | 13 | 3,4 | 34 | 9,0 | 79 | 20,9 | 158 | 41,8 | 94 | 24,9 | 378 | 100 | 3,76 | 1,03 |
| Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme | 6 | 1,6 | 39 | 10,3 | 81 | 21,4 | 175 | 46,3 | 77 | 20,4 | 378 | 100 | 3,74 | 0,95 |
| Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma | 9 | 2,4 | 32 | 8,5 | 87 | 23,0 | 183 | 48,4 | 67 | 17,7 | 378 | 100 | 3,71 | 0,94 |
| Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama | 10 | 2,6 | 30 | 7,9 | 82 | 21,7 | 194 | 51,3 | 62 | 16,4 | 378 | 100 | 3,71 | 0,92 |
| Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma | 15 | 4,0 | 39 | 10,3 | 82 | 21,7 | 152 | 40,2 | 90 | 23,8 | 378 | 100 | 3,70 | 1,07 |
| Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek | 9 | 2,4 | 40 | 10,6 | 73 | 19,3 | 192 | 50,8 | 64 | 16,9 | 378 | 100 | 3,69 | 0,95 |
| Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme | 12 | 3,2 | 29 | 7,7 | 98 | 25,9 | 173 | 45,8 | 66 | 17,5 | 378 | 100 | 3,67 | 0,96 |
| Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme | 11 | 2,9 | 38 | 10,1 | 96 | 25,4 | 161 | 42,6 | 72 | 19,0 | 378 | 100 | 3,65 | 0,99 |

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı “Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar” ($\bar{X}=3,94$) olduğu görülmektedir. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenler okul yöneticilerinin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki öğretim liderliği davranışlarından en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışının “Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme” ($\bar{X}=3,65$) olduğu görüşündedirler.

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda bulunan diğer davranışları yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görüşündedirler.

4.3.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

Devlet ortaokulu yöneticilerinin, öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

| Davranışlar | Kesinlikle Katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kararsızım | | Katlıyorum | | Kesinlikle Katlıyorum | | Toplam | | Ortalama | Standart sapma |
|--|-------------------------|-----|--------------|------|------------|------|------------|------|-----------------------|------|--------|-----|----------|----------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Okul Yöneticimiz | | | | | | | | | | | | | | |
| Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama | 9 | 2,4 | 23 | 6,1 | 38 | 10,1 | 171 | 45,2 | 137 | 36,2 | 378 | 100 | 4,07 | 0,96 |
| Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme | 14 | 3,7 | 38 | 10,1 | 72 | 19,0 | 173 | 45,8 | 81 | 21,4 | 378 | 100 | 3,71 | 1,03 |
| Okulun eğitim - öğretim çalışmalarlarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama. | 19 | 5,0 | 36 | 9,5 | 80 | 21,2 | 159 | 42,1 | 84 | 22,2 | 378 | 100 | 3,67 | 1,08 |
| Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme | 19 | 5,0 | 52 | 13,8 | 89 | 23,5 | 143 | 37,8 | 75 | 19,8 | 378 | 100 | 3,54 | 1,11 |
| Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme. | 30 | 7,9 | 56 | 14,8 | 68 | 18,0 | 151 | 39,9 | 73 | 19,3 | 378 | 100 | 3,48 | 1,19 |
| Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme. | 24 | 6,3 | 44 | 11,6 | 98 | 25,9 | 156 | 41,3 | 56 | 14,8 | 378 | 100 | 3,47 | 1,08 |
| Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama | 15 | 4,0 | 34 | 9,0 | 95 | 25,0 | 152 | 40,8 | 80 | 21,2 | 378 | 100 | 3,45 | 1,07 |
| Programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılma. | 36 | 9,5 | 49 | 13,0 | 96 | 25,4 | 129 | 34,1 | 68 | 18,0 | 378 | 100 | 3,38 | 1,20 |
| Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme. | 27 | 7,1 | 60 | 15,9 | 112 | 29,6 | 134 | 35,4 | 45 | 11,9 | 378 | 100 | 3,29 | 1,09 |
| Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme. | 36 | 9,5 | 76 | 20,1 | 149 | 39,4 | 91 | 24,1 | 26 | 6,9 | 378 | 100 | 2,99 | 1,05 |

Tablo 11’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı “Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” ($\bar{X}=4,07$), en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı ise “Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” ($\bar{X}=2,99$) olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri, “Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama” ($\bar{X}=3,45$), “Programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılma” ($\bar{X}=3,38$) ve “Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme” ($\bar{X}=3,29$) davranışlarını orta düzeyde gerçekleştirmektedirler.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutunda bulunan diğer davranışları yüksek düzeyde gösterdikleri Tablo 11’de görülmektedir.

4.3.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

Devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” alt boyutundaki davranışlara hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını okul yöneticilerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

| Davranışlar | Kesinlikle Katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kararsızım | | Katılıyorum | | Kesinlikle Katılıyorum | | Toplam | | Ortalama | Standart sapma |
|--|-------------------------|-----|--------------|------|------------|------|-------------|------|------------------------|------|--------|-----|----------|----------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Okul Yöneticimiz | | | | | | | | | | | | | | |
| Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme. | 13 | 3,4 | 34 | 9,0 | 91 | 24,1 | 145 | 38,4 | 95 | 25,1 | 378 | 100 | 3,73 | 1,04 |
| Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma. | 11 | 2,9 | 32 | 8,5 | 106 | 28,0 | 145 | 38,4 | 84 | 22,2 | 378 | 100 | 3,69 | 1,00 |
| Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme. | 11 | 2,9 | 41 | 10,8 | 99 | 26,2 | 160 | 42,3 | 67 | 17,7 | 378 | 100 | 3,61 | 0,99 |
| Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme. | 15 | 4,0 | 49 | 13,0 | 95 | 25,1 | 132 | 34,9 | 87 | 23,0 | 378 | 100 | 3,60 | 1,10 |
| Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma. | 10 | 2,6 | 49 | 13,0 | 105 | 27,8 | 153 | 40,5 | 61 | 16,1 | 378 | 100 | 3,54 | 1,00 |
| Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma. | 19 | 5,0 | 51 | 13,5 | 95 | 25,1 | 150 | 39,7 | 63 | 16,7 | 378 | 100 | 3,49 | 1,08 |
| Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme. | 21 | 5,6 | 50 | 13,2 | 94 | 24,9 | 151 | 39,9 | 62 | 16,4 | 378 | 100 | 3,48 | 1,09 |
| Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme | 24 | 6,3 | 53 | 14,0 | 108 | 28,6 | 132 | 34,9 | 61 | 16,1 | 378 | 100 | 3,40 | 1,11 |
| Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama. | 29 | 7,7 | 42 | 11,1 | 125 | 33,1 | 124 | 32,8 | 58 | 15,3 | 378 | 100 | 3,37 | 1,11 |
| Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme. | 31 | 8,2 | 53 | 14,0 | 120 | 31,7 | 123 | 32,5 | 51 | 13,5 | 378 | 100 | 3,29 | 1,12 |

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin ‘öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi’ alt boyutundaki davranışlardan en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı “Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme” ($\bar{X}=3,73$), en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı ise “Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme” ($\bar{X}=3,29$) olduğu görülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri, “Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama” davranışını ($\bar{X}=3,37$) ortalama ile orta düzeyde gerçekleştirmekle birlikte, ‘öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi’ alt boyutunda bulunan diğer davranışları yüksek düzeyde gerçekleştirmektedir.

