



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
BAĞLILIKLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEKİ YILDIZ

İSTANBUL, 2024



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
BAĞLILIKLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ZEKİ YILDIZ
(220511003)**

**Danışman
(Dr. Öğr. Üyesi Şebnem Yazıcı)**

İSTANBUL, 2024

10/06/2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi tezli yüksek programı öğrencisi 220511003 numaralı Zeki YILDIZ 'nın hazırladığı "Okul Öğretim Liderliği Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarına Etkisi" konulu Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 10/06/2024 günü saat 10:00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Çokluğu/Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarına Etkisi\ The Effect of School Principals' Instructional Leadership Behaviors on Teachers' Occupational Commitment. şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI	Kabul
2. Doç. Dr. Gülşah TAŞÇI	Kabul
3. Prof. Dr. Ali TAŞ	Kabul
4. Prof. Dr. İbrahim Kocabaş
5. Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre Ömür
6. (İkinci Danışman)*.....

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Zeki Yıldız

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez çalışmamı 2 yıllık bir süreçte değerli hocalarımla özverili emekleriyle tamamlamış bulunmaktayım. Kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Şebnem Yazıcı'ya teşekkürlerimi ve minnetlerimi iletmek istiyorum. Sayın hocamın deneyimleri ve derin bilgisi, benim için önemli bir rehberlik kaynağı olmuştur.

Yüksek lisans derslerimize katkıları olan Kıymetli Hocalarımla Prof. Dr. Ali TAŞ, Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ ve Dr. Öğretim Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN'a minnettarım. Bu değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın ölçek uygulama kısmında desteklerinden istifade ettiğim İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Arnavutköy İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü yetkililerine ve uygulama sürecinde yardımcı olan Arnavutköy ilçesinde görevli kıymetli okul idarecilerine ve öğretmenlere minnettarım.

Beni en derin sevgiyle büyüten, emek veren, her yaşta öğrenmeye teşvik eden en büyük destekçilerim sevgili annem İmiş YILDIZ ve sevgili babam Mehmet YILDIZ'a, bana çalışma ortamını sağlayan, eksikliklerimi tamamlayan ve her zaman anlayışla yaklaşan fedakâr eşim Nurşin YILDIZ'a, son olarak hayatıma neşe katan ve bu süreçte gülüşleriyle beni motive eden ve mutluluğu yaşatan iki küçük kahramanım Mehmet Fettah YILDIZ ve Mustafa Miran YILDIZ'a derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Zeki Yıldız

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIKLARINA ETKİSİ

Zeki Yıldız

ÖZET

Bu araştırmanın amacı devlet okullarında çalışan okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına olan etkisini incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla İstanbul'un Arnavutköy ilçesindeki kamuya ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 431 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu, Şişman (2004) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ve Blau (1985) tarafından geliştirilen daha sonra Utkan ve Kırdök (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Dört Boyutlu Mesleki Bağlılık Ölçeği” uygulanarak elde edilmiştir. Toplanan veriler, SPSS 23 paket programı kullanılarak normallik testi yapılmıştır. Verilerin analiz sürecinde t- test, Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Analizi, Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretim liderliği öğretmenlerin cinsiyetlerine eğitim düzeylerine, yaşlarına, kıdemlerine, okul kademesine ve çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının cinsiyet, eğitim seviyesi, yaş, kıdem ve okul kademesi gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Cinsiyet temelli olarak, erkek öğretmenlerin genel mesleki bağlılıklarının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim düzeyi açısından lisansüstü mezunlarının alternatiflerin sınırlılığı alt boyutunda daha yüksek mesleki bağlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yaş değişkeninde ise 41 yaş ve üstü öğretmenlerin normatif bağlılık ve alternatiflerin sınırlılığı alt boyutlarında

daha yüksek bağlılık algıladığı görölmüştür. Mesleki kıdem açısından ise 41 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin genel mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul kademesi bakımından ise anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık ve alternatiflerin sınırlılığı alt boyutlarında daha yüksek bağlılık gösterdiği bulunmuştur. Çalışma süresi değişkeninde ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiş olup, normatif bağlılık alt boyutunda 6-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin daha fazla bağlılık gösterdiği görölmüştür. Yine bulgulara göre okul müdürlerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmış en yüksek korelasyon ise duygusal mesleki bağlılık alt boyutunda belirlenmiştir. Son olarak araştırmanın bulguları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını pozitif ve olumlu yönde yordadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretim Liderliği, Bağlılık, Mesleki Bağlılık

THE EFFECT OF SCHOOL PRINCIPALS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS ON TEACHERS' OCCUPATIONAL COMMITMENT

Zeki Yıldız

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of instructional leadership behaviors of school principals working in public schools on teachers' occupational commitment. The research was conducted according to the relational survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 431 teachers working in public kindergarten, primary school, secondary school and secondary education institutions in Arnavutköy district of Istanbul as of the 2023-2024 academic year and selected by simple random sampling method. The data of the study were obtained by applying Personal Information Form, "Instructional Leadership Behavior Scale" developed by Şişman (2004) and "Four Dimensional Occupational Commitment Scale" developed by Blau (1985) and later adapted into Turkish by Utkan and Kırdök (2018). The collected data were tested for normality using the SPSS 23 package program. In the data analysis process, t-test, Single Factor Analysis of Variance (ANOVA), Pearson Correlation Analysis, Simple Linear Regression analysis were performed. According to the findings of the study, no significant difference was found in instructional leadership according to teachers' gender, educational level, age, seniority, school level and working time. The results of the study revealed that teachers' occupational commitment differs according to variables such as gender, education level, age, seniority and school level. On the basis of gender, male teachers were found to have higher general occupational commitment than female teachers. In terms of education level, it was found that postgraduate graduates showed higher occupational commitment in the sub-dimension of limitation of alternatives. In the age

variable, it was observed that teachers aged 41 years and above perceived higher commitment in normative commitment and limitation of alternatives sub-dimensions. In terms of professional seniority, it was determined that teachers with a seniority of 41 years and above had higher general occupational commitment. In terms of school level, it was found that kindergarten and primary school teachers showed higher levels of commitment in affective commitment and limitation of alternatives sub-dimensions. There was no significant difference in the variable of length of service; however, it was observed that teachers working between 6-15 years showed more commitment in the normative commitment sub-dimension. According to the findings, there was a moderate positive correlation between principals' instructional leadership and teachers' occupational commitment, and the highest correlation was found in the emotional occupational commitment sub-dimension. Finally, the findings of the study showed that principals' instructional leadership behaviors positively and positively predicted teachers' occupational commitment.

Keywords: Leadership, Instructional Leadership, Commitment, Occupational Commitment

ÖN SÖZ

Bu araştırma, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile ilişkisini ve etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, eğitimde kaliteyi artırmak, öğrenci başarısını yükseltmek ve genel olarak eğitim sisteminin iyileştirilmesine katkı sağlamak için kritik öneme sahiptir. Bu sebeple, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırmak için nasıl bir rol oynadığını anlamak son derece önemlidir. Elde edilen bulgular, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Bu çalışma sürecinde, danışmanım ve rehberim olan Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI hocama sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim. Değerli yönlendirmeleri, destekleri ve deneyimleri sayesinde bu çalışmanın her aşamasında ilerleyebildik. Kendisinin özverili çalışması ve yönlendirmeleri olmadan, bu araştırmanın başarıya ulaşması mümkün olmayacaktı. Aynı zamanda bu araştırmanın tamamlanmasında katkısı olan herkese teşekkür ederim. Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırmaya yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Umarım, elde edilen bulgular, eğitim alanında yapılacak çalışmalara ışık tutar ve gelecekteki araştırmalara ilham verir.

Sevgi ve saygılarımla,

Haziran, 2024

Zeki Yıldız

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ÖN SÖZ.....	ix
TABLO LİSTESİ	xiii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR	xvi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	6
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
1.1. LİDERLİK.....	6
1.1.1. Lider Ve Liderlik Kavramı	6
1.1.2. Lider ve Yöneticilik	8
1.1.3. Liderin Güç Kaynakları.....	10
1.1.4. Liderlik İle İlgili Temel Yaklaşımlar	11
1.1.4.1. Özellikler Teorisi.....	12
1.1.4.2. Davranışsal Liderlik Teorileri	12
1.1.4.2.1. Ohio Devlet Üniversitesi Liderlik Modeli.....	13
1.1.4.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırması.....	14
1.1.4.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi Modeli.....	15
1.1.4.2.4. X ve Y Kuramı	16
1.1.4.2.5. Rensis Likert'in Sistem 4 Modeli	17
1.1.4.3. Durumsal Liderlik Teorileri	18
1.1.4.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı	19
1.1.4.3.2. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı:	19
1.1.4.3.3. Yol-Amaç Kuramı.....	20
1.1.4.3.4. Hersey ve Blanchard'ın İzleyenlerin Olgunluğu Kuramı	20
1.1.4.3.5. Vroom ve Yetton'un Lider-Katılım Kuramı:	20
1.1.4.3.6. Lider Üye Etkileşimi Kuramı	21
1.1.5. Çağdaş Liderlik Teorileri.....	21
1.1.5.1. Vizyoner Liderlik	21
1.1.5.2. Hizmetkar Liderlik	23
1.1.5.3. Dağıtımsal Liderlik	24
1.1.5.4. Etik Liderlik	25
1.1.5.5. Öğretim Liderliği	25
1.1.5.5.1. Öğretim Liderliği Kavramının Gelişimi	27
1.1.5.5.2. Öğretim Liderliğinin Boyutları	28
1.1.6. Öğretim Liderliği ile İlgili Çalışmalar	31
1.1.6.1. Ulusal Alan Yazın	31

1.1.6.2. Uluslararası Alan Yazın	34
1.2. MESLEKİ BAĞLILIK KAVRAMI.....	36
1.2.1. Mesleki Bağlılığın Tarihçesi.....	38
1.2.1.1. Kariyer Bağlılığı.....	38
1.2.1.2. Profesyonel Bağlılık	39
1.2.2. Mesleki Bağlılığın Boyutları:	40
1.2.2.1. Duygusal Bağlılık	40
1.2.2.2. Devam Bağlılığı	41
1.2.2.3. Normatif Bağlılık	42
1.2.3. Mesleki Bağlılığı Etkileyen Faktörler	43
1.2.3.1. İşe Yönelik Genel Tutum	43
1.2.3.2. Bireysel Faktörler	44
1.2.3.3. Örgütsel Faktörler	45
1.2.3.4. Örgüt Dışı Faktörler	47
1.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılığı.....	47
1.2.5. Mesleki Bağlılığa Yönelik Yapılan Çalışmalar	49
1.2.5.1. Ulusal Alan Yazın	49
1.2.5.2. Uluslararası Alan Yazın	52
İKİNCİ BÖLÜM	56
2. YÖNTEM.....	56
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	56
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	56
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	57
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	58
2.3.2. Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği.....	58
2.3.3. Mesleki Bağlılık Ölçeği.....	59
2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	60
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	60
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	62
3. BULGULAR	62
3.1. OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	62
3.2. OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞININ ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETLERİNE EĞİTİM DÜZEYLERİNE, YAŞLARINA, KIDEMLERİNE, OKUL KADEMESİNE VE ÇALIŞMA SÜRESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	63
3.3. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIKLARI CİNSİYETLERİNE EĞİTİM DÜZEYLERİNE, YAŞLARINA, KIDEMLERİNE, OKUL KADEMESİNE VE ÇALIŞMA SÜRESİNE İLİŞKİN BULGULAR	66

3.4. OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİK DAVRANIŞLARI VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ KORELASYON ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR	73
3.5. OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİK DAVRANIŞLARI, ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIKLARINI YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR	74
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	78
KAYNAKÇA	90
EKLER.....	108

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.1. Liderlik Ve Yönetimin Karşılaştırılması.....	10
Tablo 2.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler Değişken.....	56
Tablo 2.2. Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Skewnes (Çarpıklık) Ve Kurtosis (Basıklık) Değerleri	60
Tablo 2.3. Ölçeklerden Alınabilecek Puan Düzeyi	61
Tablo 3.1. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları Ve Mesleki Bağlılıklarının Ait Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	62
Tablo 3.2. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo 3.3. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo 3.4. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması.....	64
Tablo 3.5. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	64
Tablo 3.6. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması	65
Tablo 3.7. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması	65
Tablo 3.8. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 3.9. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 3.10. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 3.11. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	69

Tablo 3.12. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması	70
Tablo 3.13. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Okuldaki Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması	72
Tablo 3.14. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki	73
Tablo 3.15. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Duygusal Mesleki Bağlılıklarını Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi	74
Tablo 3.16. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Normatif Mesleki Bağlılıklarını Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi	75
Tablo 3.17. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Birlikte Maliyetler Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi.....	75
Tablo 3.18. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Alternatiflerin Sınırlılığı Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi	76
Tablo 3.19. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarını Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi	76

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa
Şekil.1. 1. Liderin Nitelikleri	8
Şekil.1. 2. Öğretim Yönetimi Derecelendirme Ölçeği	29

KISALTMALAR

α : Cronbach Alpha

ANOVA : Betimsel Varyans Analizi

B : Regresyon Yüğü

df : Serbestlik Derecesi

F : Güç

G. Arası : Gruplar Arası

G. İçi : Grup içi

KO : Karelerin Ortalaması

KT : Kareler Toplamı

M: Aritmetik Ortalama

n : frekans (kişi sayısı)

p : Anlamlılık Değeri

R : Çoklu Korelasyon Katsayısı

r : Korelasyon

R² : Çoklu Determinasyon Katsayısı

s : Standart Sapma

Std. Hata : Standart Hata

t : T Testi Sonucu

GİRİŞ

PROBLEM DURUMU

İnsan ve materyal kaynağını örgütün amaçları doğrultusunda en mantıklı şekilde kullanacak kişiler yöneticileridir. Örgüt yöneticisinden birer lider olmaları ve çalışanları örgütün amaçlarına ulaşması için yönlendirmeleri beklenmektedir. Bush ve Glover'a göre (2014, s.1-19) bir okul yönetiminde çeşitli liderlik tarzlarının varlığına rağmen, okul başarısını en fazla artıran liderliğin öğretim liderliği olduğunu vurgular. Hızlı artan bilgi birikimi, eğitim programlarının yenilenmesi, farklı eğitim paradigmalarının çıkması gibi öğretim liderliğine duyulan ihtiyacı artırdığı düşünülmektedir (Sağır, 2013, s.203). Öğretim liderliği, öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesi ile ilgilidir. öğretim liderliği sergileyen okul müdürleri sadece yönetim faaliyetlerine yönelmek yerine öğretim süreçlerini yönlendiren liderlik tarzı sergilerler (Çelik, 2003, s.7). Öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemeyi ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmayı amaç edinirler. Okul liderlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerine dair yüksek düzeyde bilgi ve anlayışa sahip olmaları temel bir gerekliliktir (Gedikoğlu, 2015, s.65). Öğretim amaçlı liderler okullarda pozitif iklim sağlarken öğrenmeye olumlu yönde etkilemektedir (Kazak, 2016).

Öğretim liderliği öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde önemli çıktılara sahiptir. Örneğin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkide bulunurken okulu güvenli algılamalarına ve bağlanmalarına neden olmaktadır (Özdemir ve Yalçın, 2019). Yine öğretim liderliği okullarda işbirliği kültürünü geliştirirken (Danışmaz Akgün, 2021) öğretmenlerin motivasyon düzeylerine (Kurt, 2013), öz yeterliliklerinin gelişimine (Derbedek, 2008; Köstekci, 2023), kolektif öğretmen yeterliliğine (Çalık vd., 2012), iş doyumunu sağlamalarına (Tabancalı ve Cengiz, 2018) ve örgüte bağlanmalarına neden olur (Oktar, 2019). Bu noktada öğretim liderliğinin öğretmenlerin gelişimlerini teşvik ettiği ve onları desteklediği, yönlendirdikleri, mesleklerine duydukları bağlılığı güçlendirebileceği söylenebilir.

Mesleki bağlılık ęretmenlerin mesleklerine karşı sadakati, duygusal bağlantısını, mesleğiyle özdeşleşmeyi ifade eder (Allen, Carswell ve Lee, 2000, s.800). ęretmenlerin bu mesleki bağlılıkları ęretmen öz yeterlilik duygularını olumlu yönde etkilediği gibi okullarda stres, işten ayrılma niyeti gibi etkenleri olumsuz etkilemektedir (Chiu ve Klassen, 2011). Mesleklerine yönelik olumlu tutumlar içerisinde olan, mesleklerini seven ve mesleklerine bağlı olan ęretmenlerin verimli ve başarılı olması beklenir (Uştu, 2014: 49). Mesleki bağlılık düzeyleri yüksek olan ęretmenlerin görevlerini yerine getirmek için okulun amaçlarına, hedeflerine ulaşması için daha çok çaba ve zaman harcadıkları tahmin edilmektedir.

Yöneticilerin davranışları, çalışanların bağlılıklarını etkileme eğilimindedir (Yiğit, 2014). Çalıştığı okulda yöneticisiyle sıkıntı yaşayan, örgütün iç yapısından hoşnut olmayan bir ęretmenin mesleki bağlılık göstermesi güç olacaktır (Aydın, 2010, 114). Bu noktada okul yöneticilerinin, ęretim liderliği davranışlarıyla ęretmenleri öğrenmeye teşvik etmesi ęretmenlerin mesleklerine olan bağlılığını artırarak eğitimin kaliteli ve verimli bir şekilde yapılmasına olanak sağlayabilir.

Okul müdürlerinin, ęretim liderlik stili ile birlikte çalıştığı ęretmenleri öğrenmeye teşvik etmesi ęretmenlerin mesleklerine olan bağlılığını artırarak eğitimin kaliteli ve verimli bir şekilde yapılmasına olanak sağlayabilir. Çalıştığı kurumda görev yapan yöneticiler ile sıkıntı yaşayan, örgütün iç yapısından hoşnut olmayan bir ęretmenin mesleki bağlılık göstermesi söz konusu olamayacağı düşünülmektedir (Aydın, 2010, s.114). ęretim liderlik davranışlarının sergilendiği okullarda ęretmenlerin destekleyici bir ortamın oluşturulması ęretmen mesleki bağlanmalarına olabilecek etkisini anlamak oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca alan yazında ęretim liderliği ve ęretmenlerin mesleki bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılammıştır. Belirtilen bulgulara göre bu araştırmada, “Okul müdürlerinin ęretim liderliği davranışları ęretmenlerin mesleki bağlılıklarını etkilemekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin ęretim liderlik davranışının ęretmen mesleki bağlılıklarına olan etkisini incelemektir. Belirlenen amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışları ve öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışı öğretmenlerin cinsiyetlerine eğitim düzeylerine, yaşlarına, kıdemlerine, okul kademesine ve çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları cinsiyetlerine eğitim düzeylerine, yaşlarına, kıdemlerine, okul kademesine ve çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışları ile ğretmen mesleki bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışları öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını yordamakta mıdır?

ARAşTIRMANIN ÖNEMİ

Okul müdürünün taşıdığı liderlik özellikleri eğitim örgütlerinin belirlenen hedeflerine ulaşmasında etkin rol oynamaktadır (Bulu ve Serin, 2012, s.438). Okul müdürlerinin liderlik davranışları okulun ortamını doğrudan etkileyebileceği gibi öğretmenlerde olumlu ve olumsuz davranışlara neden olmaktadır (Kurt ve Terzi, 2005). Okul müdürleri etkin liderlik yeterlilikleri sergilediklerinde öğretmenler sınıfta daha üretken ve öğretmeye karşı daha istekli olurlar (Cengiz, 2015). Bu liderlik biçimlerinden en önemlisi ğretim liderliğidir. Öğretim liderliği kaliteli bir eğitim ortamını teşvik etmede önemli bir liderlik rolüdür. Öğretim liderliği davranışları sergileyen okul müdürleri okulun vizyonunu oluşturmada önemli bir eşik olarak kabul edilmektedir. Okul müdürlerinin ğretimi denetlemesi, danışmanlık yapması, ğretim programlarının okulda etkili bir şekilde sağlanması, ğrenci gelişimini ve ğretim çıktılarını yakından izlenmesi önemli liderlik işlevlerini yerine getirirler (Gedikoğlu, 2015, s.65-66). Öğretim liderliği yönetsel rolünün ötesinde okulda olumlu atmosfer oluşumunda ve öğrenmeyi teşvik etmede önemli bir rehberdir (Kazak, 2016). Öğretim ortamının kalitesini arttırmak, olumlu bir çalışma ortamı oluşturmamak öğretmenin motivasyonunu, moralini, mutluluğunu (Eker, 2021), performansını arttırır (Akcaokca ve Bilgin, 2016). Okul idarecilerinin ğretim süreçleriyle yakından ilgilenen ğretim liderliği öğretmenlerin iş doyumunu sağlamaları ve öğretmenlerin mesleklerine karşı

mutluluklarını arttırmaktadır (Çoban, Gürpınar ve Yalçın, 2023). İşini severek yapan, mesleki doygunluğa ulaşan öğretmenler mesleklerine karşı daha fazla bağlanma eğilimindedirler (Candan vd., 2023).

Alanyazına bakılınca öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını etkileyen öncülleri ve çıktıları ortaya koyan araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin mesleğine karşı olumlu tutum sergileyen öğretmenler mesleklerine daha fazla bağlıdırlar (İspir ve Yıldız, 2023). Erçek (2018) araştırma sonuçlarına göre ise okulda kendini güvende hisseden öğretmenler, mesleki bağlılıkları olumlu etkilenmiştir. Aksu (2021) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okulun tüm paydaşlarıyla kurması gereken duygusal emeğin mesleki bağlılıkla ilişkili olduğu tespit etmiştir. Yıldız'ın (2022) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arttığında eğitim araştırmalarına yönelik tutumları da artmaktadır. Yine Zedef'in (2017) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleklerine bağlanmaları, örgütte kalma niyetlerini olumlu yönde, örgütten ayrılma niyetlerini ise olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir. Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarına bakıldığında mesleki bağlılığın öğretim standartlarını yükselten, öğretim işgücünü artıran bir unsur olduğu söylenebilir. Yine alanyazına bakıldığında mesleki bağlılıkla liderlik stilleri arasında yapılan araştırmalara rastlamak mümkündür. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik (Güder, 2021; Güder ve Karaca, 2023) ve etik liderlik stilleri (Yayık, 2020) ile mesleki bağlılık arasında ilişki tespit edilmiştir. Yazıcı ve arkadaşları (2022) çevik okul liderlerinin duygusal mesleki bağlılığı olumlu etkilediğini belirlemiştir. Liderlik stilleri ve mesleki bağlılık arasında sınırlı düzeyde incelenmesine rağmen örgütsel bağlılık konusunda çokça ele alınmıştır (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013; Dumay ve Galand, 2012; Khasawneh, Omari ve Abu-Tineh, 2012). Bu bağlamda öğretim liderliği ile öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmak önem arz etmektedir. Öğretim liderliği sergileyen okul müdürlerinin davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine bağlanma süreçleri arasındaki olası ilişkinin belirlenmesi öğretim kalitesi dolayısıyla öğrenci başarısını etkileyecek mekanizmayı keşfetmeye yardımcı olabilir. Ayrıca bu ilişkinin belirlenmesi öğretmenlerin mesleklerine bağlanmalarına güçlendirecek unsurların keşfedilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu anlamda araştırma bulgularının yöneticilere, öğretmenlere ve okulu merkeze alan tüm alanlarda çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenler araştırmaya gönüllü katılmıŐlardır. Ölçme araçlarında yer alan maddelere verdikleri cevaplar gerçek düşüncelerini yansıttıkları düşünölmektedir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araŐtırmadan edilen bulgular 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Arnavutköy ilçesinde anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim liderliği, mesleki bağlılık, ölçeklerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Lider: En yalın Şekilde tanımlandığında lider; insanları, kitleleri yönlendiren, onları harekete geçiren ve motive eden kiŐilerdir (Minaz, 2017, s. 2).

Öğretim Liderliği: Öğretim liderliği, okul müdürleri, öğretmenler ve denetçilerin, okuldaki bireyleri ve durumları etkileme amacıyla sergiledikleri güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2023, s. 49)

Mesleki Bağlılık: Mesleki bağlılık, bir kişinin mesleğine ve kariyerine karşı duyduğu bağlılık ve aidiyet duygusudur (Blau,1985).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde liderlik, liderlikle ilgili temel yaklaşımlar, öğretim liderliği, mesleki bağlılık kavramları ile ilgili teorik temeller oluşturulmaya çalışılmıştır.

1.1. LİDERLİK

1.1.1. Lider Ve Liderlik Kavramı

Hedeflere ulaşma veya vizyonu gerçekleştirme amacına yönelik grup üzerinde etki yaratma yeteneğine liderlik adı verilir (Erdem, Judge ve Robbins, 2012). Liderlik, insanları belirlenen hedeflere yönlendirme yeteneğidir (Günay, 2020 s.26). "Liderlik" kelimesi ise ilk kez 1828 yılında Webster Amerikan Sözlüğü'nde yer bulmuş ve "liderin durumu, koşullar" olarak tanımlanmıştır (İbicioğlu ve Özmen ve Taş, 2009: 1).

Türkçede, liderlik kelimesinin yerine 'önderlik, han, sultan, padişah' gibi farklı terimler kullanılabilir. Ancak günümüzde, liderlik terimi genel olarak kullanılmaktadır (Bektaş ve Turan, 2014). Lider, örgütün belirlediği hedefleri gerçekleştirmek için diğer grup üyelerini etkileyerek hedefe yönelik doğru yolu göstermeyi sağlar (Şişman, 2004, s. 1). Liderin kabiliyet, kavrayış, etkileycilik, öğrenme ve sürekli öğrenme ihtiyacı, insiyatif, görev ve sorumluluk alma, yüksek motivasyon, sorun çözme yeteneği gibi kişisel nitelikleri örgütün olumlu bir atmosfere sahip olması için önemlidir (Eraslan, 2004).

Liderlik nitelikleri hem doğuştan gelen özelliklerle hem de sonradan kazanılabilen özelliklerle şekil bulur. Zeka ve enerji gibi yetenekler doğuştan gelirken, liderlik özellikleri, çocukluk dönemi deneyimlerinden, okul eğitiminden, akademik çalışmalardan ve spor faaliyetlerinden kazanılabilir. Deneme, hata yapma, hatalardan öğrenme ve doğruyu bulma aşamaları, aynı zamanda iş ortamında liderlik yeteneklerinin geliştirilmesine fayda sağlayabilir (Welch, 2005). Günümüz çalışanları, kendilerini yalnızca maddi bir varlık ya da makine gibi gören yöneticiler yerine, birey

olarak saygı gösteren, katılımcı yönetim davranışları sergileyen ve daha yüksek düzeydeki ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olan lider yöneticiler istemektedir (Önder ve Taş 2010). Bir lider, takipçilerini harekete geçirir, onları coşkuyla doldurur ve motive eder. Stratejileri, vizyonu veya etkileyici düşünceleriyle birlikte lider, takipçilerinin duygusal yanına da hitap eder (Goleman vd., 2003). Liderler diğerlerinden farklı olarak bakmakla değil, aynı zamanda görülebilen bir karakter olmalıdır. Bu yetenek, ortamda bulunmayan yenilikleri keşfetmek kadar, grup içi ve çevresel sosyal ilişkileri görmeyi de içeren bir tür sosyal zeka gerektirir (Goleman, 2007).

Kouzes ve Posner (1990), liderliğe özgü beş temel eylemi ana hatlarıyla aşağıdaki gibi belirtmiştir (akt. Owen vd., 2007, s.18-22):

Vizyonu Paylaşmak: Liderler, takım veya organizasyonları için bir vizyon oluşturur ve bu vizyonu paylaşarak diğerlerini etkiler.

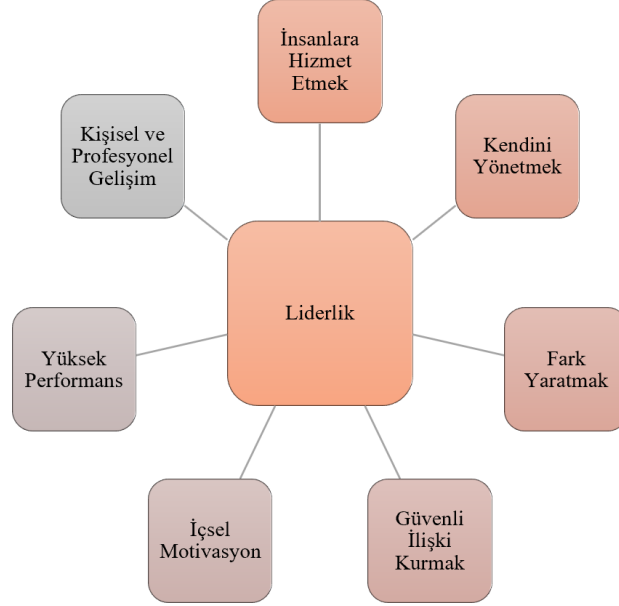
İnsanları Cesaretlendirmek: Liderler, insanları cesaretlendirir ve motive ederler. Onların potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olurlar.

Sürece meydan okumak: Liderlik, farklı fırsatları keşfetme, deneyler yapma ve zaman zaman riskli kararlar alma eylemlerini içerir

Gidilecek yolu modelleme: Liderlik, kendilerine örnek olma ve görevleri adım adım tamamlama odaklı davranışları içerir.

Başkalarını eyleme geçirme: Liderlik, iş birliğini teşvik etme ve takipçilerin bireysel gelişimlerini destekleme çabalarını içerir.

Öğretim liderliği, liderin kendisini yetki, görev, sorumluluk ve etki yoluyla ifade ettiği bir alan olarak belirir. Resmi yetki, genellikle bir yöneticiye statü liderliği sağlar, ancak gayri resmi yetki liderin gruptan verilen bir yetkidir. Liderliğin etki düzeyi, grubun üyeleri tarafından sergilenen davranışlar tarafından anlaşılır (Bursalıoğlu, 1991, s. 191). Eğitim sürecinde liderlik, liderin kontrolünde olmasına rağmen, zaman zaman süreci oluşturan unsurlardan biri olan bireyler tarafından etkilenebilen önemli parametreler içerir. Bender (1997), liderliğin niteliklerini bazı başlıklar altında toplamıştır. Bunlara dair şekil aşağıda verilmiştir:



Şekil.1.1. Liderin Nitelikleri

Eğitim örgütlerinde bireyin merkeze alındığı bir liderlik biçimi benimsenmelidir. Okullarda, farklı yaşam koşullara, çeşitli kültüre ve farklı davranış kalıplarına sahip öğrenciler yer almaktadır. Öğrenciler arası bu farklılıkları eşit düzeye getirilmesini sağlayacak olan kişi, okul liderleridir. Okul içerisinde olumsuz davranışları olumlu hale dönüştürebilecek bir ortam hazırlamalıdır. Okulların başarılı olabilmesi ve topluma faydalı bireyler ortaya çıkarabilmesi için etkili bir liderin varlığı kaçınılmazdır (Ülker, 2009, s. 14).