4.3.4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını okul yöneticilerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

| Davranışlar | Kesinlikle Katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kararsızım | | Katılıyorum | | Kesinlikle Katılıyorum | | Toplam | | Ortalama | Standart sapma |
|--|-------------------------|------|--------------|------|------------|------|-------------|------|------------------------|------|--------|-----|----------|----------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Okul Yöneticimiz | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme. | 14 | 3,7 | 50 | 13,2 | 79 | 20,9 | 153 | 40,5 | 82 | 21,7 | 378 | 100 | 3,63 | 1,08 |
| Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma.) öğretmenleri destekleme. | 27 | 7,1 | 62 | 16,4 | 87 | 23,0 | 142 | 37,6 | 60 | 15,9 | 378 | 100 | 3,39 | 1,15 |
| Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme. | 28 | 7,4 | 61 | 16,1 | 100 | 26,5 | 140 | 37,0 | 49 | 13,0 | 378 | 100 | 3,32 | 1,12 |
| Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme. | 32 | 8,5 | 56 | 14,8 | 116 | 30,7 | 129 | 34,1 | 45 | 11,9 | 378 | 100 | 3,26 | 1,11 |
| Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma. | 37 | 9,8 | 57 | 15,1 | 119 | 31,5 | 106 | 28,0 | 59 | 15,6 | 378 | 100 | 3,25 | 1,18 |
| Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma. | 59 | 15,6 | 65 | 17,2 | 110 | 29,1 | 103 | 27,2 | 41 | 10,8 | 378 | 100 | 3,01 | 1,23 |
| Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme. | 85 | 22,5 | 77 | 20,4 | 121 | 32,0 | 68 | 18,0 | 27 | 7,1 | 378 | 100 | 2,67 | 1,21 |
| Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma. | 93 | 24,6 | 85 | 22,5 | 99 | 26,2 | 78 | 20,6 | 23 | 6,1 | 378 | 100 | 2,61 | 1,23 |
| Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme. | 104 | 27,5 | 85 | 22,5 | 104 | 27,5 | 62 | 16,4 | 23 | 6,1 | 378 | 100 | 2,51 | 1,22 |
| Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma. | 135 | 35,7 | 78 | 20,6 | 87 | 23,0 | 58 | 15,3 | 20 | 5,3 | 378 | 100 | 2,34 | 1,25 |

Tablo 13'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı "Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme" ($\bar{X}=3,63$), en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı ise "Öğretmenler için

konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma” ($\bar{X}=2,34$) olarak belirlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri, “Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma.) öğretmenleri destekleme” ($\bar{X}=3,39$), “Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme” ($\bar{X}=3,32$), “Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme” ($\bar{X}=3,26$), “Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma” ($\bar{X}=3,25$), “Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma” ($\bar{X}=3,01$), “Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme” ($\bar{X}=2,67$) ve “Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma” ($\bar{X}=2,61$) davranışlarını orta düzeyde gerçekleştirmektedirler (Tablo 13).

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme” davranışını ($\bar{X}=2,51$) düşük düzeyde gerçekleştirdikleri görüşündedir.

4.3.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması Davranışlarına Sahip Olma Düzeyi

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin “düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması” boyutundaki davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını okul yöneticilerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğrenme Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

| Davranışlar | Kesinlikle Katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kararsızım | | Katılıyorum | | Kesinlikle Katılıyorum | | Toplam | | Ortalama | Standart sapma |
|--|-------------------------|-----|--------------|------|------------|------|-------------|------|------------------------|------|--------|-----|----------|----------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Okul Yöneticimiz Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama. | 6 | 1,6 | 31 | 8,2 | 73 | 19,3 | 161 | 42,6 | 107 | 28,3 | 378 | 100 | 3,88 | 0,97 |
| Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme. | 14 | 3,7 | 45 | 11,9 | 61 | 16,1 | 172 | 45,5 | 86 | 22,8 | 378 | 100 | 3,72 | 1,06 |
| Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme. | 17 | 4,5 | 38 | 10,1 | 68 | 18,0 | 170 | 45,0 | 85 | 22,5 | 378 | 100 | 3,71 | 1,06 |
| Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama. | 14 | 3,7 | 40 | 10,6 | 76 | 20,1 | 162 | 42,9 | 86 | 22,8 | 378 | 100 | 3,70 | 1,05 |
| Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma. | 13 | 3,4 | 41 | 10,8 | 83 | 22,0 | 168 | 44,4 | 73 | 19,3 | 378 | 100 | 3,65 | 1,02 |
| Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme. | 18 | 4,8 | 46 | 12,2 | 86 | 22,8 | 141 | 37,3 | 87 | 23,0 | 378 | 100 | 3,62 | 1,11 |
| Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme. | 30 | 7,9 | 41 | 10,8 | 84 | 22,2 | 156 | 41,3 | 67 | 17,7 | 378 | 100 | 3,50 | 1,14 |
| Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama. | 27 | 7,1 | 52 | 13,8 | 81 | 21,4 | 144 | 38,1 | 74 | 19,6 | 378 | 100 | 3,49 | 1,16 |
| Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme. | 36 | 9,5 | 52 | 13,8 | 91 | 24,1 | 133 | 35,2 | 66 | 17,5 | 378 | 100 | 3,37 | 1,20 |
| Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme. | 29 | 7,7 | 60 | 15,9 | 108 | 28,6 | 122 | 32,3 | 59 | 15,6 | 378 | 100 | 3,32 | 1,15 |

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma davranışına

sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı “Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama” ($\bar{X}=3,88$), en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı “Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” ($\bar{X}=3,32$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri, “Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme” ($\bar{X}=3,37$) davranışını orta düzeyde gerçekleştirmekle birlikte ‘düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma’ alt boyutunda bulunan diğer davranışları yüksek düzeyde gerçekleştirmektedirler (Tablo 14).

4.4 ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN, YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA SAHİP OLMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE CİNSİYETLERİ, MEDENİ DURUMLARI, YAŞLARI, GÖREV YAPTIKLARI KURUMDAKİ HİZMET SÜRELERİ VE EĞİTİM DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR FARK OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri, medeni durumları, yaşları, görev yaptıkları kurumdaki hizmet süreleri ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 15. Cinsiyetlerine Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Anketinden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------|-----|-----------|------|-----|-------|------|---|-------|-----|------|------|-----|-------|------|-------|-----|------|------|---|-------|-----|------|------|-----|-------|------|-------|-----|------|------|---|-------|-----|------|------|-----|-------|------|-------|-----|------|------|---|-------|-----|------|------|-----|-------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | Erkek | 147 | 3,74 | ,762 | 376 | ,341 | ,733 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kadın | 231 | 3,72 | ,787 | | | | Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | Erkek | 147 | 3,52 | ,692 | 376 | ,231 | ,817 | Kadın | 231 | 3,50 | ,823 | Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | Erkek | 147 | 3,52 | ,785 | 376 | ,151 | ,880 | Kadın | 231 | 3,51 | ,810 | Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | Erkek | 147 | 3,00 | ,870 | 376 | ,056 | ,955 | Kadın | 231 | 2,99 | ,899 | Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Erkek | 147 | 3,66 | ,866 | 376 | 1,127 | ,261 |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | Erkek | 147 | 3,52 | ,692 | 376 | ,231 | ,817 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kadın | 231 | 3,50 | ,823 | | | | Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | Erkek | 147 | 3,52 | ,785 | 376 | ,151 | ,880 | Kadın | 231 | 3,51 | ,810 | Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | Erkek | 147 | 3,00 | ,870 | 376 | ,056 | ,955 | Kadın | 231 | 2,99 | ,899 | Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Erkek | 147 | 3,66 | ,866 | 376 | 1,127 | ,261 | Kadın | 231 | 3,55 | ,919 | | | | | | | | |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | Erkek | 147 | 3,52 | ,785 | 376 | ,151 | ,880 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kadın | 231 | 3,51 | ,810 | | | | Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | Erkek | 147 | 3,00 | ,870 | 376 | ,056 | ,955 | Kadın | 231 | 2,99 | ,899 | Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Erkek | 147 | 3,66 | ,866 | 376 | 1,127 | ,261 | Kadın | 231 | 3,55 | ,919 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | Erkek | 147 | 3,00 | ,870 | 376 | ,056 | ,955 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kadın | 231 | 2,99 | ,899 | | | | Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Erkek | 147 | 3,66 | ,866 | 376 | 1,127 | ,261 | Kadın | 231 | 3,55 | ,919 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Erkek | 147 | 3,66 | ,866 | 376 | 1,127 | ,261 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kadın | 231 | 3,55 | ,919 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 15’ te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,72$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,74$) yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır [t (376)=,341; p= ,733].