1.1.2. Lider ve Yöneticilik

Liderlik kavramı yöneticilikle sıkça karıştırılsa da bu iki kavram hiçbir zaman tam anlamıyla eşanlamlı olmamıştır. Her lider, belirli bir açıdan yönetici olabilir, ancak her yönetici mutlaka bir lider değildir. İdeal olarak, yöneticilerin başarılı olabilmeleri için liderlik özelliklerine sahip olmaları ve bu özelliklere uygun davranışlar sergilemeleri beklenir (Öztekin, 1996).

Yöneticiler, istikrar ve etkinliğe vurgu yaparken, liderler değişime odaklanır ve insanları belirli hedeflere ikna etme konusunda çaba sarf ederler. Yöneticiler,

örgütlerde planlama, bütçeleme, örgütlenme, personel kontrolü ve problem çözme gibi konularla ilgilenirken; liderler, nasıl davranılacağını belirleyip iş bölümü yaparlar, aynı zamanda insanları ilham kaynağı haline getirerek onları motive ederler (Erçetin, 2000). Liderlik kavramının geleceğe odaklı olduğu vurgulanırken, liderin sorumluluklarının kurumun sürdürülebilirliğini sağlamak, iş süreçlerinin yönetimini belirlemek, değerleri belirlemek, vizyon oluşturmak ve bu vizyonu kurum içinde benimsetmek olduğuna vurgu yapılır. Diğer taraftan, yöneticinin bugünle ilgilendiği ve mevcut işleri yönetmeyi, belirlenmiş hedeflere ulaşma konusundaki ilerlemeleri değerlendirmeyi hedeflediği ifade edilir (Baltaş, 2005). Sonuç olarak, liderlik ve yöneticilik farklı yeteneklere ve sorumluluklara sahip kavramlardır. Bir kişi her iki rolü de aynı anda üstlenebilir, ancak her liderin yönetici olması beklenmezken, her yöneticinin liderlik özelliklerine sahip olması gerekmez (Çelik 2004).

Yöneticilik, amaçlara ulaşmak için sorumluluk almayı ve var olan kuralları uygulamayı içerirken, liderlik daha çok etkileyici olmayı, cesaretlendirmeyi, rehberlik etmeyi ve yönlendirmeyi esas alır. Yöneticiler, düzen, kontrol, planlama ve kurallara bağlılığa odaklanırken, liderler daha çok fikirlerin üretilmesine ve bu fikirlerin davranışa geçirilmesine yönelirler (Sucu, 2016). Yönetici ve liderlik kavramları, birçok araştırmacı tarafından birbirine geçmiş özelliklere sahip oldukları için devamlı aynı şekilde ifade edilir. Ancak, yönetici ve lider arasındaki temel farklar da göz ardı edilmemelidir. Yönetici, genellikle pozisyonundan kaynaklanan gücü kullanırken, lider gücünü bilgisi ve kişiliği ile inşa eder. En ideal durumda, yöneticiler aynı zamanda liderlik özelliklerine sahip olmalıdır (Ergun Özler, 2013, s.95). Liderlik, belirli amaçlara ulaşmak için bir kişinin diğer bir kişinin davranışlarını etkilemeye yönelik bir çaba olarak ifade edilir. Öte yandan, yönetme ve etkileme yoluyla ya da izleyicileri bir görevi tamamlamaya ikna etme süreci olarak da tanımlanabilir (Kırel ve Özkalp ve, 2013).

Lunenburg ve Ornstein (2013, s 102) kapsamlı bir literatür incelemesi yaparak liderlik ile yönetim arasında açık bir ayrım bulunduğunu belirlemişlerdir. Bu ayrım aşağıda Tablo 1.1’de verilmiştir:

Tablo 1.1. Liderlik Ve Yönetimin Karşılaştırılması

KATEGORİ	LİDER	YÖNETİCİ
Düşünme Süreci	İnsanlara odaklanır Dışa bakar	İşe odaklanır İçeri gözler
Amaç Belirleme	Gelecek tasarlar Vizyon oluşturur Ormanı görür	Planları yönetir Var olanı fark eder
Çalışan İlişkileri	İş arkadaşlarını motive eder Güveni kazanır	Astları yönetir Yönergeleri verir
Operasyon	Doğru işleri yapar Farklılık yaratır Astlarına yardımcı olur	İşleri doğru yapar Değişikleri yönlendirir Astlarına yardımcı olur
Hükmetme	Etkisini kullanır Çatışmayı kullanır Azimle adım atar	Otoritesini kullanır Çatışmadan kaçınır Sorumluluk bilinciyle hareket eder

Özetle hem yöneticilik hem de liderlik, insanlarla işbirliği yaparak ve hedeflere etkili bir şekilde ulaşmakla ilgili olan faktörleri içeren kavramlardır. Her iki yaklaşım da etkileme becerisi üzerine odaklanır (Güçlü ve Koşar, 2016). Liderlik daha çok ilham verme, vizyon oluşturma ve takımı yönlendirme gibi özellikleri deyinirken, yöneticilik daha çok örgütsel düzenleme, planlama ve kontrol gibi işlevleri kapsadığı söylenebilir.

1.1.3. Liderin Güç Kaynakları

Liderin izleyenleri veya çalışanları etkileyebilme kabiliyeti açısından öne çıkan terimlerden biri güçtür. Güç kavramı, başkalarını kontrol edebilme kabiliyeti olarak tanımlanabilir (Şimşek vd. 2011). Liderlik, astları üzerinde belirlenen hedeflere doğru ve etkili bir şekilde yol gösterme yeteneğine dayanan temel özellik olarak gücü içerir. Özetle, liderin gücü, astların liderin direktiflerini yerine getirip getirmediğini belirleyen bir faktördür (Güney, 2012, s.65)

Yaygın olarak kabul gören klasik güç tanımı, John French ve Bertram Raven (1959) tarafından ortaya konulmuş olup, beş farklı güç türü veya kaynağını içermektedir (Hoy ve Miskel, 2010 s. 299). Bunlar;

Yasal Güç: Meşru güç olarak da adlandırılan yasal güç, astların liderin ya da yöneticinin etkileme yetkisini kabul etmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Örneğin, yeni bir

çalışanın, yöneticisinin kendisinden belirli görevleri yerine getirmesini isteme hakkını tanınması gibi durumlar bu güç türüne örnektir. Bu tür güç, liderin sahip olduğu yasal yetkilerden kaynaklanır ve astlar, liderin bu gücünden etkilendikçe biçimsel güç olarak değerlendirilirler (Güney, 2012, s.65).

Model Olma veya Referans Alınma Gücü: Başkalarının imrendiği kişisel çekiciliği, düşünce ya da inançlara sahip olan ve bu özellikleriyle insanları etkileyen bir kişinin, bu yolla başkalarını cezbetme yeteneğidir (Hoy & Miskel, 2010 s. 299).

Zorlayıcı Güç: Liderin astları üzerindeki zorlayıcı gücü, genellikle ceza yetkisine dayanır ve bu güç, örgütten örgüte büyük farklılıklar gösterir. Zorlayıcı güç, genellikle askeri ve siyasi liderlerin kurumsal yöneticilere kıyasla daha fazla sahip olduğu bir özelliktir. Son iki yüzyılda, liderlerin meşru zorlama kullanma eğiliminde genel bir düşüş gözlenmiştir (Yukl. 2018, s. 190).

Uzman Gücü: Bir kişinin sahip olduğu bilgiyi kullanarak, diğer insanları kendi isteklerine uygun hale getirmesi ve bu bilgiden faydalanması, başkalarının elde etmek istediği bilgiyi kontrol etme yeteneğidir (Hoy & Miskel, 2010 s. 299).

Ödüllendirme Gücü: Yöneticinin istenilen davranışı elde etmek için ödül kullanma yeteneği, astların davranışlarını etkileme becerisini ifade eder. Bu güç türünün etkisi, ödülün çekiciliğine ve yöneticinin ödül kaynaklarını kontrol etme derecesine bağlıdır. Örneğin, okuldaki öğretmenlere karşı ödül gücünü kullanabilen bir okul müdürü, öğretimle ilgili sorumlulukların paylaşımında veya öğretimde yenilikle ilgili bursların dağılımında yetkilidir ve bu şekilde günlük sorumluluklarında öğretmenlere destek sağlayabilir (Turan, 2020, s.209).

Ayrıca, liderin güç kaynakları pozisyon temelli ve birey temelli olarak da ifade edilebilir. Pozisyon temelli güçler biçimsel güç kaynakları olarak kabul edilir ve bunlar meşru güç, ödüllendirme gücü ve zorlayıcı gücü içerir. Birey temelli güçler ise biçimsel olmayan güç kaynaklarıdır ve uzmanlık gücü ile benzeşim gücünü içerir (Chavez ve Yukl, 2002).

1.1.4. Liderlik İle İlgili Temel Yaklaşımlar

Bu bölümde geleneksel liderlik yaklaşımlarından öne çıkanları genel olarak gözden geçirilmiş ve sunulmuştur.

1.1.4.1. Özellikler Teorisi

Liderlikle ilgili ilk yaklaşım, liderin kişisel özelliklerine odaklanmıştır. Bu tür bir inceleme, liderin diğer kişilerden ayıran belirli özelliklere sahip olması gerektiğini vurgular. Yapılan araştırmalar, liderin dört farklı özelliğini belirlemiştir: fiziksel, düşünsel, duygusal ve sosyaldır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Grup üyeleri içinde liderlik niteliklerine sahip olanlar her zaman lider olmazken, lider olanların da bu niteliklere her zaman sahip olmadığı tespit edilmiştir (Ertürk, 2000, s.156). Ayrıca, liderlerin bazen takipçilerin ihtiyaçlarını ihmal ettiği, durumsal faktörleri göz ardı ettiği ve etkili liderlerin davranışlarını açıklamada bazen eksik kaldığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmacılar, liderlik konusunda liderin sahip olduğu özelliklerin yanı sıra liderin davranışları üzerine odaklanmaya başlamışlardır (Çelik, 2007, s. 9). Tüm bu faktörlerin yanı sıra, liderin belirli bir özelliğinin farklı şekillerde yorumlanması ve liderin özelliklerini gözlemlenebilir veya ölçülebilir davranışlarla ifade etmenin zorluğu, bu kurama yönelik yapılan çalışmalarda en önemli zorluklardan biri olmuştur (Koçel, 2001, s. 470).

Sonuç olarak, "özellikler" kavramı, bireylerin kişilik özellikleri, mizaç, ihtiyaçlar, motivasyon faktörleri ve değerler gibi çeşitli niteliklere atıfta bulunan bir kavramdır. Kişilik özellikleri, bireylerin belirli durumlarda istikrarlı davranışlar sergilemelerine katkıda bulunur (Yukl, 2010, s. 43). Bu kişisel özellikler, insanların toplum içinde öne çıkmasına ve zaman zaman lider pozisyonlarına yükselmelerine yardımcı olur. Yönetim literatüründe önemli bir yere sahip olan ve hala liderlik araştırmalarının temelini oluşturan "özellikler" teorisi, liderlik araştırmalarının temel noktalarından birini temsil eder. Özellikler teorisi, etkili liderlik için kesin bir reçete sunmasa da liderlerin kişisel özelliklerinin başarılarında önemli bir rol aldığı genellikle kabul edilen bir gerçek haline gelmiştir (Aşan Azizoğlu, Can ve Miski Aydın, 2015, s.276).

1.1.4.2. Davranışsal Liderlik Teorileri

Davranış kuramı, liderin sahip olduğu kişisel özelliklerin değil, takipçilere yönelik davranışlarının liderliğini şekillendirdiği varsayımına dayanır. Başka bir deyişle, lideri diğer bireylerden ayıran belirli davranışların üzerinde durulmuştur

(Budak & Budak 2004). Davranışsal yaklaşıma göre değerlendirildiğinde, iki temel liderlik türünün varlığı kabul edilmiştir. Göreve odaklanmış lider tipi, belirli dönemlerde, örneğin değişim ve kriz süreçlerinde daha etkili olabilirken; insana odaklanmış lider tipinin davranış ekolü, genellikle başarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda, değişim ve kriz dönemlerinde göreve yönelmiş otoriter lider tipinin etkinliği üzerine yapılan yorumlar olsa da, genel olarak insan odaklı lider tipinin başarılı olacağı çıkarımında bulunulmuştur (Tuysuz, 2021, s 50).

Davranış teorilerine göre lider, grup üyelerinin çabalarını teşvik etmeli, onların kişisel değerlerine saygı gösteren davranışlar sergilemeli ve örgütsel süreçleri açık bir şekilde açıklamalıdır (Zel, 2001, s. 101). Bunun yanı sıra, bu teoriye göre liderleri başarılı ve etkili kılan önemli unsurlar liderin kişisel özelliklerinden ziyade liderlik sırasında sergilediği davranışlardır. Liderin astları ile iletişim tarzı, yetki devretme veya devretmeme kararı, planlama ve kontrol yöntemleri, amaçları belirleme biçimi gibi davranışlar liderliğin etkinliğini belirleyen temel unsurlar olarak kabul edilmiştir. Bu teori ayrıca liderin kendisi kadar takipçilere de önem verir (Koçel, 2007, s. 591). Davranışsal teorilerin evrimini ve içeriğini açıklayan bazı önemli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar aşağıda kısaca özetlenmektedir.

1.1.4.2.1. Ohio Devlet Üniversitesi Liderlik Modeli

Ohio Devlet Üniversitesi'nin ikinci dünya savaşının hemen ardından başlamış ve liderliği davranışsal açıdan incelemiştir. Bu araştırmalarda, savaş döneminin etkisiyle özellikle askeri kurumlardaki liderlik konusu detaylı bir şekilde araştırılmıştır. Bu çalışmalarda lider davranışının, grup üyelerinin iş doyumunu ve başarısı üzerindeki etkisi sistematik bir şekilde düzenlenmiştir (Erdoğan, 1991'den akt: Çelik, 2003, s.12). Ohio Devlet Üniversitesi İşletme Araştırmaları Bürosu, yaptığı çeşitli şirket incelemelerinde liderlik davranışını değerlendirdi. Bu değerlendirmelere dayanarak liderlik davranışının temel belirleyicisini, liderin astlarını grup hedeflere yönlendirme yeteneği olduğu ileri sürülmüştür. Bu çalışmalar liderlik davranışlarını tanımlamaya çalışmış ve iki boyuta indirmiştir. Liderlik davranışının temel iki boyutu şu şekildedir (Coulter, Decenzo ve Robbins, 2016, s.303):

1. Yapıyı Harekete Geçirme: Lider, örgütsel hedefleri belirleme ve kendi hedefleriyle astların rollerini bu hedeflere yönelik olarak düzenleme derecesini içerir; yani işin başarılması için pazarlama, örgütlenme, yönlendirme ve kontroldür.

2. Anlayış: Lider ile astlar arasındaki ilişkide karşılıklı güven ve saygı, liderin astların duygu ve düşüncelerini anlama derecesini ifade eder. Anlayış faktörüne ilgi gösteren liderler tüm çalışanlara eşit mesafede davranan, kolay iletişim kurabilen, çalışanların fikirlerine değer verirler (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.108).

Bu bulgulardan çıkan sonuç şu şekildedir: "Eğer bir grup otoriter liderlik istiyorsa, liderin bir yapı oluşturması gerekmektedir." Grup üyeleri daha az otoriter liderlik istiyorsa, liderin bir yapı oluşturması olumsuz tepkiler doğuracaktır. İş, teknolojik gereklilikler nedeniyle çok yapılandırılmış ve zaman baskısı yüksekse, anlayışlı bir lider başarılı olamayacak ve devamsızlık, işten ayrılma ve şikayetler artacaktır. İşin doğası, birey ve grupların kendilerini gerçekleştirmelerini engelliyorsa, anlayışa dayalı motivasyonun faydalı olmayacaktır. Astların üstlerle ilişkisi sınırlıysa, liderlik tarzı otoriter olacaktır. Çalışanlarla sürekli etkileşim söz konusuysa, liderden yüksek anlayış beklenmektedir (Çelik ve Şimşek, 2013, s.67).

1.1.4.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırması

1947'de Michigan Üniversitesi'nde Rensis Likert'in yönetiminde gerçekleştirilen araştırmanın amacı, grup üyelerinin tatminini ve grup verimliliğini etkileyen faktörleri belirlemektir. Likert, lider davranışlarını "işe (üretim) dönük" ve "kişiyeye dönük" olarak iki ana kategori altında topladı (Budak & Budak 2004).

İşe dönük liderlik, liderin astlarına işin başarısı doğrultusunda rehberlik ettiği ve formel otoritesini onların davranışlarını düzenlemek için kullandığı bir liderlik tarzını temsil eder. Kişiyeye dönük liderlik ise astların bireysel ihtiyaçlarını yakından ilgilenen denetim görevini üstlenirken yetkilerinin bir kısmını astlara devreden bir liderlik tarzını ifade eder (Coulter, Decenzo ve Robbins, 2016, s.303-304).

Araştırma sonuçlarına göre, kişiyeye dönük liderliğin, işe dönük liderlikten daha etkili olduğu anlaşıldı. Michigan araştırmalarına göre, üretim-merkezli yöneticiler katı iş standartları oluşturur, ayrıntılı görev tanımları yapar, izlenecek yöntemleri detaylı bir şekilde belirler ve işgörenleri sıkı denetim altında tutar. Diğer yandan, çalışan merkezli yöneticiler hedeflerin belirlenmesi ve işle ilgili diğer kararlarda astlarını

katılıma teşvik eder, onlara güven ve saygı göstererek yüksek performans oluşumunu hedefler (Çelik ve Şimşek, 2013, s, 68; Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.109). Michigan Üniversitesi tarafından yürütülen liderlik araştırmaları, aynı dönemde Ohio State Üniversitesi'nin araştırmalarıyla örtüşmektedir. Michigan Üniversitesi'nin bu araştırmaları da liderin davranışsal özelliklerini incelemeye yöneliktir (Çelik, 2003, s.14).

1.1.4.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi Modeli

Blake ve Mouton adlı iki bilim adamı, Teksas Üniversitesi'nin yaptığı araştırmalarda, Ohio Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi'nin öne sürdüğü görüşe yakın bir perspektif ortaya koymuştur. Bu kuram, liderin örgüt içindeki yönlendirmesini odak noktası olarak iki boyut üzerinde ele almıştır. Birinci boyut, liderin işgörene olan yönelimine, ikinci boyut ise liderin üretime olan yönelimini konu almaktadır. Bu iki boyut, daha önce bahsedilen Ohio Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi tarafından yapılan araştırmalarda belirtilen işgören merkezli ve üretim merkezli davranış çalışmalarının benzeridir (Eren, 2004, s.296).

Robert Blake ve Jane Mouton, Ohio ve Michigan çalışmalarının sonuçlarını içeren "Yönetim Tarzı Matriksi (Managerial Grid)" adlı modeli geliştirmişlerdir. Bu model, liderlerin davranışlarını açıklamak ve değiştirmek için kullanılabilen bir matris olarak tanımlanmaktadır. Temel boyutlar, liderin ilgi düzeyine dayanmaktadır. Dikey ekseninde liderin insan ilişkilerine olan ilgisini, yatay ekseninde ise üretime olan ilgisini gösterir (Çelik ve Şimşek, 2013, s 68). Bu ilgilerin derecesine göre beş farklı liderlik tipi ortaya çıkmıştır. Bunlar (Northouse, 2016):

- *Zayıf liderlik:* Organizasyon içinde gereken işin minimum düzeyde çaba ile yerine getirildiği liderlik tipi.
- *Şehir Kulübü Liderliği:* Yönetici, düşünceli, rahat ve arkadaş ilişkilerine odaklanırken üretime düşük düzeyde ilgi gösterir.
- *Görev Liderliği:* Yönetici, otoritesini kullanarak verimliliği artırırken insan ilişkilerine minimum düzeyde önem verir.
- *Orta Yolcu Liderlik:* İş miktarını dengelemeye çalışan, çalışanların moralini önemseyen uzlaştırıcı liderlik tipi.

- *Ekip Çalışması Liderliği*: Yüksek performans sergileyen ekip üyelerine müdahale etmeyen, sorun çözme dışında astlarına güvenen liderlik tarzıdır.

1.1.4.2.4. X ve Y Kuramı

Douglas McGregor'a göre, insan davranışlarına ilişkin varsayımlar, "X" ve "Y" olarak adlandırılan iki zıt kutuplu grup altında toplanabilir. Bu gruplar, insanların işe yaklaşımını ve çalışma motivasyonunu farklı şekillerde açıklar (Eren, 2014). X ve Y teorileri, liderlik davranışlarını anlamaya yönelik önemli katkılarda bulunmuştur. McGregor'a göre, liderlerin insan davranışlarına ilişkin varsayımları, liderlikte belirleyici bir faktördür. Liderlerin astlarına yönelik tutumları, liderlik davranışını ve performansı etkiler ve öngörülebilir hale getirir. Liderlerin insan davranışlarıyla ilgili inançları, X ve Y teorileri olarak bilinen iki farklı görüşün bir yansıması olarak kabul edilir (Çelik ve Şimşek, 2013, s.68). X ve Y teorisine göre liderin öngördüğü tutum ve inançlar şu şekilde belirlenmiştir (Dicle ve Ertop , 2022, Eren, 2014):

X kuramının öngördüğü tutumları benimseyen liderlerin inançlarına göre;

- Tipik bir çalışan işi sevmez ve mümkün olduğunca işten kaçınmaya çalışır.
- Tipik bir çalışan sorumluluk almaktan kaçınır; istikrarı tercih eder.
- Bu nedenlerle, çalışanları işlerini yapmaya zorlamak, sıkı denetim altında tutmak ve gerektiğinde cezalandırmak gereklidir

‘Y’ kuramının öngördüğü tutumları benimseyen liderlerin inançlarına göre;

- Birey için iş yapmak, keşfetmek ve istirahat etmek doğal birer eylemdir.
- Birey doğuştan tembelliğe sahip değildir; bu özellik ona yaşadığı deneyimler tarafından kazandırılır.
- Birey, kendi belirlediği hedeflere yönelik olarak kendini disipline ederek çalışabilir.

- Her insanın içinde gizli bir potansiyel yatar. Uygun koşullar altında, birey bilgi, yetenek ve becerilerini geliştirebilir ve daha büyük sorumluluklar almayı öğrenebilir.
- Bu nedenle, liderin yapması gereken, bireyin kendi gelişimine katkı sağlayacak uygun bir ortamı oluşturmaktır.

1.1.4.2.5. Rensis Likert'in Sistem 4 Modeli

Michigan Üniversitesi profesörlerinden biri olan Likert, örgütlerin mevcut yönetim sistemlerini 1'den 4'e kadar uzanan bir süreklilik içinde değerlendirmiştir. Bu sistemler şunlardır (Eren, 1989, s. 37-38; Tüzün, 2012, s.29).

SİSTEM 1 İstismarcı Otokratik: Liderin astlarına duyduğu güvensizlik, kararlarını danışmadığı bir liderlik yaklaşımını ifade eder. Cezalandırma odaklıdır, çalışanlar arasında korku hakimdir ve ast-üst ilişkilerinde güven ve iletişim eksikliği görülen bir liderlik tarzını temsil eder.

SİSTEM 2 Yardımsever Otokratik: Liderin zaman zaman astlarına başvurduğu babacan bir liderlik stili söz konusudur. Başarıların ödüllendirildiği, sıkı bir denetimin bulunduğu ve nadiren çalışanlara fikirleri sorulan bir yönetim tarzını yansıtmaktadır.

SİSTEM 3 Katılımcı: Liderin genellikle çalışanlarına danıştığı ancak nihai kararı bizzat verdiği bir liderlik modelidir. Güvenin kısmen sağlandığı bir liderlik tarzını ifade eder.

SİSTEM 4 Demokratik: Liderin sürekli olarak astlarının fikirlerine başvurduğu, astların tamamen özgür hissettiği bir liderlik yaklaşımıdır. Güvenin tam anlamıyla olduğu, karar alma süreçlerine katılımın, takım çalışmasının ve demokratik yönetimin vurgulandığı bir liderlik tarzını ifade eder.

Sonuç olarak, davranışsal yaklaşım liderlikte iki farklı davranış türünü yansıtan liderleri ve bu davranış türlerinin takipçiler üzerinde nasıl etkileşime girdiğini incelemiştir. Davranış teorilerinin gelişmesine çeşitli uygulamalı araştırmalar ve teorik çalışmalar önemli katkılarda bulunmuştur. Bu çalışmaların sonucunda farklı liderlik tarzları belirlenmiş ve bunların etkinlikleri üzerine incelemeler yapılmıştır.

1.1.4.3. Durumsal Liderlik Teorileri

Liderlikteki "büyük adam" kuramına karşı çıkan ve zamanın kişiyi şekillendirdiği düşüncesini benimseyen yeni bir yaklaşım durumsallık teorileridir. Bu teoriler, liderliğin kişisel özelliklerden veya belirli davranışlardan daha çok, çevresel faktörler ve durumsal koşulların bir ürünü olduğunu savunur. Durumsallık yaklaşımının dayandığı nokta, en etkili liderlik tarzının sabit bir formülle tanımlanamayacağını, bunun yerine liderin davranış biçiminin çeşitli faktörlere, özellikle de koşullara, gruba ve bireyin kişisel özelliklerine bağlı olduğunu vurgular. Bu nedenle, her durumun kendine özgü özelliklere sahip olduğu ve en etkili liderlik tarzının bu özelliklere uygun şekilde adapte edilebilen liderlik tarzı olduğu düşünülür (Baysal ve Tekarslan, 1998; Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.111).

Durumsallık yaklaşımı, liderlik kavramını daha karmaşık ve bağlamsal bir perspektife taşıyan bir modeldir. Bu yaklaşımın temel düşüncesi, her durumun tek bir liderlik stiliyle ele alınamayacağını savunmaktır. Yani liderin etkililiğinin çeşitli durumlar ve bağlamlar tarafından etkilenebileceği düşüncesini vurgular. Bu yaklaşım liderliği soyut ve sabit bir yapı olarak değil, durumsal ve esnek bir kavram olarak ele alır. Liderin uygun liderlik yaklaşımını belirlerken çevresel faktörleri, örgütün ihtiyaçlarını ve durumu dikkate alması gerektiğini öne sürer. Bu sayede liderlik, her bir durumun özgülüğüne ve gereksinimlerine uygun şekilde şekillenebilir. (Naktiyok, 2009, s.23). Bu yaklaşımların ana vurgusu, tek bir liderlik tarzının her zaman ve her durumda uygun olmadığıdır. İşte bu nedenle, bazı durumlarda görev odaklı liderlik tarzının etkili olabileceği, diğer durumlarda ise ilişki odaklı bir liderlik tarzının daha verimli ve etkili olabileceği kabul edilmektedir (Çağlar, 2004, s.10).

Bu yaklaşım, liderliğin çok yönlü bir kavram olduğunu ve liderin çevresel koşullara, organizasyonun gereksinimlerine ve bireylerin beklentilerine uygun bir şekilde uyarlanması gerektiğini vurgular. Bu sayede lider, her bir durumun benzersiz gereksinimlerine yanıt verebilir ve liderlik etkinliğini artırabilir. Durumsal yaklaşımın temel kuramları içerisinde; Fiedler'in Durumsallık Kuramı, Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Doğrusu Kuramı, Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı, Yol-Amaç Kuramı, Hersey ve Blanchard'ın İzleyenlerin Olgunluk Kuramı, Vroom ve Yetton'un Lider Katılım Kuramı ve Lider Üye Değişimi Kuramı yer almaktadır.

1.1.4.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Fiedler ve ekibinin 1951 yılında başlattığı liderlik çalışmaları, 1960 yılında Fiedler'in liderlik modelini ortaya çıkarmıştır. İlk başlarda yeni bir kuram oluşturmayı amaçlamayan ve genel olarak davranışsal yaklaşımı çerçevesinde bir araştırmaya başlayan Fiedler, yaptığı çalışmalar sonucunda "liderlerin kendi çalışma arkadaşlarını algılamalarının, lider etkililiği ile ilişkili olabileceği" inancını geliştirmiştir. Modelde en az tercih edilen çalışma arkadaş puanı denilen liderlik özelliğini çalışanlar üzerinde etkisini ve durumsal kontrolü açıklar (Hoy ve Miskel, 2010, s. 390). Fiedler'in modelinin temelinde, grupların yüksek performansa ulaşabilmesi liderin etkililiği, motivasyonel süreci sağlaması ve liderin durumları kontrol altına alarak etkide bulunmasını alır. İş başarısının, liderlik tarzı ile ortamın özelliklerinin bir fonksiyonu olduğu varsayımı bulunmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.111; Yukl, 2018, s.166).

1.1.4.3.2. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı:

Ohio Eyalet Üniversitesi Kuramı'nın temel aldığı "yapıyı harekete geçirme" ve "anlayış" boyutlarını, Reddin'in "göreve yönelik olma" ve "ilişkilere yönelik olma" olarak geliştirdiği kuram, davranışsal yaklaşımdan durumsallık yaklaşımına geçişte bir köprü işlevi görmektedir. Reddin, yöneticilerin toplumsal sistemleri yönetmeyi öğrenmelerinin yanı sıra, kendi liderliklerini de yönetmeleri gerektiğini savunur ve teorisi için temel nokta olarak "yönetimsel etkililik" kavramını benimser (Aşan Azizoğlu, Can ve Miski Aydın, 2015, s.291). Yönetimsel etkililik işlerin başarı derecesi olarak tanımlanır ve bu etkililiğin girdi değil, çıktı odaklı olması gerektiği vurgulanır. Yani, yöneticilerin etkililiği, ne yaptıklarıyla değil, elde ettikleri sonuçlarla ölçülmelidir. Reddin, etkililik ve kişisel etkililik arasındaki ayrımı belirtir. Ona göre, yönetimsel etkililik sadece davranışlarla ölçülemez; etkili görünen davranışlar, görevin gerekliliklerine uygunluğa dayalı olarak değerlendirilmelidir (Ömürgönülşen ve Sevim, 2005).