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin ($\bar{X} =3,52$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{X} =3,50$) yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin bu davranışı gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı Tablo 15’te görülmektedir [t (376)=,231; p=,817].

Öğretim liderliğinin diğer bir boyutu olan öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki davranışları, okul yöneticilerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,52$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,51$) yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir (Tablo 15). Okul yöneticilerinin bu davranışı gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur [t(376)=,151; p=,880].

Tablo 15 incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,00$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,99$) orta düzeyde gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin bu davranışı gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur [t(376)=,056; p=,955].

Ayrıca okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,52$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,51$) yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. Okulu yöneticilerinin bu davranışı gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı Tablo 15'te görülmektedir [t(376)=,440; p=,660].

Tablo 16. Medeni Durumlarına Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Anketinden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular

| Alt Boyutlar | Medeni Durum | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p | η^2 |
|---|--------------|-----|-----------|------|-----|-------|-------|----------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | Evli | 239 | 3,76 | 0,79 | 376 | ,799 | ,425 | |
| | Bekar | 139 | 3,69 | 0,75 | | | | |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | Evli | 239 | 3,56 | 0,77 | 376 | 1,519 | ,130 | |
| | Bekar | 139 | 3,43 | 0,77 | | | | |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | Evli | 239 | 3,57 | 0,80 | 376 | 1,614 | ,107 | |
| | Bekar | 139 | 3,43 | 0,79 | | | | |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | Evli | 239 | 3,08 | 0,87 | 376 | 2,40 | ,017* | ,015 |
| | Bekar | 139 | 2,86 | 0,90 | | | | |
| Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Evli | 239 | 3,71 | 0,86 | 376 | 3,132 | ,002* | ,025 |
| | Bekar | 139 | 3,41 | 0,95 | | | | |

*p<,05

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; evli ve bekar öğretmenlerin bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında evli öğretmenler ($\bar{X} = 3,76$) ve bekar öğretmenler ($\bar{X} = 3,69$) yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görüşündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmelerinde medeni durumlarına göre, 05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur [t (376)=,799; p= ,425].

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; evli ve bekar öğretmenlerin bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında evli öğretmenler ($\bar{X} = 3,56$) ve bekar öğretmenler ($\bar{X} = 3,4$) yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde medeni durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı Tablo 16'da görülmektedir [t (376)=1,519; p= ,130].

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki davranışları okul yöneticilerinin gerçekleştirme düzeyine ilişkin medeni durumlarına göre öğretmen görüşlerine bakıldığında, evli öğretmenler ($\bar{X} = 3,57$) ve bekar öğretmenler ($\bar{X} = 3,43$) yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde medeni durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 16) [t (376)=1,614; p= ,107].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeyi, öğretmenlerin medeni durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark göstermektedir [t (376)=2,40; p=,017]. Okul yöneticilerinin bu davranışı gerçekleştirme düzeyine ilişkin; evli ve bekar öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında evli öğretmenler ($\bar{X} =3,08$) ve bekar öğretmenler ($\bar{X} =2,86$) orta düzeyde gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri Tablo 16'da görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi evli öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} =3,08$) bekar öğretmenlere ($\bar{X} =2,86$) göre daha olumludur.

Son olarak, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını okul yöneticilerinin gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerinde medeni durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır [t (376)=3,132; p=,002]. Okul yöneticilerinin bu davranışı gerçekleştirme düzeyine ilişkin; evli ve bekar öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında evli öğretmenler ($\bar{X} =3,71$) ve bekar öğretmenler ($\bar{X} =3,4$) yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görüşündedir (Tablo 16). Okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi evli öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} =3,71$) bekar öğretmenlere ($\bar{X} =3,41$) göre daha olumludur.

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretim Liderliği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

| Alt Boyutlar | Hizmet Süresi | N | \bar{X} |
|---|-----------------|-----|-----------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | 1-5 yıl | 207 | 3,73 |
| | 6-10 yıl | 80 | 3,72 |
| | 11-15 yıl | 51 | 3,77 |
| | 16 yıl ve üzeri | 40 | 3,71 |
| | Toplam | 378 | 3,73 |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | 1-5 yıl | 207 | 3,49 |
| | 6-10 yıl | 80 | 3,44 |
| | 11-15 yıl | 51 | 3,63 |
| | 16 yıl ve üzeri | 40 | 3,59 |
| | Toplam | 378 | 3,51 |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | 1-5 yıl | 207 | 3,44 |
| | 6-10 yıl | 80 | 3,62 |
| | 11-15 yıl | 51 | 3,63 |
| | 16 yıl ve üzeri | 40 | 3,59 |
| | Toplam | 378 | 3,52 |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | 1-5 yıl | 207 | 2,96 |
| | 6-10 yıl | 80 | 2,87 |
| | 11-15 yıl | 51 | 3,21 |
| | 16 yıl ve üzeri | 40 | 3,20 |
| | Toplam | 378 | 3,00 |
| Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | 1-5 yıl | 207 | 3,54 |
| | 6-10 yıl | 80 | 3,57 |
| | 11-15 yıl | 51 | 3,78 |
| | 16 yıl ve üzeri | 40 | 3,72 |
| | Toplam | 378 | 3,60 |

| Alt Boyutlar | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | |
|---|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------|---------------|-------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | Gruplararası Gruplarıçi Toplam | ,115 227,375 227,490 | 3 374 377 | ,038 ,608 | ,063 | ,979 |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | Gruplararası Gruplarıçi Toplam | 1,507 224,363 225,870 | 3 374 377 | ,502 ,600 | ,837 | ,474 |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | Gruplararası Gruplarıçi Toplam | 2,860 238,376 241,236 | 3 374 377 | ,953 ,637 | 1,496 | ,215 |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | Gruplararası Gruplarıçi Toplam | 5,339 291,629 296,969 | 3 374 377 | 1,780 ,780 | 2,282 | ,079 |
| Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Gruplararası Gruplarıçi Toplam | 3,187 302,159 305,346 | 3 374 377 | 1,062 ,808 | 1,315 | ,269 |

Tablo 17’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretim liderliği alt boyutları öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>,05$).

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretim Liderliği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

| Alt Boyutlar | Yaş | N | \bar{X} |
|---|-----------------|-----|-----------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | 21-30 | 177 | 3,66 |
| | 31-40 | 143 | 3,77 |
| | 41 yaş ve üzeri | 58 | 3,86 |
| | Toplam | 378 | 3,73 |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | 21-30 | 177 | 3,38 |
| | 31-40 | 143 | 3,58 |
| | 41 yaş ve üzeri | 58 | 3,72 |
| | Toplam | 378 | 3,51 |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | 21-30 | 177 | 3,41 |
| | 31-40 | 143 | 3,59 |
| | 41 yaş ve üzeri | 58 | 3,70 |
| | Toplam | 378 | 3,52 |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | 21-30 | 177 | 2,83 |
| | 31-40 | 143 | 3,11 |
| | 41 yaş ve üzeri | 58 | 3,24 |
| | Toplam | 378 | 3,00 |
| Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | 21-30 | 177 | 3,45 |
| | 31-40 | 143 | 3,67 |
| | 41 yaş ve üzeri | 58 | 3,85 |
| | Toplam | 378 | 3,60 |

| Alt Boyutlar | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark | η^2 |
|---|-----------------|---------|--------------------|-------|-------|--------------|------------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | Gruplararası | 2,186 | 2 | 1,093 | 1,819 | ,164 | |
| | Gruplariçi | 225,304 | 375 | ,601 | | | |
| | Toplam | 227,490 | 377 | | | | |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | Gruplararası | 6,405 | 2 | 3,202 | 5,472 | ,005* | A-B A-C |
| | Gruplariçi | 219,465 | 375 | ,585 | | | |
| | Toplam | 225,870 | 377 | | | | |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | Gruplararası | 4,685 | 2 | 2,343 | 3,714 | ,025* | A-C |
| | Gruplariçi | 236,551 | 375 | ,631 | | | |
| | Toplam | 241,236 | 377 | | | | |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | Gruplararası | 10,045 | 2 | 5,022 | 6,564 | ,002* | A-B A-C |
| | Gruplariçi | 286,924 | 375 | ,765 | | | |
| | Toplam | 296,969 | 377 | | | | |
| Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Gruplararası | 8,196 | 2 | 4,098 | 5,172 | ,006* | A-C |
| | Gruplariçi | 297,149 | 375 | ,792 | | | |
| | Toplam | 305,346 | 377 | | | | |

* $p<,05$ A: 21-30, B: 31-40, C: 41 yaş ve üzeri

Tablo 18’de yer alan analiz sonuçları; araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” liderlik boyutundaki görüşleri dışındaki diğer dört alt boyutlarda öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p<,05$). Yaşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey Testinin sonuçlarına göre, yaşları “21-30” aralığında olan öğretmenlerin, yaşları “31-40” ve “41 ve üzeri” olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” liderlik boyutlarındaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumsuzdur. Ayrıca yaşları “21-30” aralığında olan öğretmenlerin, yaşları “41 ve üzeri” olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” liderlik boyutlarındaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumsuz olduğu Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 19. Eğitim Durumlarına Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular

| Alt Boyutlar | Eğitim Durumu | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------|-----|-----------|------|-----|-------|------|---|--------|-----|------|------|-----|-------|------|------------------|----|------|------|---|--------|-----|------|------|-----|-------|------|------------------|----|------|------|---|--------|-----|------|------|-----|------|------|------------------|----|------|------|---|--------|-----|------|------|-----|------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | Lisans | 339 | 3,74 | 0,79 | 376 | ,515 | ,607 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Y.Lisans/Doktora | 39 | 3,67 | 0,67 | | | | Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | Lisans | 339 | 3,51 | 0,79 | 376 | ,049 | ,961 | Y.Lisans/Doktora | 39 | 3,50 | 0,64 | Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | Lisans | 339 | 3,52 | 0,81 | 376 | -,330 | ,741 | Y.Lisans/Doktora | 39 | 3,56 | 0,70 | Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | Lisans | 339 | 3,01 | 0,89 | 376 | ,786 | ,432 | Y.Lisans/Doktora | 39 | 2,89 | 0,83 | Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Lisans | 339 | 3,61 | 0,89 | 376 | ,989 | ,323 |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | Lisans | 339 | 3,51 | 0,79 | 376 | ,049 | ,961 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Y.Lisans/Doktora | 39 | 3,50 | 0,64 | | | | Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | Lisans | 339 | 3,52 | 0,81 | 376 | -,330 | ,741 | Y.Lisans/Doktora | 39 | 3,56 | 0,70 | Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | Lisans | 339 | 3,01 | 0,89 | 376 | ,786 | ,432 | Y.Lisans/Doktora | 39 | 2,89 | 0,83 | Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Lisans | 339 | 3,61 | 0,89 | 376 | ,989 | ,323 | Y.Lisans/Doktora | 39 | 3,46 | 0,96 | | | | | | | | |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | Lisans | 339 | 3,52 | 0,81 | 376 | -,330 | ,741 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Y.Lisans/Doktora | 39 | 3,56 | 0,70 | | | | Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | Lisans | 339 | 3,01 | 0,89 | 376 | ,786 | ,432 | Y.Lisans/Doktora | 39 | 2,89 | 0,83 | Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Lisans | 339 | 3,61 | 0,89 | 376 | ,989 | ,323 | Y.Lisans/Doktora | 39 | 3,46 | 0,96 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | Lisans | 339 | 3,01 | 0,89 | 376 | ,786 | ,432 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Y.Lisans/Doktora | 39 | 2,89 | 0,83 | | | | Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Lisans | 339 | 3,61 | 0,89 | 376 | ,989 | ,323 | Y.Lisans/Doktora | 39 | 3,46 | 0,96 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Lisans | 339 | 3,61 | 0,89 | 376 | ,989 | ,323 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Y.Lisans/Doktora | 39 | 3,46 | 0,96 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 19’da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; eğitim durumları lisans ve Y.lisans/doktora olan öğretmenlerin görüşlerine göre, bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında eğitim durumları lisans olan öğretmenler ($\bar{X} = 3,74$) ve Y.lisans/doktora olan öğretmenler ($\bar{X} = 3,67$) yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin

değerlendirmelerinde eğitim durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır [t (376)=,515; p= ,607].

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; eğitim durumları lisans ve Y.lisans/doktora olan öğretmenlerin görüşlerine göre bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında eğitim durumları lisans olan öğretmenler ($\bar{X} = 3,51$) ve Y.lisans/doktora olan öğretmenler ($\bar{X} = 3,50$) yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde eğitim durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı Tablo 19'da görülmektedir [t (376)=,049; p= ,961].

Öğretim liderliğinin, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki davranışları okul yöneticilerinin gerçekleştirme düzeyine ilişkin eğitim durumları lisans ve Y.lisans/doktora olan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında eğitim durumları lisans olan öğretmenler ($\bar{X} = 3,52$) ve Y.lisans/doktora olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,56$) yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri Tablo 19'da görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde eğitim durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur [t (376)=-,330; p= ,741].

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; eğitim durumları lisans ve Y.lisans/doktora olan öğretmenlerin bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında eğitim durumları lisans olan öğretmenler ($\bar{X} = 3,01$) ve Y.lisans/doktora olan öğretmenler ($\bar{X} = 2,89$) orta düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir (Tablo 19). Öğretmenlerin değerlendirmelerinde eğitim durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır [t (376)=,786; p= ,432].

Ayrıca öğretim liderliğinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; araştırmaya katılan, eğitim durumları lisans ve Y.lisans/doktora olan öğretmenlerin bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında eğitim durumları lisans olan öğretmenler ($\bar{X} = 3,6$) ve Y.lisans/doktora olan öğretmenler ($\bar{X} = 3,46$) yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin

değerlendirmelerinde eğitim durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı Tablo 19’da görülmektedir [t (376)=,989; p= ,323].