1.1.4.3.3. Yol-Amaç Kuramı

Bu model, liderin özelliklerine odaklanmak yerine, liderin davranışlarının çalışanların motivasyonu ve iş başarımı üzerindeki etkilerini açıklamaya yönelmiştir. Başlangıçta yol-amaç kavramı, Georgepoulos ve ekibi tarafından kullanılmış olmasına rağmen, bu modelin geliştirilmesinde ayrıca Martin Evans ve Robert House tarafından yazılan makalelerden geliştirilmiştir (Özler, 2013). Kuram, liderin rolünü belirlenmiş hedeflere ulaşmada astlara rehberlik etmek, bu hedeflere ulaşmada ortaya çıkabilecek engelleri ortadan kaldırmak ve astların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak olarak tanımlar. İki temel varsayıma dayanır: Astlar, liderin davranışlarını benimserlerse tatmin olacaklardır ya da gelecekte tatmin olabileceklerini öngörüyorsa bu davranışları benimserler. Lider davranışlarının etkililiği ise astların ihtiyaçlarına ve lider davranışının niteliğine bağlıdır (Serinkan, 2008).

1.1.4.3.4. Hersey ve Blanchard'ın İzleyenlerin Olgunluğu Kuramı

Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilen İzleyenlerin Olgunluk Kuramı, Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmaları ve Reddin'in 3 Boyutlu Liderlik Kuramının birleştirilmiş bir modeli gibi işlev görmektedir tanımlarlar (Aşan Azizoğlu, Can ve Miski Aydın, 2015, s. 296). Bu kuram, etkili liderlik tarzının, izleyenlerin olgunluk düzeyine bağlı olduğunu öne sürer. İzleyenlerin olgunluk düzeyi, görevi yerine getirecek beceri ve isteğe sahip olmalarıyla belirlenir. Yazarlar, liderin çalışanları üzerindeki kontrolü, bir baba figürünün çocuğunun olgunlaşmasıyla üzerindeki denetimini çekmesine benzetirler. Olgunluğun, yaşa veya duygusal dengeye bağlı olmadığını belirtirler. Olgunluğu, kişinin sorumluluk alma isteği, görevle ilgili eğitim, deneyim ve becerisi olarak tanımlarlar (Kırel ve Özkalp, 2010).

1.1.4.3.5. Vroom ve Yetton'un Lider-Katılım Kuramı:

Vroom ve Yetton tarafından önerilen, Jago'nun katılımıyla geliştirilen kuramın temel varsayımı, "bir liderin en önemli görevi karar vermedir" şeklindedir. Bu kuram, liderin liderlik tarzlarını değiştirecek esnekliğe sahip olması gerektiği düşüncesine odaklanır ve normatif bir model geliştirir (Özler, 2013). Yazarlar, kararların etkililiğini üç ölçüt üzerinden değerlendirirler. İlk ölçüt, "kararın niteliği"dir ve kararın, astın iş başarımını etkileyen nesnel yönünü ifade eder. İkinci ölçüt, "kararın

benimsenilebilirliği"dir. Üçüncü ölçüt ise "kararı almak için gerekli olan zaman"dır. Vroom ve Yetton'a göre, liderin karşılaştığı karar sorunları "bireysel" ve "grup" düzeyinde iki tipe ayrılır. Bireysel sorun durumları, çözümlerin yalnızca bir izleyeni etkilediği durumları içerirken, birden fazla izleyeni etkileyen sorunlar grup sorunları olarak sınıflandırılır. Kuram, liderin kararlara katılma şekli ve miktarını belirlemek için normatif bir model sunar ve yedi farklı durumda beş farklı liderlik tarzını içerir (Aşan Azizoğlu, Can ve Miski Aydın, 2015, s.291).

1.1.4.3.6. Lider Üye Etkileşimi Kuramı

Graen ve arkadaşları tarafından geliştirilen Lider Üye Etkileşimi Kuramı, liderin zaman içinde farklı ilişkiler geliştirdiği ve izleyenlerin örgüt içindeki rollerini tartışan bir kuramdır. Bu kurama göre, lider çeşitli nedenlerle belirli bir grup astla özel ilişkiler kurabilir. Bu nedenler, izleyenlerin yetkinliği, kişilik özellikleri, geçmiş deneyimler ve hissedilen uyum gibi faktörleri içerebilir (Ergeneli, 2006). Lider, bu iç-grup (in-group) olarak adlandırılan güvenilen ve ayrıcalıklara sahip olduğu gruba daha fazla odaklanırken, dış-grup (out-group) üyeleriyle daha biçimsel bir emir-komuta ilişkisi kurar ve onlara iç-grup üyeleri kadar zaman ve güven ayırmaz. İç-grup üyeleriyle kurulan ikili ilişkiler, liderin bu üyelere daha fazla sorumluluk vermesi, daha fazla bilgi paylaşması ve karar verme sürecine dahil etmesi gibi ayrıcalıkları içerebilir. Bu ilişki sürdürülebilmesi için bireylerin liderin beklentilerini yerine getirmesi gerekir (Arı ve Özkara, 2019).

1.1.5. Çağdaş Liderlik Teorileri

Bu bölümde çağdaş liderlik yaklaşımlarından öne çıkanları genel olarak gözden geçirilmiş ve sunulmuştur.

1.1.5.1. Vizyoner Liderlik

Toplum içinde liderler her zaman bulunur. Liderlik, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Bireyler birçok görevi tek başlarına yerine getiremezler. Amaçlarını gerçekleştirmek ve başarılı olmak için iş birliği ve görev paylaşımı gereklidir. Bu iş birliğini sağlayacak ve insanları bir amaç doğrultusunda motive edecek liderlere ihtiyaç vardır. Liderlere olan ilginin artmasıyla birlikte liderlikle ilgili yapılan

araştırmaların sayısı da hızla artmıştır. Yeni yüzyılda, toplumların ve kuruluşların idaresi ile liderlerinin göz önünde bulundurduğu, günümüzün karmaşık ve dinamik dünyasında, doğanın çeşitliliği, zamanın değişkenliği ve belirsizliği içeren yeni paradigma arayışları devam etmektedir. Bu analizlerde, karmaşıklığa ayak uydurabilecek kadar dönüşüme açık ve esnek, çeşitliliği zenginlikle birleştirebilecek kadar yaratıcı ve iş birliğine önem veren, belirsizlikler karşısında öncü olabilen organizasyonlar ve liderler öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, liderlerin en önemli niteliği vizyon sahibi olmak ve buna dayalı olarak ön plana çıkmak. Vizyon, yeni liderlik yaklaşımlarının merkezi unsuru olarak kabul edilir, çünkü liderin geleceğe dair anlamlı bir bakış açısına sahip olması, organizasyonunu belirleyici bir şekilde etkileme kapasitesine sahiptir (Özkan, 2019, s,69; Bulut ve Uygun, 2010).

Liderlik araştırmalarında, özellikle 1990'ların başlarında, vizyoner liderliğe büyük bir önem verilmiştir. Vizyoner liderlerin önemi, örgütlerin gelecekteki belirsizlikleri çözmedeki yeteneklerine dayanmaktadır. Hızlı değişimler, örgütlerin gelecekteki kararlarını etkilemektedir. Bu hızlı değişim sürecinde, örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe taşıyan ve örgütsel kör noktalardan kurtaran vizyoner liderler, geleceğin liderleri olarak kabul edilmektedir (Çelik, 1997). Vizyoner liderlik, gelecekte ulaşılmak istenen hedeflerin somut ve gerçeşleştirilebilir düşlerini oluşturma çabasıyla öne çıkar. Bu liderlik tarzı, liderin sadece kendi gelecek vizyonunu belirlemekle kalmayıp, aynı zamanda bu vizyonu paylaşarak diğerleri üzerinde etkileyici bir etki bırakma ve onları harekete geçirme becerisine dayanır. Vizyoner liderler, günlük detaylara odaklanmak yerine geleceğe yönelik konulara önemli bir vakit ayırırlar. Bu liderler, öncelikle etkili ve ilham verici bir vizyon oluştururlar ve ardından bu vizyonu kullanarak insanları bir araya getirir, yönlendirir ve motive ederler. Bu bağlamda, vizyoner liderler, bir anlamda "düş yöneticisi" olarak nitelendirilebilirler (Özkan, 2019, s,62).

Genel olarak bakıldığında, vizyon sahibi liderlerin temel nitelikleri şunlardır: Mantıklı ve analitik düşünme yeteneği; etkili stratejik düşünme yetisi; fırsatları gözleme ve zamanı etkili kullanma kabiliyeti; içgüdü, sezgisel, dürüst ve adaletli olma; zamanı etkili yönetme yeteneği; hırslı ve mücadeleci olma; yenilikçi olma; fikirler üretme ve sentez yapma becerisi; sürekli öğrenmeye açık olma, olayları farklı ve çok yönlü bir şekilde değerlendirme yeteneği; etkili iletişim kurabilme yeteneği;

özgüven ve kişisel gelişim için sürekli çaba sarf etme; başarısızlıktan çekinmeme ve riskleri cesaretle karşılama; değişimden korkmama ve her değişimi bir öğrenme fırsatı olarak görmeye istekli olma; ve tüm bunları yaparken mütevazı olma. Bu nitelikler elbette daha da zenginleştirilebilir (Bulut ve Uygun, 2010; Özgen ve Doğan, 2001).

1.1.5.2. Hizmetkar Liderlik

Hizmetkar liderlik, liderin en kuvvetli temel niteliğinin hizmetkarlık mantalitesi olması gerektiği bir liderlik anlayışını vurgular. Bu yaklaşım, liderin öncelikle başkalarına hizmet etme, onların ihtiyaçlarını anlama ve bu ihtiyaçları karşılama konusunda odaklanmasını öne çıkarır. Hizmetkar liderlik, liderin kendini başkalarına adanma ve kendi benlik duygusunu ikinci plana atma anlamına gelir.

Bu liderlik tarzı, bireyin kendi çıkarlarından önce topluluğun, takımın veya organizasyonun çıkarlarına odaklanmasını içerir (Tuysuz, 2021, s. 63). Bu lider tipi, takımın, izleyicilerin ve paydaşların gereksinimlerini önceden görebilen ve bu gereksinimlere aktif bir şekilde karşılık veren bir liderlik yaklaşımını benimser. Bu liderler, etkileyici bir ikna yeteneğine sahiptir, duygusal destek sağlamada güvenilirler, misyon ve vizyonlarını etkili bir şekilde aktarabilirler. Ayrıca, öğrenmeyi ve gelişmeyi teşvik eder, engelleri ortadan kaldırır. İletişim becerileri güçlüdür, dinleme yeteneği gelişmiş ve önsözleri yüksektir. Empati kurma yetenekleri sayesinde takım üyeleriyle güçlü bir bağ kurabilirler (Çelik ve Şimşek, 2013, s. 64). Hizmetkar liderlik, kişinin bencil çıkarlarını bir kenara bırakarak, başkalarının hizmetinde olmayı, onların gereksinimlerini karşılamayı ve onlar için yaşamayı içerir. Bu liderlik yaklaşımında lider, öz benliğini aşmış bir durumdadır, yani "ben" yerine önce "biz" kavramına odaklanabilen bir anlayışa sahiptir (Fındıkcı, 2009).

Taylor, hizmet yönelimli liderliğin üç temel faydasını şu şekilde ifade eder: İlk olarak, örgüt içinde liderlik yeteneğine sahip olan çalışanların liderlik rolünü üstlenebilme olanağı sağlar. İkinci olarak, tüm yetenekli bireyler, bürokratik engellerin kalkmasıyla birlikte üretime odaklanabilir, kariyerlerini geliştirmelerinde daha fazla özgürlük bulabilir. Üçüncü olarak, örgütün kültürü, bireysel çıkarlardan ziyade grup başarısına odaklı açık liderliği teşvik ettiği için çalışanlar daha etkili bir ekip çalışması gerçekleştirebilir ve ortak hedeflere daha verimli bir şekilde ulaşabilir (Tuysuz, 2021, s. 64).

1.1.5.3. Dağıtımsal Liderlik

Dağıtımsal liderlik, örgüte ve liderlik görevlerine odaklanan, bireylerin ve rollerin önemli olduğu bir liderlik türüdür. Öğretmenlere daha fazla yetki veren sistemleri içeren ve demokratik liderlikle ilişkilendirilen bir liderlik türü olarak kullanılabilir. Bu liderlik anlayışı, okul liderliği ve yönetimi alanında yaygın olarak kabul görmüş olsa da net bir tanımı yoktur. Alan yazında çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Dağıtımsal liderlik, bireylerin ötesine geçerek grup etkinliklerini ilişkiler yoluyla yöneten bir liderlik yaklaşımıdır (Flessa, 2009, s. 333).

Liderlik sürecinin liderler, takipçiler ve durumlar arasında nasıl dağıldığını anlamaya yönelik analitik bir perspektiftir. Bu bakış açısı, liderliğin farklı biçimlerde nasıl dağıtıldığını, bu dağıtımın nedenlerini ve sonuçlarını tanımlamaktadır (Firestone ve Martinez, 2007, s.4). Bazıları, Dağıtımsal liderliği okul liderliğinin çoklu liderler tarafından yürütülmesi olarak tanımlar. Diğer bir görüşe göre, Dağıtımsal liderlik, bireysel liderlerin değil, örgütsel bir nitelik taşır. Bir başka bakış açısı ise Dağıtımsal liderliği, okul liderliğini uygulamak için bir metot olarak kullanır. Birçok araştırmacı, Dağıtımsal liderliğin tanımı konusunda belirsizlik yaşamıştır. Bu, mevcut olan bir şeyin belki de yeni bir başlık altında sunulması gibi görünen Dağıtımsal liderliğin özünü yansıtır (Spillane, 2005, s. 144-145). Bir örgüt içinde liderlik görevlerinin dağıtılması pratiği, liderlerin isteyerek tercih etmelerinin yanı sıra, çalışanların davranışlarından kaynaklanabilir. Bu bağlamda, dağıtımın beş yönü şu şekilde sıralanabilir (Ritchie ve Woods, 2007, s.366).

1. *Öğret:* İzleyenlere genellikle ne yapacakları hakkında yönergeler verilir.
2. *Danış:* İzleyenlerin fikirleri etkili şekilde dinlenir.
3. *Temsil et:* İzleyicilere karar alabilecekleri yetki alanları tanımlanır.
4. *Kolaylaştır:* İzleyenlere, okulun ilerlemesi için katkıda bulunmaları teşvik edilir, farklı seviyelerden gelen düşünceler dinlenir ve desteklenir, görüşlerini paylaşmaları kolaylaştırılır ve diğer yerlerdeki uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmaları teşvik edilir.

5. *İhmal et*: Liderler, çoğu zaman çalışanları gerçekten ilgilendikleri işlere yönlendiremedikleri için, izleyicilere inisiyatif alıp sorumluluk üstlenmeleri konusunda baskı yaparlar.