4.5 ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN, ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DAVRANIŞLARINA SAHİP OLMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE CİNSİYETLERİ, MEDENİ DURUMLARI, YAŞLARI, GÖREV YAPTIKLARI KURUMDAKİ HİZMET SÜRELERİ VE EĞİTİM DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLILIK BİR FARK OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılan, devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel bağlılık davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri, medeni durumları, yaşları, görev yaptıkları kurumdaki hizmet süreleri ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 20. Cinsiyete Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Anketinden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|-------------------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Duygusal Bağlılık | Erkek | 147 | 2,89 | 0,47 | 376 | 1,325 | ,186 |
| | Kadın | 231 | 2,83 | 0,39 | | | |
| Devamlılık | Erkek | 147 | 2,74 | 0,59 | 376 | ,637 | ,524 |
| | Kadın | 231 | 2,70 | 0,54 | | | |
| Normatif Bağlılık | Erkek | 147 | 2,97 | 0,61 | 376 | -,506 | ,613 |
| | Kadın | 231 | 3,00 | 0,59 | | | |

Tablo 20’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “duygusal bağlılık” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler ($\bar{X} = 2,89$) ve kadın öğretmenler ($\bar{X} = 2,83$) orta düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyete göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır [t (376)=1,325; p= ,186].

Öğretmenlerin “devamlılık” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeyine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler ($\bar{X} = 2,74$) ve kadın öğretmenler ($\bar{X} = 2,70$) orta düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyete göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı Tablo 20’de görülmektedir [t (376)=,637; p= ,524].

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin “normatif bağlılık” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler ($\bar{X} = 2,97$) ve kadın öğretmenler ($\bar{X} = 3,00$) orta düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir (Tablo 20). Öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyete göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır [t (376)= -,506; p= ,613].

Tablo 21. Medeni Duruma Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular

| Alt Boyutlar | Medeni Durum | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | P |
|-------------------|--------------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Duygusal Bağlılık | Evli | 239 | 2,87 | 0,44 | 376 | ,974 | ,331 |
| | Bekar | 139 | 2,83 | 0,40 | | | |
| Devamlılık | Evli | 239 | 2,72 | 0,59 | 376 | -,154 | ,877 |
| | Bekar | 139 | 2,73 | 0,50 | | | |
| Normatif Bağlılık | Evli | 239 | 2,99 | 0,58 | 376 | ,108 | ,914 |
| | Bekar | 139 | 2,99 | 0,63 | | | |

Tablo 21’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre “duygusal bağlılık” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeyine ilişkin; evli ve bekar öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında evli öğretmenler ($\bar{X} = 2,87$) ve bekar öğretmenler ($\bar{X} = 2,83$) orta düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde medeni durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır [t (376)=,974; p= ,331].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “devamlılık” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; evli ve bekar öğretmenlerin bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında evli öğretmenler

(\bar{X} = 2,72) ve bekar öğretmenler (\bar{X} = 2,73) orta düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde medeni durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı Tablo 21’de görülmektedir [t (376)=-,154; p= ,877].

Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin “normatif bağlılık” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; evli ve bekar öğretmenlerin bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında evli öğretmenler (\bar{X} = 2,99) ve bekar öğretmenler (\bar{X} = 2,99) orta düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir (Tablo 21). Öğretmenlerin değerlendirmelerinde medeni durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur [t (376)=,108 p= ,914].

Tablo 22. Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

| Alt Boyutlar | Hizmet Süresi | N | \bar{X} |
|-------------------|-----------------|-----|-----------|
| Duygusal Bağlılık | 1-5 yıl | 207 | 2,79 |
| | 6-10 yıl | 80 | 2,89 |
| | 11-15 yıl | 51 | 2,96 |
| | 16 yıl ve üzeri | 40 | 3,00 |
| | Toplam | 378 | 2,86 |
| Devamlılık | 1-5 yıl | 207 | 2,69 |
| | 6-10 yıl | 80 | 2,76 |
| | 11-15 yıl | 51 | 2,75 |
| | 16 yıl ve üzeri | 40 | 2,74 |
| | Toplam | 378 | 2,72 |
| Normatif Bağlılık | 1-5 yıl | 207 | 2,99 |
| | 6-10 yıl | 80 | 2,99 |
| | 11-15 yıl | 51 | 2,99 |
| | 16 yıl ve üzeri | 40 | 2,98 |
| | Toplam | 378 | 2,99 |

| Alt Boyutlar | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark | η^2 |
|-------------------|-----------------|---------|--------------------|------|-------|--------------|------------|
| Duygusal Bağlılık | Gruplararası | 2,410 | 3 | ,803 | 4,638 | ,003 | A-C A-D |
| | Gruplariçi | 64,780 | 374 | ,173 | | | |
| | Toplam | 67,190 | 377 | | | | |
| Devamlılık | Gruplararası | ,310 | 3 | ,103 | ,327 | ,806 | |
| | Gruplariçi | 118,132 | 374 | ,316 | | | |
| | Toplam | 118,442 | 377 | | | | |
| Normatif Bağlılık | Gruplararası | ,013 | 3 | ,004 | ,012 | ,998 | |
| | Gruplariçi | 134,902 | 374 | ,361 | | | |
| | Toplam | 134,915 | 377 | | | | |

A: 1-5 yıl B: 6-10 yıl C: 11-15 yıl D: 16 yıl ve üzeri

Tablo 22’ de yer alan analiz sonuçları; araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak “duygusal bağlılık” boyutundaki görüşlerinde hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p<,05$). Hizmet süreleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey Testinin sonuçlarına göre, hizmet yılı “1-5 yıl ($\bar{X}= 2,79$)” aralığında olan öğretmenlerin, hizmet yılları “11-15 yıl ($\bar{X}=2,96$)” ve “16 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,00$)” olan öğretmenlere göre “duygusal bağlılık” boyutundaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumsuzdur.

Tablo 23. Yaşa Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

| Alt Boyutlar | Yaş | N | \bar{X} |
|-------------------|-----------------|-----|-----------|
| Duygusal Bağlılık | 21-30 | 177 | 2,79 |
| | 31-40 | 143 | 2,88 |
| | 41 yaş ve üzeri | 58 | 3,00 |
| | Toplam | 378 | 2,86 |
| Devamlılık | 21-30 | 177 | 2,73 |
| | 31-40 | 143 | 2,70 |
| | 41 yaş ve üzeri | 58 | 2,74 |
| | Toplam | 378 | 2,72 |
| Normatif Bağlılık | 21-30 | 177 | 3,00 |
| | 31-40 | 143 | 2,97 |
| | 41 yaş ve üzeri | 58 | 3,03 |
| | Toplam | 378 | 2,99 |

| Alt Boyutlar | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark | η^2 |
|-------------------|-----------------|---------|--------------------|-------|-------|--------------|----------|
| Duygusal Bağlılık | Gruplararası | 2,067 | 2 | 1,033 | 5,950 | ,003 | A-C |
| | Gruplarıçi | 65,123 | 375 | ,174 | | | |
| | Toplam | 67,190 | 377 | | | | |
| Devamlılık | Gruplararası | ,079 | 2 | ,040 | ,125 | ,882 | |
| | Gruplarıçi | 118,363 | 375 | ,316 | | | |
| | Toplam | 118,442 | 377 | | | | |
| Normatif Bağlılık | Gruplararası | ,164 | 2 | ,082 | ,228 | ,796 | |
| | Gruplarıçi | 134,751 | 375 | ,359 | | | |
| | Toplam | 134,915 | 377 | | | | |

A: 21-30 yaş arası

B: 31-40 yaş arası

C: 41 yaş ve üzeri

Tablo 23’te yer alan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak “duygusal bağlılık” boyutundaki görüşlerinde, yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p<,05$). Öğretmenlerin yaşları arası farkın hangi gruplar arasında

olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey Testinin sonuçlarına göre, yaşları “21-30 ($\bar{X}= 2,79$)” aralığında olan öğretmenlerin, yaşları “41 ve üzeri ($\bar{X}=3,00$)” olan öğretmenlere göre “duygusal bağlılık” boyutundaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumsuzdur.