1.1.5.4. Etik Liderlik

Etik, felsefenin ve bilimin önemli bir bölümünü oluşturan, ahlaki davranışları, eylemleri ve değerlendirmeleri inceleyen bir konu olarak kabul edilir. Ahlak, doğrunun, iyi-kötü, erdemler ve eksikliklerle ilgili olarak davranışları ve davranış sonuçlarını değerlendirmeyi içerir. Ahlaki etkiler, yaptırımlar ve insan vicdanı gibi unsurlar ahlaki şekillendiren faktörlerdir (Aydın, 2001, s. 4-5). Etik değerlere büyük önem veren, kontrol ihtiyacını minimize eden, yetki ve sorumlulukları dengeli bir şekilde paylaşan, hedef uyumunu sağlayan, ilişkilerinde sürekli bir istikrar sunan, liderliği ve eğitimi sistematikleştiren, adil ve eşitlik ilkesi çerçevesinde bir kariyer sistemi oluşturan, astlarını geliştiren ve onları yönetim süreçlerine aktif olarak dahil eden bir liderlik tarzıdır (Çelik ve Şimşek, 2013, s. 64). Etik liderlik, güçlü bir örgüt kültürü temelinde yükselir. Bu lider, örgütün hedeflerine ulaşma çabasında "her yolu mübah" görmez; aksine, amaçlara ulaşmak için temel etik değerlere bağlı kalır. Ayrıca, etik liderlik rolündeki bir liderin gelişmiş bir vicdani sorumluluk duygusu bulunur. Etik değerlere uymanın, sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olduğu bilinciyle hareket eder (Genç, 2005 s 49). Bu liderler, kişisel eylemler ve insanlar arasındaki ilişkiler yoluyla toplumun kabul ettiği kurallara uygun davranışları sergileyerek, karar alma süreçlerini yönlendirerek ve diğerlerini bu değerlere taşıyarak kendini gösterir (Brown, Trevino, 2006). Özetle Etik liderlik, esas olarak diğer insanların haklarına ve saygınlığına duyarlı bir liderlik yaklaşımını yansıtmaktadır. Liderlik pozisyonu, liderlere toplumsal bir etki yaratma kuvveti verir. Etik liderlik, liderlerin bu gücü nasıl kullandıkları, kararlarını nasıl verdiği, eylemlerini nasıl şekillendirdiği ve diğerlerini nasıl etkilediği ile ilgilidir (Resick vd., 2004).

1.1.5.5. Öğretim Liderliği

Öğretim lideri kavramı, batılı ülkelerde 1970'li yılların sonlarından itibaren etkili veya başarılı okulların incelenmesiyle birlikte dikkat çekmeye başlamış bir kavramdır. Bu kavram, okul yönetimi ve eğitim sistemiyle ilgili araştırmalarda öne

çıkan bir konudur. Etkili ve mükemmel okullar olarak kabul edilen okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, okulun liderinin okulun başarısına önemli bir etki sağladığı gözlemlenmiştir. Bu tür okulların yöneticileri, liderlik niteliklerini tanımlamak için çeşitli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Eğitim yönetimi alanında yapılan literatür incelemeleri, "okulda programın yönetimi" ve "öğretimin yönetimi" gibi ifadeleri içerebilmektedir. Ancak genellikle, bu alanda daha fazla tercih edilen terim "öğretim lideridir (Şişman, 2023, s. 49).

Öğretim liderliği, öğrenci ilerlemesini gözlemleyip izler ve yüksek akademik başarı standartlarını sürdürmek için çaba gösterir. Bu çabalar, öğretimin uygulanmasının gözlemlenmesini içerir, öğretmenlere yapıcı geri bildirim sağlar ve yerel olarak geliştirilmiş bir okul iyileştirme planının oluşturulmasını ve uygulanmasını destekler (Hoy ve Miskel, 1987). Öğretim liderleri, öğrenme süreçlerini değerlendirirken, öğretmenleri etkinliklerin başarısını tanımlamak ve uygun zorluk seviyelerini belirlemek konusunda bilgilendirirler. Genel olarak, öğretim liderleri öğrencilerin ve öğrenme süreçlerinin etkilendiği tüm faktörlere odaklanırlar (Fisher, Frey, Lassiter ve Smith, 2022).

Öğretim liderliği, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birlikte çalışarak eğitim ve öğrenme ortamlarını geliştirmeye odaklanan bir gerekliliği vurgular. Geleneksel denetim anlayışının eskidiğini ve yalnızca bir formalite olduğunu öne sürer. Yöneticilerin güncel konuları kavramalarına yardımcı olmak ve eğitim ve öğretim teorilerini pratik uygulamalarla entegre etmek amacıyla çaba gösterir. Öğrencinin öğrenme sürecini destekleyen faktörlere dayalı karar vermeyi ön plana çıkarır ve öğrenmeye odaklı bir yaklaşımı benimser (Hoy ve Miskel, 1987).

Okul müdürünün işlevlerine baktığımızda, bu işlevler bürokratik ve kültürel sorumluluklar olmak üzere iki ana kategoride değerlendirilebilir. Bürokratik görevler, okulun üst düzey yöneticileri ile ilişkileri düzenleme, finansal işlemleri yönetme, bina ve tesislerin onarımı ve bakımı gibi işleri içerirken, kültürel görevler öğretim ortamlarının düzenlenmesi, öğrenci başarısı için yapılan çabalar, aile ve toplum desteği ve öğretimsel liderlik gibi sorumlulukları içermektedir (Lunenburg, 1995; akt Şişman, 2002, s. 137).

Okul müdürlerinin öncelikle sahip oldukları eğitim felsefesinin bilincinde olmaları gerekmektedir. Ayrıca, yönetimdeki değişimlere adaptasyon sağlamaları ve

toplumsal değişimlerin doğasını anlamaları önemlidir. Program geliştirme ve değerlendirme konularında bilgi sahibi olmaları da gerekmektedir. Diğer yandan, yöneticilerin insan, iletişim, insanlar arası ilişkiler, karar süreci, amaç belirleme, planlama, araştırma ve değerlendirme, problem çözme, çatışma yönetimi gibi yönetimle ilgili konularda beceri ve yetkinliklere sahip olmaları önemlidir (Chell, 2011). Öğretim lideri, öğrenme, öğretme ve rehberlik alanlarında performansı artırmak için bütünsel ve uygulamaya dayalı bir yaklaşım benimsemektedir. Bu yaklaşım, pragmatik değer yönetimi ve kültürel etkinlikleri içerecek şekilde olmaktadır (Aytaç, 2000, s.84). Öğretim Liderliği, okulun eğitsel hedeflerini başarmak için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarma, keşfetme ve bu yetenekleri okul süreçlerine entegre ederek gerçekleştirme sürecidir (Burnett ve Pankake, 1990, 4). Başarılı okullar üzerine yapılan çalışmalar, bu okullarda müdürlerin sıradan bir yönetici olmasının ötesinde bazı liderlik niteliklerine sahip olduklarını göstermektedir (Keskinkılıç, 2016). Müdürler, eğitim kurumlarında öğretim liderliğini etkin bir şekilde uygulayarak ulusal eğitim sistemine önemli katkı sağlamaktadır. Bu liderler, etkili stratejiler kullanarak eğitim kalitesini yükseltme potansiyeline sahiptirler (Çelikten, 2017).

1.1.5.5.1. Öğretim Liderliği Kavramının Gelişimi

Öğretim liderliği, liderlik literatüründe önemli bir kavramdır ve özellikle eğitim alanında yoğun olarak araştırılmıştır. Bu liderlik türünün ortaya çıkışı 1950'li yıllara dayanmaktadır. Araştırmacılar, bu dönemde okul müdürlerinin davranışlarını inceleyerek, liderlik tarzlarının eğitim üzerindeki etkilerini araştırmışlardır (Hallinger, Lee ve Walker, 2012). Ancak öğretim liderliği terimi 1970'lerde Avrupa'da etkili okul araştırmalarıyla daha fazla öne çıkan bir kavram haline dönüşmüştür (Özden, 2002). Okul etkililiği ve gelişimi üzerine yapılan birçok araştırma müdürlerin liderlik biçimlerinin okul performansında önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır (Edmonds, 1979). Özellikle, müdürün öğretim liderliği, etkili okullarda kilit bir faktör olarak tanımlanmıştır (Bossert vd., 1982; Leithwood ve Montgomery, 1982). Öğretim liderliğe yönelik bu yaklaşım, daha sonraki dönemlerde yeni kavramsal çerçevelerin ve araçların geliştirilmesine olanak sağlamıştır.

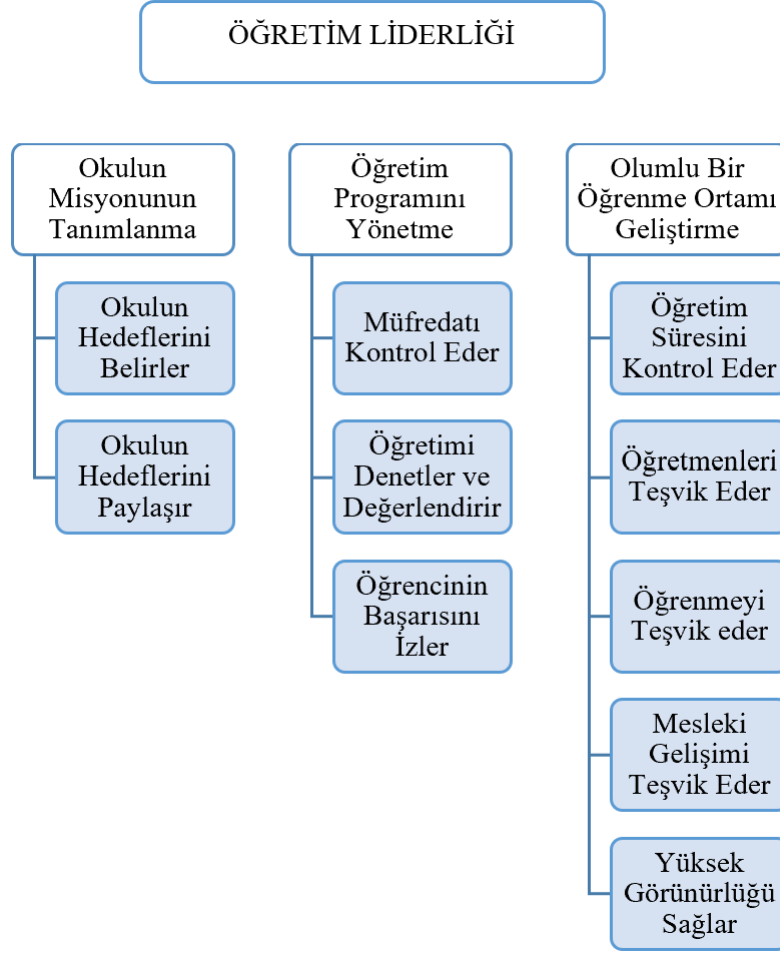
Bamburg ve Andrews (1990), Hallinger (1985), Van de Grift (1990), Villanova, Gauthier, Proctor ve Shoemaker (1981) gibi çalışmalar, öğretim liderliği

üzerine yapılan araştırmalarda önemli bir rol oynamıştır. Araştırmalar öğretim liderliğinin okul hedeflerinin ulaşmasında önemli bir etken olduğunu belirlemiştir. Bu temel araştırmaları takiben, akademisyenler öğretim liderliği konusunda önemli miktarda ampirik çalışma gerçekleştirmişlerdir. Öğretim liderliği kavramı kavramsal olarak 1950'li yıllarda gündeme gelmiş olmasına rağmen, 1980'li yıllara kadar kapsamlı bir şekilde tanımı yapılmamıştır. Ancak, öğretim liderliğinin gelişimiyle birlikte 1980'li yıllarda bu kavramın tanımı ve alt boyutları açısından netlik kazanmıştır (Bellibaş ve Gedik, 2014).

şışman (2012) öğretim liderliğini, okul müdürleri ve öğretmenleri okulla ilgili kişileri ve olayları etkilemek için başvurdukları güç ve davranışları detaylı olarak açıklamıştır. Burnett ve Pankake (1990), okulun eğitim ile ilgili hedeflerine ulaşabilmesi için eğitim kadrosunun mevcut gücünü açığa çıkarabilme ve bunu eğitim-öğretim sürecinde devam ettirme şeklinde bir tanımlama yapmışlardır. Son olarak Hallinger ve Murphy (1985), öğretim liderliğini okullardaki akademik başarıyı merkeze alan, eğitim ile ilgili faaliyetleri yürüten, okullar özelinde bir liderlik çeşidi olarak belirtmiştir. Öğretim liderliği araştırmacılar tarafından farklı yorumlandığı gözlemlenmektedir. Mevcut tanımlar doğrultusunda öğretim liderliğini, eğitim örgütlerinin yönetimine özgü, okulun temel amacı olan öğrenme ve öğretme süreçlerine kenetlenmiş bir liderlik türü olarak tanımlamak mümkündür (Coşkun ve Katıtaş 2022 s20).

1.1.5.5.2. Öğretim Liderliğinin Boyutları

Okul müdürlerinin görev yaptıkları kurumlarda karşılaştıkları sorunlar, bazı yönleri ile birbirinden farklı olsa da konu ile ilgili çalışmalarda, öğretim liderliğiyle ilgili bazı temel boyutlar geliştirme çabaları olmuştur. Bu çalışmalar da okul müdürlerinin öğretim liderliği ile ilgili olarak üzerinde durulan boyut ve işlevler, birbiriyle benzerlik ve farklılık gösterebilmektedir. Burada asıl amaç boyut ve işlevlerin işleyişine ve içeriğine ilişkin ortaya çıkan farklılık üzerinde durulmuştur (şışman, 2023, 55). Hallinger (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretimsel liderlik çerçevesinde bir boyutlandırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, öğretim liderliği üç boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Aşağıda şekil 2'de verilmiştir:



Şekil.1. 2. Öğretim Yönetimi Derecelendirme Ölçeği (PIMRS), (Hallinger, 2011, s 276).

Okul Misyonunun Tanımlanması: Bu boyut öğretim yönetimine sahip okul müdürleri için önemli bir boyuttur. Okul müdürleri okul için bir misyon belirlemeli ve iletmelidir. Bu rol, misyonunun öğrencilerin akademik ilerlemesine odaklandığını vurgular. Bununla birlikte, bu boyut müdürün misyonu tek başına belirlemediğini, ancak personelle birlikte bu misyonu oluşturduğunu varsayar. Müdürün, bu misyonun varlığını sağlamak ve personelin geniş kesimlerine yaygın bir şekilde iletilmesinden sorumlu olduğunu öne sürer. Bu boyut, öğrenci odaklı bir okulun oluşturulmasının temel adımıdır (Hallinger, 1985, s. 277).

Öğretim Programını Yönetme: İkinci boyut, Öğretim Programının Yönetimi'ni kapsar ve üç temel liderlik işlevini içerir: Öğretimin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi, Müfredatın Koordinasyonu ve Öğrenci İlerlemesinin İzlenmesi. Bu boyut, okul müdürünün "teknik çekirdeğin yönetilmesinde" rolüne odaklanır. Özellikle büyük okullarda, müdürün okuldaki tek yetkili kişi olmadığı açıktır. Ancak, bu çerçevede, okulun öğretim programının izlenmesi ve geliştirilmesinde merkezi bir figür olan müdürün, akademik programın koordinasyonu ve kontrolü konusundaki temel liderlik sorumluluklarını vurgular (Hallinger, 2011, s 277).