Tablo 24. Eğitim Durumuna Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular

| Alt Boyutlar | Eğitim Durumu | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | P |
|-------------------|------------------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Duygusal Bağlılık | Lisans | 339 | 2,85 | 0,42 | 376 | - | ,565 |
| | Y.Lisans/Doktora | 39 | 2,89 | 0,44 | | | |
| Devamlılık | Lisans | 339 | 2,73 | 0,55 | 376 | ,974 | ,330 |
| | Y.Lisans/Doktora | 39 | 2,64 | 0,68 | | | |
| Normatif Bağlılık | Lisans | 339 | 3,00 | 0,60 | 376 | ,986 | ,325 |
| | Y.Lisans/Doktora | 39 | 2,90 | 0,57 | | | |

Tablo 24’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “duygusal bağlılık” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalamalarına bakıldığında eğitim durumu Lisans olan öğretmenler ($\bar{X} = 2,85$) ve Y.Lisans/Doktora olan öğretmenler ($\bar{X} = 2,89$) orta düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde eğitim durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır [t (376)=-,576; p= ,565].

Öğretmenlerin görüşlerine göre “devamlılık” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalamalarına bakıldığında eğitim durumu Lisans olan öğretmenler ($\bar{X} = 2,73$) ve Y.Lisans/Doktora olan öğretmenler ($\bar{X} = 2,64$) orta düzeyde gerçekleştirmektedir (Tablo 24). Öğretmenlerin değerlendirmelerinde eğitim durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır [t (376)= ,974; p= ,330].

Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin “normatif bağlılık” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalamalara bakıldığında eğitim durumu Lisans olan öğretmenler ($\bar{X} = 3,00$) ve Y.Lisans/Doktora olan öğretmenler ($\bar{X} = 2,90$) orta düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin

değerlendirmelerinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı Tablo 24’te görülmektedir [t (376)= ,986; p= ,325].

4.6 ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN, YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA SAHİP OLMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DAVRANIŞLARI ARASINDA ANLAMLILIK BİR İLİŞKİ OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 25’ te verilmiştir.

Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Örgütsel Bağlılık Davranışları Arasındaki İlişki

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| Duygusal Bağlılık (1) | | | | | | | | | | |
| Devamlılık (2) | ,26** | | | | | | | | | |
| Normatif Bağlılık (3) | ,26** | ,43** | | | | | | | | |
| Toplam Örgütsel Bağlılık (4) | ,61** | ,78** | ,80** | | | | | | | |
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması (5) | -,02 | ,05 | ,19** | ,11* | | | | | | |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi (6) | -,01 | -,00 | ,17** | ,07 | ,81** | | | | | |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi (7) | ,01 | ,08 | ,22** | ,16** | ,73** | ,79** | | | | |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi (8) | ,00 | ,11* | ,26** | ,19** | ,65** | ,74** | ,77** | | | |
| Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma (9) | -,00 | ,04 | ,18** | ,11* | ,78** | ,79** | ,76** | ,79** | | |
| Toplam Öğretim Liderliği (10) | -,00 | ,06 | ,23** | ,14** | ,88** | ,91** | ,90** | ,88** | ,92** | |

**p<,01; *p<,05

Tablo 25 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre toplam öğretim liderliği ile toplam örgütsel bağlılık arasında istatistiksel olarak orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunduğu görülmektedir ($r=,14$; $p<,01$).

Tablo 25'teki korelasyon sonuçlarına göre öğretmenlerin çalıştıkları okula yönelik her üç bağlılık düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okula duydukları duygusal bağlılık ile okula devamlılık ve normatif bağlılıkları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=,26$; $p<,01$). Ayrıca, öğretmenlerin çalıştıkları okula devamlılıkları ile normatif bağlılıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu Tablo 25'te görülmektedir ($r=,43$; $p<,01$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 25). Öğretim liderliği ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek düzeyde korelasyon, “Yöneticilerinin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” davranışı ile “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” davranışı arasındadır ($r=,81$; $p<,01$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları, elde edilen bulguların tartışılması ve araştırmaya dayalı olarak sunulan öneriler yer almaktadır.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğretmenler okullarına orta düzeyde bir bağlılık duymaktadırlar. Öğretmenlerin bağlılığı, örgütsel bağlılığın alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde ise en yüksek ortalama normatif bağlılık, en düşük ortalama ise devam bağlılığı boyutlarındadır. Öğretmenler okullarının meselelerini kendi meseleleri gibi hissetmektedirler. Okullarından ayrılmalarının hayatlarını alt üst edeceği görüşüne katılmamakla birlikte öğrencilerine, arkadaşlarına ve mesleklerine karşı duydukları sorumluluktan dolayı örgütte kalmaya devam ettikleri söylenebilir.

Sarıkaya (2011) araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının ortalamanın biraz üzerinde olduğu, öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyinde okullarından çok memnun olmadıkları ve normatif bağlılık düzeyinde ise okullarına güçlü bir bağlılık hissetmedikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen (2010) ise araştırmalarında öğretmenlerin en fazla gösterdikleri bağlılık düzeyinin duygusal bağlılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri öğretim liderliği davranışlarını yüksek düzeyde gerçekleştirmektedirler. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından en yüksek düzeyde ‘derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama’, en düşük düzeyde ise ‘öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma’ davranışını sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgular Altaş (2013)’ın araştırmasını desteklemektedir.

Öğretim liderliği alt boyutlarına bakıldığında ise okul yöneticileri “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” alt boyutundaki davranışları en fazla sergilemektedir. Altaş (2013), Serin (2011), Sayın (2010) ve Özyurt (2007) araştırmalarında bu boyutta bulunan davranışların diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde sergilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Okul yöneticilerinin “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” alt boyutundaki en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışının ‘öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar’, en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı ise ‘okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme’ olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonuçları ele alındığında okul yöneticilerinin öğrenci başarısına önem verdikleri fakat değişen koşullara ayak uydurmada yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Okul yöneticileri “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutunda bulunan davranışları ise en az düzeyde sergilemektedir. Bu boyutta bulunan davranışlardan en üst düzeyde ‘öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme’, en az düzeyde ise ‘öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma’ davranışlarını gösterdikleri bulgulanmıştır. Okul yöneticileri, mesleki yönden gelişme çabası içinde olan öğretmenleri destekleme, hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme, başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma, hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma, öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme, gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma davranışlarını orta düzeyde gerçekleştirmektedirler. Okul yöneticileri, özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme davranışını düşük düzeyde gerçekleştirmektedirler. Öğretmenlerin çabalarının takdir edilmemesi, kendilerini geliştirme çabasında olan öğretmenlerin yeterli ve gerekli desteği görememesi performanslarının düşmesine yol açan davranışlar olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik ile ilgili daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde Altaş (2013), Serin (2011), Sayın (2010), Özyurt (2007), Aksoy (2006), İnandı ve Özkan (2006), Şişman (1997), Gümüşeli (1996), okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışları diğer boyutlara göre daha düşük

düzyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin ğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının cinsiyet, medeni durum, yaş, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği bulgulanmıştır. Aksoy (2006), araştırmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Medeni durum değişkenine göre ise ‘ğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi’ ile ‘düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma’ alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bu alt boyutlardaki ğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine göre algıları, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha olumludur. Evliliğin düzenli hayatı beraberinde getirmesinin bu sonuca yol açtığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre algıları ise “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutu dışındaki diğer dört alt boyutlarda göre anlamlı bir fark göstermektedir. 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin, yöneticilerinin ğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik algıları, yaşları 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha olumsuzdur. Yaş ilerledikçe kişinin tecrübelerinin artması, yaşam tarzı ve görüşünün değişmesi bu farklılığın nedeni olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyet, medeni durum, yaş, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Nartęün ve Menep (2010), araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılığının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği, Danış (2009), Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği, Sezer (2005) ise eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin rgtsel bağlılıkları yaş değişkenine göre ise anlamlı bir fark göstermektedir. Yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin duygusal bağlılığı, yaşları 21-30 aralığında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Yaş ilerledikçe kişiler risk almaktan çekinmektedirler. Bu durum örgütsel bağlılığı arttırabilir.

Hizmet süresi değişkenine göre ise öğretmenlerin örgütsel bağlılığı anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre hizmet süresi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin duygusal bağlılığı, hizmet süresi 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Sarıkaya (2011), Nartgün ve Menep (2010), Danış (2009), Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008) ve Sezer (2005) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmenlerin kurumlarındaki hizmet sürelerinin artması okulları ile aralarındaki duygusal bağı arttırmaktadır. Aynı zamanda kurumdaki hizmet süresi arttıkça kurumda gösterilen emeğin artması öğretmenlerin bağlılığını arttırabilir. Öğretmenler okullarında gösterdikleri fedakarlıklardan dolayı kendilerini daha bağlı hissedebilirler.

Sarıkaya (2011) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdemli öğretmenlere göre fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010) araştırmalarında öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre duygusal ve devam bağlılıklarında anlamlı bir farklılık göstermezken, normatif bağlılık düzeyinde anlamlı bir fark bulunduğu, yaş değişkenine göre ise öğretmenler devam ve normatif bağlılıklarında anlamlı bir fark göstermezken, duygusal bağlılıklarında anlamlı bir fark gösterdiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Serin (2011) de araştırmasında müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyi ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydemir (2009), araştırmasında meslek lisesi müdürlerinin yöneticilik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Özden (1997) araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okul ile bütünleşmelerindeki farklılaşmanın %40'ı yönetici davranışlarından duyulan memnuniyet ile gerçekleştiği, %20'si ise öğretmenlerin okul yönetiminin, enstitü mezunu olmalarının ve cinsiyetlerinin örgütsel bağlılık ve iş tatmini ile ilişkili olmadığı bulgularına ulaşmıştır. Henkin ve Holiman (2009) araştırmalarının sonuçlarına göre ise öğretmenlerin kıdem, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-idare çatışmaları bağlılığı negatif yönde etkilemektedir. Okuldaki

görevlere katılım bağlılığı pozitif yönde etkilemektedir. Yenilik ve kaynak sağlamaya destek ile bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okula duydukları duygusal bağlılık ile okula devamlılık ve normatif bağlılıkları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin çalıştıkları okula devamlılıkları ile normatif bağlılıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Boylu, Pelit ve Göçer (2007), araştırmalarında her üç bağlılık düzeyi arasında yüksek derecede pozitif ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Örgütsel liderlik ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek düzeyde korelasyon, “Yöneticilerinin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” davranışı ile “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” davranışı arasındadır.

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin özellikle ‘Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi’ alt boyutunda bulunan öğretim liderliği davranışlarını göstermede yetersiz kalmalarının öğretmenlerin bağlılığına etki ettiği düşünülmektedir.

5.2 ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma daha fazla örneklem grubu ile yapılabilir.
2. Okul yöneticilerine öğretim liderliği ve örgütsel bağlılık ile ilgili seminerler verilebilir.
3. Öğretmenlerin gayret ve başarılarını takdir etmenin konusunda çalışmalar yapılabilir.

4. Araştırma nicel bir araştırmadır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak da yapılabilir.
5. Araştırma farklı eğitim kademelerinde (ilkokul, lise vb.) yapılabilir.
6. Örgütsel bağlılık diğer liderlik türleri ile karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- 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.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve Orta Dereceli Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atay, O. (1998). *Örgüt Kültürü ve Süreci*. Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt:16, Sayı:3
- Aydemir, Ö. (2009). *Meslek Lisesi Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (1996). *Etkili Okul ve Türkiye’de Uygulanabilirliği*. Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı, Yıl 2, Sayı 7, s. 126-139.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2004). *İnsanı ve Organizasyonu Anlamak: Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim Psikolojisi – Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Bayram, L. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Sayıştay Dergisi. Yıl 15, Sayı: 59, Ankara.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). *Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, 44(511), 55-74.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, A.A. (2000). *Enformasyon çağında örgüt bağlılığını geliştirmenin yollarına genel bir bakış*. Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1- 2: 509- 538, 2000.
- Cengiz, A. (2001). *Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir'de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler*. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Doğu Matbaası.
- Çelik, V. (2009). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. 4. baskı, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çöl, G. (2004). *Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi*. İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, Cilt: 6 Sayı: 2 Sıra: 9/ No: 233.
- Çöl, G. ve Gül H. (2005). *Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri ve Kamu Üniversitelerinde Bir Uygulama*. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19(1), 291-306.
- Danış, A. (2009). *Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (İzmit Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). *Örgütsel Bağlılığın Sağlanması Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi*. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 29 s.54.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ersoy, S.(2007). *Kariyer Geliştirme Programlarının Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Tekstil Sektöründe Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Güçlü, N. (2003). *Örgüt Kültürü*. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,31(6),s.147-159.
- Güçlü, H. (2006). *Turizm Sektöründe Durumsal Faktörlerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gül, H. (2002). *Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirilmesi*. Ege Akademik Bakış Dergisi, 2 (5), 37-55.
- Gümüşeli, A.İ. (1996a). *Öğretim Liderliği*. Verimlilik Dergisi, Sayı:4, Milli Produktivite Merkezi, Ankara.
- Gümüşeli, A.İ. (1996b). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler*. Eğitim Yönetimi Dergisi, 1996/Bahar2 s:8.
- Gümüşeli, A.İ. (1996c). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.
- Güney, S.(2000).*Yönetim ve Organizasyon El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayın.
- Gürkan, Ç. (2006). *Örgütsel Bağlılık: Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde Örgüt İklimi İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Henkin, A. B. ve Holliman, S. L. (2009). Urban teacher commitment: Exploring associationswith organizational conflict, support for innovation, and participation. *Urban Education*, 44 (2), 160-180.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). *Resmi İlköğretim 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*. Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Keleş, H. ve Çelik, N. (2006). *İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin İlaç Üretim ve Dağıtım Firmalarında Yapılan Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Kılıçoğlu, G. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kılınç, T.(1985).*Örgütlerde Çatışma: Mahiyeti ve Nedenleri*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi.14(1), S.120-121.
- Koç, H. (2009). *Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi*. Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar-2009, c.8 s.28 (200-211).
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğen, A. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 101-115.
- Mansur, F. A. (2008). *İşletmelerde Uygulanan Mobbingin (psikolojik şiddet) Örgütsel Bağlılığa Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nartgün, Ş. S. , Menep, İ. (2010). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi: Şırnak/İdil Örneği*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,7(1),289-316.
- Oktay, E. ve Gül, H. (2003). *Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10, 403-427.
- Özden, Y. (1997). *Öğretmenlerde Okula Adanmışlık Yönetici Davranışları ile İlişkili mi?*. Milli Eğitim Dergisi, 135, 35-41.
- Özden, Y. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. 5. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özsoy, S.A., Ergül, Ş. ve Bayık, A. (2004). *Bir Yüksekokul Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi*. İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, Cilt:6, Sayı:2.
- Özyurt, G. (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sabuncuoğlu, T, E. (2007). Eğitim, Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin incelenmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 7 (2), 621-636.
- Sağlam Arı, G. (2003). *Yöneticiye Duyulan Güven Örgütsel Bağlılığı Artırır mı? Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-36.
- Sarıkamış, Ç.(2006). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişim Arasındaki İlişkinin Örgüte Bağlılık ve İş Tatminine Etkisi ve Başarı Teknik Servis A.Ş'de Bir Uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarıkaya, E. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları v Performansları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sayın, E. (2010). *Öğretimsel Liderlik Ve İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim Kurumlarında Öğretimsel Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki (Konya İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Somuncu, F. (2008). *Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Bağlılığı Geliştirme Araçları: Özel Bir Hizmet İşletmesinde Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Sökmen, A.(2000). *Ankara`da Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık ile İşgören Performansı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi,

Ankara.