Olumlu Bir İklimi Oluşturma: Olumlu bir okul öğrenme iklimini teşvik etmenin üçüncü boyutu, çeşitli işlevleri barındırır: Öğretim süresini koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etme, faaliyetlerin yüksek görünürlüğüne sağlama, öğretmenleri cesaretlendirme ve öğrencileri öğrenmeye teşvik etme. Bu boyut, kapsam olarak daha geniş ve daha niyetlidir ve dönüşümcü liderlik çerçevelerine entegre edilen boyutlarla uyumludur. Başarılı okulların, akademik ve sosyal bir ortam yarattığı düşüncesine uygun olarak, yüksek standartlar ve beklentilerle sürekli öğrenme ve gelişmeyi teşvik eden ve ödüllendiren bir kültür geliştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu, farklı bir ifadeyle, öğretmenleri ve öğrencileri sürekli olarak motive eden ve ödüllendiren bir atmosfer oluşturur. Bu kültür, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler (Hallinger, 1985, s.224; Hallinger, 2011, s. 278).

Eğitim liderliğinin önemli bir unsuru, okul müdürlerinin taşıması gereken veya kazanmaları gereken mesleki bilgi ve yeteneklerdir. Bu, okul yöneticilerinin sahip olması gereken kritik bir noktadır (Blase ve Blase, 1999). Diğer liderlik anlayışları ile öğretim liderliğini ayıran temel fark, öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanmasıdır. bu nedenle öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarıyla beraber değerlendirmeyi gerektirir (Gümüseli, 2001). Öğretimsel liderlik perspektifi genel olarak değerlendirildiğinde, okul örgütlerinin temel amacına doğrudan etki eden bir yaklaşım olarak öne çıkar. Bu yaklaşım, amaçların belirlenmesi ve paylaşılması rolünü üstlenirken, öğrencilere gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasını, öğretmenlere ve okul yöneticilerine uygun çalışma ortamlarının hazırlanmasını ve öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasını gerektirir. Sonuç olarak, öğretim liderlik yaklaşımı, öğretim süreçlerine daha fazla odaklanarak öne çıkan bir strateji

olarak görülmektedir. Okulda vizyon, misyon ve amaçlarının belirlenmesi, eğitim programının ve öğretimin yönetilmesi, öğretmenleri motive etme ve mesleki olarak destekleme, öğrenci başarılarının ele alınması, olumlu okul iklimi oluşturma ve değişimi-dönüşümü yönetme gibi unsurlarla öğretimsel liderlik, okul örgütlerinin işleyiş sürecine bütünsel bir perspektif sunmaktadır (Konan, 2015, s. 151; Şişman 2023).

1.1.6. Öğretim Liderliği ile İlgili Çalışmalar

1.1.6.1. Ulusal Alan Yazın

Şenay (2017) Bu çalışmada Aydın ilindeki resmi bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi yöneticilerinin öğretim liderlik rollerini nasıl algıladığını belirlemek ve bu algıların örgüte bağlılıkları ile olan ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, medeni durum, meslek sevgisi gibi demografik faktörlerin bu algılara etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Bağrıyanık (2017), Bu araştırmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretim liderlik algılarının örgütsel bağlılığa ve örgütsel sinizme etkisini belirlemeyi ve bu etkide örgütsel bağlılığın aracılık rolünün bulunup bulunmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Diğer bir amacı ise öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretim liderlik davranışlarının neler olduğuna ve ne tür davranışların örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizme etki ettiğine yönelik görüşlerini araştırmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntem modellerinden açıklayıcı sıralı desen modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel veri analizi sonucunda, öğretim liderlik algısı örgütsel bağlılığın pozitif yönde, örgütsel sinizmin negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının, örgütsel sinizme etkisinde örgütsel bağlılığın kısmi aracılık rolü tespit edilmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen Olukçu (2018) çalışmasında İlişkisel tarama modeli kullanmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre, okul idarecilerinin öğretim liderlik rollerini yüksek düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerinde branş ve yaş alt boyutlarında diğer değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri, çalışma süresi, branş ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin kurumsal kimlikle özdeşleşme düzeyleri arasında olumlu ve orta derecede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. .

Yılmaz (2019) göre bu araştırmanın temel amacı, eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin öğretim liderlik yeterliklerini öğretmen görüşleri çerçevesinde ortaya koymaktır. Ek olarak, bu yetkinliklerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin teknolojik gelişmeler ışığında öğretim liderliğinin yüksek düzeyde olumlu bir şekilde değerlendirildiği belirlenmiştir. Öğretmenler, yöneticilerin öğretim liderliğini yeterli görmektedirler. Kadın ve erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliklerini yüksek düzeyde olumlu değerlendirmiştir.

Sevinç (2019), ilkokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. İzmir ili Karşıyaka ilçesindeki devlet ilkokullarındaki 35 okul yöneticisi ve 427 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, ilkokullarda çalışan yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerinin, okullardaki eğitim kalitesini artırabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretim liderliği davranışlarının ilkokul yöneticilerinin mesleki gelişmelerine katkı sağlayabileceği ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen hizmet içi eğitim çalışmalarına kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.

Çilesiz (2019), Samsun ilindeki ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini öğretmen görüşlerine dayanarak belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini başarılı bir şekilde yerine getirdikleri ancak bu başarının özel okullarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okul türleri, ilçeler ve yerleşim merkezlerine göre ölçeğin alt boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıklar genellikle

özel okullar, belirli ilçeler ve köylerdeki okul müdürleri lehinedir. Ayrıca, devlet okullarındaki öğrenci sayılarının artmasının, okul müdürlerinin öğretim liderliği özelliklerini yerine getirememelerine neden olabileceği öne sürülmüştür.

Oran (2019), bu çalışmasında da Muş il merkezindeki ilkokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre, ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Muş il merkezindeki ilkokullarda görevli 235 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarını öğretmenlerin algılarına göre çoğu zaman yerine getirdikleri belirlenmiştir. İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Deniz (2021), göre bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin eğitim inançlarını belirlemek ve okul yöneticilerinin öğretim liderlik davranışlarını ortaya koymaktır. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Karaman il merkezindeki anaokulları, ilkokulları, ortaokulları ve liselerde görevli 206 okul yöneticisi ile 214 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, katılan okul yöneticilerinin en üst düzeydeki eğitim inançları sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik ve yeniden yapılandırıcılık olup; en düşük düzeydeki inançlarının ise esascilik olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları genel olarak çoğu zaman seviyesinde gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin branşlarına göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilere öğrenmeye yönelik güdüleme ve öğrencilere rehberlik alt boyutlarında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Erkan (2022), Çanakkale ilinde görev yapan öğretmenlerinin öğrencilere yönelik koçluk yeterliliği ve öğretim liderliği arasındaki ilişkiyi tespit etme çalışmıştır. Sonuçlara göre, öğrenci koçlarının yeterlilik düzeyi ve öğretmen liderliği arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin, okul türü, branş ve çalışılan kuruma göre öğrenci koçlarının yeterliliği ve öğretmen liderliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrenci

koçluğu ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ve bu ilişkinin bazı demografik faktörlere göre değişebileceği tespit edilmiştir.

Efe (2023), sınıf öğretmenlerinin öğretim liderliği ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim liderliği ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analizler neticesinde sınıf öğretmenlerinin öğretim liderliği ve akademik iyimserlik düzeylerinin iyi ve yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların bazı demografik verilerine göre farklılaşmalar tetkik edilmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

1.1.6.2. Uluslararası Alan Yazın

Setwong ve Prasertcharoensuk (2013) tarafından yapılan araştırma, öğretim liderliğinin okul etkililiği üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma, Tayland'daki 100 ilkokulda görev yapan 300 öğretmen ve 30 okul müdürüyle yürütölmüştür. Araştırmada, öğretim liderliği, okul müdürlerinin öğretmenlerle birlikte çalışarak okulun akademik başarısını artırmaya yönelik çabaları olarak tanımlanmıştır. Bu kapsamda, öğretim liderliğinin boyutları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretim liderliğinin okul etkililiğini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını geliştirmeleri, notlar, öğretmen memnuniyeti ve okul iklimi gibi unsurlarda olumlu etkiler yaratma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, öğretim liderliği, bir okulun genel performansını artırmada önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Urlick ve Bowers (2017) tarafından yapılan çalışma, ABD'deki 100 okul müdürü ve 100 öğretmen ile yürütölmüştür. Araştırmada, öğretim liderliği, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin birlikte çalışarak okulun akademik başarısını artırmaya yönelik çabaları olarak tanımlanmıştır. Araştırmada, öğretim liderliğinin benimseme, mesleki gelişim ve süreç takip olmak üzere üç boyutu incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretim liderliği konusunda farklı algılara sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, okulların öğretim liderliğinden elde edebilecekleri potansiyel faydaların azalmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, öğretim liderliğinin etkin bir şekilde benimsenmesi ve uygulanması için okul yönetimi ve öğretmenler arasında bir uyumun sağlanması önemlidir.

Boudreaux (2019) tarafından yapılan çalışma, etkili okullardaki okul müdürlerinin öğretim sürecine yönelik uygulamalarını incelemiştir. Çalışma, Mendel'in öğretim liderleri için beş etkin liderlik uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları, etkili okullardaki öğretim liderlerin beş uygulamayı gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Bu uygulamaların, okulların öğrenme kalitesini artırma ve öğrenci başarısını yükseltme konusunda olumlu bir etki sağladığı öngörülmektedir. Boudreaux'un araştırması, öğretim liderliği okulların öğrenme kalitesini ve öğrenci başarısını artırmada kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca, çalışma, öğretim liderliğinin çeşitli uygulamalar aracılığıyla öğretmen gelişimini, okul kültürünü ve öğrenci başarısını nasıl etkileyebileceklerini belirlemiştir.

Tulowitzki (2019), öğretim liderliği ve okul gelişimi değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Çalışma, Almanya'daki 30 okul müdürü ve 600 öğretmenle ölçek ve görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları, okul gelişiminin, öğretimsel liderlik uygulamaları ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, okul kültürünün geliştirilmesi yoluyla sağlanmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin kurum kapasitesini artırma ve okul iklimini geliştirme çabaları, okulun gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Bu çabalar, okulda ortak bir amaç ve hedef duygusu oluşturmaya, öğretmenlerin iş birliğini teşvik etmeye ve olumlu bir okul iklimi oluşturmaya yardımcı olmaktadır.

Hou, Cui ve Zhang'in (2019) tarafından Çin'de yapılan araştırma, öğretim liderliği davranışlarının öğrencilerin koleje giriş puanlarını nasıl etkilediğini incelemektedir. Araştırma, 2017 yılında Çin'deki 300 ilkokulda görev yapan 3.000 öğretmen ve 6.000 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları, öğretim liderliği davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve üniversiteye giriş puanlarını yükseltmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla öğretim liderlik davranışlarını geliştirmeleri gerekmektedir.

Qadach vd. (2019) tarafından yapılan araştırma, İsrail'deki 1700 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada, öğretim liderliği, okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek ve okulun akademik başarısını artırmak için yaptıkları

çabaları olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin okula bağlılığını artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Wahab vd. (2020) tarafından yapılan çalışma, okul müdürlerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin performansları üzerindeki etkisini araştırmak için bir ölçek ve görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında, 100 okul müdürü ve 500 öğretmenle çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, okul müdürlerinin öğretim liderlik düzeyleri ve öğretmenlerin performanslarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretim liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin performansları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları, okul müdürlerinin öğretim liderlik rollerini etkili bir şekilde yerine getirmelerinin, öğretmen performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu olumlu etki, okul müdürlerinin öğrenme ve öğretim kalitesini artırmaya odaklanmaları, öğretmenlere liderlik fırsatları tanınmaları ve öğretmenlerin öz-yeterlik duygularını geliştirmeleri gibi öğretim liderliği uygulamalarını başarıyla gerçekleştirmeleri ile ilişkilidir.

Türkiye'de yapılan ulusal çalışmalar genellikle öğretim liderliği üzerine odaklanmıştır ve öğretmenlerin liderlik algısı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi, okul yöneticilerinin teknoloji entegrasyonu sürecindeki rolünü, öğretim liderliğinin öğretmen performansı ve okul kültürü üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Uluslararası alandaki araştırmalar ise farklı ülkelerdeki okul sistemlerinde öğretim liderliğinin akademik başarı, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrenci başarısı gibi konulardaki etkilerini incelemekte ve kültürel farklılıkların bu liderlik modellerine nasıl yansıtıldığını araştırmaktadır. Bu çalışmalar, öğretim liderliğinin eğitimde kritik bir rol oynadığını vurgulayarak, etkili uygulamaların geliştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır.

1.2. MESLEKİ BAĞLILIK KAVRAMI

Bağlılık, insanoğlu yeryüzünde var olduğu sürece devam eden en etkili unsurlardan biridir. Tarihsel olarak incelediğimizde, işçi-görevli, asker-vatana, köle-hükümdar gibi ilişkilerde görüldüğü gibi, insanın bir kişiye, topluluğa, kuruluşa veya ideale beslediği sevgi, güven ve bağlılık duygularını barındırır. Bu güçlü his, bireylerin

düşünce, davranış ve tutumlarına tesir ederek, onları ilgili ilişkiye karşı sorumlu ve dahil olma duygusuyla bağlı kılar (Balay, 2000, s. 12). Becker'e göre (1960) bireyin bağlılık göstermesi duygusal bir bağlılık hissinden değil, tersine bağlılık sergilememesi durumunda ortaya çıkacak kayıpların bir sonucudur. Becker, bu yaklaşımı "yan bahisler teorisi" olarak isimlendirir.

Yan bahisler teorisine göre, birey, örgüte bağlılık göstermeye başladığında çeşitli kaynaklarını örgüte yatırır. Bu kaynaklar, zaman, emek, para, sosyal statü gibi Maddi ve manevi faktörleri içerir. Birey, gerçekleştirdiği yatırımlardan dolayı örgütten ayrılması durumunda bu yatırımların boşa gideceğini bilir. Yan bahisler teorisine göre, bireyin örgüte bağlılığını etkileyen dört temel faktör bulunmaktadır (Meyer ve Allen,1984, s.372). Bu faktörler şunlardır:

- *Toplumsal beklentiler:* Birey, yaşadığı toplumun sosyo-kültürel ve manevi normlarına uygun davranışlar ortaya koyar. Bu normlara uyumsuz davrananların toplum tarafından olumsuz değerlendirilmesi, Bireyin örgüte sadakatini koruma konusunda etkili olabilir.
- *Bürokratik düzenlemeler:* Organizasyonlar, çalışanlarından belli kurallara ve düzenlemelere uymalarını talep edebilirler. Bu düzenlemeler, çalışanların örgüte bağlılıklarını artırabilir.
- *Sosyal etkileşimler:* Bireyler, sosyal ilişkilerinde tutarlı davranışlar ortaya koyar. Bu tutarlılık, bireyin örgüte bağlı kalmasını teşvik edebilir.
- *Sosyal görevler:* Bireyler, buldukları sosyal çevrede belirli sorumlulukları yüklenirler. Bu sorumluluklara uyum sağlamak, kişinin örgüte olan bağlılığını artırabilir.