- Şişman, M. (1997). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2002a). *Öğretim Liderliği*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002b). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. 2.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Eğitim Bakış Dergisi, Sayı:8, s.3-14.
- Tanrıöğen, A. (1994). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ders Notları*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tanrıöğen, A. (1988). *Temel Eğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Taş, A. (2000). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz,E. (2008). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi*. Kamu-İş; 9: 4.
- Tülek, M.E. (2008). *Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapan İngilizce Okutmanlarının İş Doyumu-Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uyguç, N. ve Çımrın, D. (2004). *Dokuz Eylül Üniversitesi Araştırma Ve Uygulama Hastanesi Merkez Laboratuvarı Çalışanlarının Örgüte Bağlılıklarını Ve İşten Ayrılma Niyetlerini Etkileyen Faktörler*. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Cilt:19, Sayı:1, s.91
- Wasti, S. A. (2000). Meyer ve Allen Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizi. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri*, 401- 410.
- Zeyrek, A. O. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK 1. ÖLÇEK

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek formu “Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” konulu tez çalışmamda veri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Cevaplarınız sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak, herhangi bir kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Özlem EZER

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

| | |
|-----------------------------|--|
| Cinsiyetiniz | () Bay () Bayan |
| Medeni haliniz | () Evli () Bekar |
| Bu kurumdaki hizmet süreniz | () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üzeri |
| Yaşınız | () 21-30 () 31-40 () 41 ve üzeri |
| Eğitim düzeyiniz | () Lisans () Yüksek lisans/Doktora |

BÖLÜM II – ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

| Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi, ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa işaretleyerek belirtiniz. | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1. Meslek hayatımın kalan kısmını bu okulda geçirmek beni mutlu eder. | | | | | |
| 2. Şu anda okulumda kalmam mecburiyetten. | | | | | |
| 3. Okulumda karşı güçlü bir aitik hissim yok. | | | | | |
| 4. İstesem de, şu anda okulumdan ayrılmak benim için çok zor olurdu. | | | | | |
| 5. Bu okulun benim için çok kişisel (özel) bir anlamı var. | | | | | |
| 6. Şu anda okulumdan ayrılmak istediğime karar versem, hayatımın çoğu alt üst olur. | | | | | |
| 7. Bu okulun meselelerini gerçekten de kendi meselelerim gibi hissediyorum. | | | | | |
| 8. Bu okula kendimi “duygusal olarak bağlı” hissetmiyorum. | | | | | |
| 9. Okulumda çok şey borçluyum. | | | | | |
| 10. Buradaki insanlara karşı yükümlülük hissettiğim için okulumdan şu anda ayrılmazdım. | | | | | |
| 11. Kendimi okulumda “ailenin bir parçası” gibi hissetmiyorum. | | | | | |
| 12. Benim için avantajlı da olsa, okulumdan şu anda ayrılmanın doğru olmadığını hissediyorum. | | | | | |
| 13. Bu okuldan ayrılmanın az sayıdaki olumsuz sonuçlarından biri alternatif kıtlığı olurdu. | | | | | |
| 14. Mevcut idarecilerimle kalmak için hiçbir manevi yükümlülük hissetmiyorum. | | | | | |
| 15. Bu okulu bırakmayı düşünemeyeceğim kadar az seçeneğim olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 16. Eğer bu okula kendimden bu kadar çok vermiş olmasaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim. | | | | | |
| 17. Okulumdan şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissedirim. | | | | | |
| 18. Bu okul benim sadakatimi hak ediyor. | | | | | |

BÖLÜM III – ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

| Aşağıdaki davranışları Okul Yöneticinizin hangi sıklıkta göstermiş olduğunu, ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa işaretleyiniz. | Hiçbir zaman | Çok seyrek | Ara sıra | Çoğu zaman | Her zaman |
|--|---------------------|-------------------|-----------------|-------------------|------------------|
| 1. Okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklar. | | | | | |
| 2. Okuldaki 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 amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder. | | | | | |
| 6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar. | | | | | |
| 7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder. | | | | | |
| 8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler | | | | | |
| 9. Okulun amaçlarının uygulanmaya yansıtılmasına öncülük eder. | | | | | |
| 10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik eder. | | | | | |
| 11. Okulun eğitim-öğretim faaliyetleriyle 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.) 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 zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak 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 düzeyde 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 vb. katılma) öğretmenleri destekler. | | | | | |
| 37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır. | | | | | |
| 38. Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırır. | | | | | |
| 39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar. | | | | | |
| 40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen bilgi ve becerilerin sınıfta kullanılabilmesini destekler. | | | | | |
| 41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında 'takım ruhu' oluşmasına öncülük eder. | | | | | |
| 42. Görevlerini daha iyi yapabilmek için öğretmenleri destekler. | | | | | |
| 43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar. | | | | | |
| 44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirir. | | | | | |
| 45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar. | | | | | |
| 46. Öğretmen ve Öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder. | | | | | |
| 47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler. | | | | | |
| 48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engeller. | | | | | |
| 49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verir. | | | | | |
| 50. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlar. | | | | | |

EK 2. ÖLÇEK UYGULAMA İZİNİ

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81181707/774.02/2867909
Konu: Anket Çalışması

07/10/2013

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Özlem EZER'in "Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi" konulu anket uygulamasını ilimiz merkezindeki Ortaokullarda görevli öğretmenlere uygulamak istediği 04/10/2013 tarihli dilekçesi ile bildirilmiştir.

"Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi" konulu anketin uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili Kurum ve Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Selim Yavuz SANDIKÇI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/10/2013

Faruk BEKARLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
23.10.2013

Ayşe AVCI
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Resmi Daireler Kampüsü
E Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
<http://sakarya.meb.gov.tr> - hizmetci54@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: E.AYDEMİR Memur
Tel : (0 264) 251 36 01
Faks: (0 264) 251 36 01

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı: Özlem EZER

Doğum Yeri ve Tarihi: İstanbul, 08.05.1986

Eğitim Yaşamı

2009-2014 Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, Sakarya

2005-2009 Sakarya Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sakarya

2000-2004 19 Mayıs Lisesi, Kocaeli

İş Tecrübesi

2011-2013 Şenpazar Ortaokulu, Fen ve Teknoloji Öğretmeni, Kastamonu

2013-2015 Resuller Ortaokulu, Fen ve Teknoloji Öğretmeni, Sakarya

2015- ... Şehit Selçuk Gökdağ Ortaokulu, Fen ve Teknoloji Öğretmeni, Kocaeli

İletişim

ozlemezer_41@hotmail.com