Bağlılık, bireyin mesleğine duygusal veya eylemsel olarak bağlı olmasıdır (Bayram, 2005). Bireylerin mesleklerine olan bağlılığı, belirli mesleğin hayatındaki temel rolünü ve ne kadar merkezi bir öneme sahip olduğunu işaret eder (Baysal ve Paksoy, 1999). Bir başka deyişle mesleki bağlılık kişinin mesleğine duyduğu aidiyet ile sağladığı kazanımları ve mesleğin temel değerlerine olan bağlılığı içeren bir kavramdır (Aranya ve Ferris, 1984). Mesleki bağlılık, kişinin bir meslek profesyoneli olma isteğiyle besledikleri duygusal bağlılık veya bağlılık hissi olarak tanımlanabilir.

Bu meslekte kalmaya yönelik arzu da aynı zamanda, işe bağlılık duygusunu güçlendirir (Meyer vd, 1993). Mesleki bağlılık, kişinin kendi mesleki gelişimine odaklanarak çaba harcaması, bu hedefe ulaşmak için ilgili alandaki gelişmeleri izlemeyi ve eğitim programlarına etkin bir şekilde katılmasıdır. Aynı zamanda bireyin organizasyon içindeki fırsatları etkili bir şekilde değerlendirme ve çevresine katkıda bulunma amacıyla etkin bir şekilde kullanma, eğitimle ilgili konularda gönüllü katkılarda bulunma çabasını içerir (Kaya, 1979, s. 153). Özetle mesleki bağlılık mesleğinin hedef değerlerini içselleştiren, mesleğinin iyiliği için gönülden fedakârca çaba sarf eden, her türlü olumsuz duruma karşın mesleki üyeliğini devam ettiren bireyleri ifade eder (Aranya, Barak ve Amernic, 1983).

Bir öğretmen, mesleğine verdiği değerle birlikte, eğitimin topluma ve bireylere sunduğu katkıları fark etmeye başlar. Bu katkılar, öğretmenin mesleğe olan duygusal bağlılığını artırır ve öğrencilere daha iyi bir eğitim sunma isteğini güçlendirir. Öğretmenlik ideolojisini benimsemek ise eğitimin temel değerlerine ve ilkelerine inanmayı ve bu değerleri savunmayı içerir. Bu değerler ve ilkeler, öğretmenin daha etkili bir eğitimci olma ve öğrencilerinin yaşamlarını olumlu yönde etkileme arzusunu destekler. İlkeler, mesleki gelişim için önemli bir motivasyon kaynağıdır (Marrow 1983, akt. Balay, 2000).

1.2.1. Mesleki Bağlılığın Tarihçesi

Mesleki bağlılık terimi literatürde ilk kez Greenhaus (1971) tarafından gündeme getirilmiştir. Greenhaus, meslek ve kariyerin bireylerin yaşam tarzının önemli bir parçası olduğunu ve kendini gerçekleştirme için kritik bir rol oynadığını ifade etmiştir. Mesleğe yönelik bağlılık kavramı alanyazında farklı kavramlarla ele alındığı görülmektedir. Kariyer bağlılık (career commitment) ve profesyonel bağlılık (occupational commitment) adı altında incelemiştir (Aksu, 2021).

1.2.1.1. Kariyer Bağlılığı

Literatürde mesleki bağlılık ve kariyere bağlılık kavramlarının aynı anlamda kullanıldığı araştırmalara da rastlanmaktadır (Yazarkan ve Yiğit, 2014, s. 73). Güney'e (2004) göre, kariyer, bir bireyin mesleğinde edindiği bilgi ve davranışın tümünü ifade eder. Kariyer bağlılığı kavramı, genellikle iki farklı şekilde anlam kazanır. İlk olarak,

bireyin kariyeriyle ilgili faaliyetlerde ve eğitim/mesleki kararlarında sürekli bir bağlılık ve tutarlılık göstermesini ifade eder. Bu, kişinin kariyer gelişiminde uzun vadeli hedeflere sadık kalması, sürekli öğrenme ve gelişime açık olması anlamına gelir. İkinci olarak, kariyer bağlılığı, bireyin seçtiği mesleğe veya iş çizgisine derin bir bağlılık hissetmesini ifade eder. Bu durumda, kişi seçtiği kariyeri sadece bir iş olarak değil, kimliği ve değerleriyle özdeşleşen bir parça olarak görür. Bu iki anlam, kariyer bağlılığının hem bireysel gelişim hem de mesleki kimlik açısından önemini vurgular (Kim ve Mueller, 2011: 6 akt. Kaya, 2012, s.53).

Utkan ve Kırdök'e (2018) göre, kariyer kavramı çalışma hayatı boyunca meslekteki tercihler, faaliyetler ve farklı işleri kapsadığından dolayı, kariyer bağlılığının meslek bağlılığı kavramı yerine kullanılmasının doğru olmayacağını belirtmektedirler.

1.2.1.2. Profesyonel Bağlılık

Mesleki bağlılık kavramı, aynı zamanda profesyonel bağlılık kavramı olarak da adlandırılabilir (Aktaş ve Özdevecioğlu, 2007, s.3-4). Mesleki bağlılık terimi kullanıldığında, genellikle Aranya ve diğer araştırmacıların profesyonel bağlılık kavramı akla gelmektedir (Çiftçioğlu ve Tak, 2008, s.157). Ancak Blau, (1985) profesyonel bağlılık kavramını mesleki bağlılık kavramı yerine kullanmasına karşı çıkmıştır. Profesyonellik kavramını mesleki bağlılık kavramının alt kategorisi olarak tanımlamıştır. Profesyonel bağlılık kişinin mesleğiyle güçlü bir şekilde özdeşleşme ve bağlılık duymasıdır (Morrow ve Wirth, 1989, s.40).

Mesleki bağlılık kavramının tanımlanması sürecinde farklı yaklaşımlar ortaya konmuştur. Alt boyutları bakımından incelen mesleki bağlılık, araştırmacılar tarafından farklı şekilde incelenmiştir. Mayer ve Allen (1991) tarafından 3 farklı alt boyut ile ele alınmıştır. Mesleğe duygusal anlam yükleyen duygusal bağlılık, meslekten ayrılınca oluşan maliyetle ilgili devam bağlılığı ve son olarak meslekte kalma yükümlülüğü olarak normatif bağlılık. Blau (1985) tarafından ise mesleki bağlılık alt boyutları bakımından 4 farklı tema altında incelemiştir. Duygusal, normatif ve devam bağlılığı olarak Mayer ve Allen ile benzer düşüncelere sahip ancak devam bağlılığını birikmiş maliyetler ve sınırlı alternatifler altında değerlendirmiştir.

1.2.2. Mesleki Bağlılığın Boyutları:

Araştırmacılar, mesleki bağlılığın aslında üç temel unsuru barındırdığını vurgulamışlardır. Bu çerçevede, mesleki bağlılığın üç ana boyutunu şu şekilde belirtmişlerdir: duygusal bağlılık (affective commitment), normatif bağlılık (normative commitment) ve devam bağlılığıdır (continuance commitment) (Meyer ve Allen, 1984). Mayer ve arkadaşlarına göre (1993) göre üç boyutlu mesleki bağlılık modelinde, duygusal bağlılığı yüksek olan bireylerin meslekte kalmayı isteme olasılıkları daha yüksekken, devam bağlılığı yüksek olanların meslekte kalma ihtiyacı hissetmeleri daha olasıdır. Ayrıca normatif bağlılığı yüksek olan bireyler mevcut mesleklerinde kalma zorunluluğunu da kabul etmektedir. Daha sonra İrving ve diğerleri (1997) ve Blau (2003) yılında duygusal ve normatif bağlılığın benzer tutumları ölçtüğünü iddia ederek dört faktörlü bir yapıya dönüştürmüşlerdir. Balau (2003), devam bağlılığına ilişkin mevcut literatürü iki alt boyutta incelemiş ve birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlandırılması boyutlarını da dahil ederek mesleki bağlılık ölçeğini genişletmiştir. Bu bağlamda, mesleki bağlılığın, işe duygusal, normatif ve devam boyutlarında bağlılık içeriği üzerinde durulmuştur (Özoğul, 2019).

1.2.2.1. Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık, bir kişinin işine karşı olumlu bir ilişki kurma eğilimini sevgi ve bağlılığını ifade eder (Bagraim, 2003). Bu bağlamda, bir birey işini değerli bulur ve ona odaklanmak için çaba sarf ederek işi, yaşamının merkezinde yer alır. Kişi, işiyle güçlü bir kimlik kurar ve bu nedenle işle duygusal bir bağlılık sergileyenler, işlerinde kalmak için büyük bir arzu gösterirler (Allen ve Meyer, 1993, s.544). Meslekle ilgili duygusal bağlılık, bireylerin meslek tercihlerini yaparken başlar ve kariyerleri boyunca kazandıkları deneyimlere göre değişiklik gösterebilir (McElroy ve Weng, 2012). Bu bağlılık türü, bireyin işinde kalma arzusunu, mesleki gelişmeleri takip etme çabasını ve mesleki sorumlulukları yerine getirme motivasyonunu artırır. Duygusal bağlanması yüksek olan bireyler, mesleklerini bir yaşam tarzı olarak kabul ederler. Meslekleri, sadece bir iş değil, kendilerini ifade edebilecekleri ve topluma katkıda bulunabilecekleri bir araç olarak görürler. Bu nedenle, işe duygusal bir bağlılık hisseden bireyler, mesleki başarı ve memnuniyet için daha fazla çaba harcarlar

(Bagraim, 2003). Bu bireyler, işte kalma isteği taşırlar ve mesleki gelişmeleri takip etmek için çaba harcadıkları gibi mesleklerinde ilerlemek için istekli olurlar (Allen ve Meyer, 1993, s. 544).

Bireylerin işe duygusal olarak bağlılığı, genellikle iş tatmini düzeylerinin artmasına katkıda bulunur. Bu bağlamda, bireylerin işle duygusal olarak bağlı oldukları zaman, aynı zamanda mesleki memnuniyet seviyeleri de yükselir. Mesleki memnuniyet, iş beklentilerinin karşılanması, işten alınan keyif ve işle ilgili olumlu duygusal deneyimlerle yakından ilişkilidir. Başka bir deyişle, işten alınan zevk ve olumlu duygusal deneyimler, işle duygusal bağlılığı artırarak bireyin işine daha sağlam bir şekilde bağlanmasına yardımcı olur. Dolayısıyla, yüksek mesleki memnuniyet genellikle bireyin işe olan duygusal bağlılığının güçlü olduğu bir iş ortamını yansıtır (Carswell, Allen ve Lee, 2000).

1.2.2.2. Devam Bağlılığı

Mesleki bağlılık, duygusal, normatif ve devam bağlılığı olmak üzere üç alt boyutta incelenmektedir. Ancak, bazı araştırmalar (Blau, 2003), devam bağlılığının tek bir boyut yerine iki farklı faktörden oluştuğunu öne sürmektedir. Bu bağlamda, devam bağlılığının temelini birikmiş maliyet ve alternatiflerin sınırlılığı faktörleri oluşturmaktadır.

Birikmiş Maliyetler: Blau (2003) birikmiş maliyetleri kişinin emekleri olarak ifade ederken bunlar bireyin harcadığı zaman, mesleki etkinliklere katılım ve mesleğe yönelik ödemeler olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda Blau birikmiş maliyetleri bireyin mesleğine yönelik daha büyük bir sorumluluk ve bağlılık hissetmesi olarak tanımlamaktadır.

Alternatiflerin Sınırlılığı: Blau (2003) kişinin mevcut olan mesleğinden daha uygun bir alternatif bulamaması durumudur. Bu durum bireyin iş arama düşüncesinden uzaklaşmasını ifade etmektedir. Birey mevcut işinden memnun olmayabilir veya değişiklik yapmak isteyebilir, ancak daha iyi bir seçenek bulamadığı için alternatif arayışlarından vazgeçebilir. Bu durum, bireyin mevcut işine bağlılık hissetmesini ve işten ayrılma niyetini azaltmaktadır. Sonuç olarak, mesleki bağlılığı ele alırken, duygusal ve normatif bağlılık boyutlarına ek olarak birikmiş maliyet ve alternatiflerin

sınırlılığı olmak üzere dört farklı boyutlu bir perspektifi incelemiş ve değerlendirmiştir (Kırdök ve Utkan, 2018).

Mesleki devam bağlılığı, bireylerin mesleklerine verdikleri önem seviyesi ve gördükleri alternatif kariyer seçenekleri gibi faktörlerden etkilenen bir bağlılık türüdür (Özcan ve Taşkiran, 2007). Bireyler, buldukları meslekten başka bir meslek alanına geçme olasılıklarının sınırlı olduğu durumlarda, mevcut işlerinden ayrılmaktan kaçınabilirler. Bireyler bu değişikliğin olumsuz etkileriyle yüzleşme ve elde ettikleri kazanımları kaybetme endişesiyle mevcut işlerinde kalmaya yönelik bir eğilim sergilerler (Cihangiroğlu, Çetin ve Türk, 2010). İş devam bağlılığı, bireylerin mevcut işlerinde kalmaya istekli olmalarını ifade eder, çünkü yeni bir iş arayışında daha iyi seçeneklerin sınırlı olduğuna inanırlar (Blau, 2003).

Devam bağlılığı, bir eylem planına bağlı kalma eğilimini anlatan bir teoridir. Bu teoriye göre, bireyin bir eylem planına bağlılığı, o eylemi bırakmanın potansiyel maliyetleriyle bağlantılıdır. Maliyetler arttıkça, bireyin bağlılığı da artar. Örneğin, bir kişinin işten ayrılması durumunda kaybedecekleri düşünüldüğünde; işyerinde edinilen deneyim ve beceriler için harcanan zamanı ve çabayı boşa harcamak, birikimle elde edilen yan hakları kaybetmek, kıdem temelli ayrıcalıklardan vazgeçmek veya ailesini kökünden etkileyebilecek ve kişisel ilişkilere zarar verebilecek durumlar, kişi için ayrılmanın potansiyel maliyetleri olarak algılanabilir. Bu durumda, birey, kaybedeceklerinin maliyetlerini psikolojik olarak daha ağır bir şekilde algıladığı için işine devam etme eğilimindedir (Becker, 1960).

1.2.2.3. Normatif Bağlılık

Mesleki normatif bağlılık, bireyin mesleğiyle ilgili duyduğu ahlaki sorumluluk hissine dayanmaktadır (Aslan, 2008). Bu bağlılık biçiminde, bireyler mesleğin değerlerine ve prensiplerine bağlıdır ve mesleğin topluma olan katkısını önemserler. Bu nedenle, mevcut mesleklerinden ayrılmamayı tercih ederler ve farklı meslek seçeneklerini veya kariyer fırsatlarını göz ardı ederler. Mesleki normatif bağlılık, bir kişinin mesleğini sürdürme zorunluluğunu hissetmesini ifade eder. Bu zorunluluk, çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir. Ancak sonuç olarak, bireyin sorumluluk duygusuyla mesleğini sürdürme kararı alması, aynı zamanda mesleğin değerlerine ve prensiplerine olan bağlılığını da gösterir (Baysal, 1999). Bu bağlılık, çalışanların

mesleğe olan bağlılıklarını güçlendirir ve mesleğin hayatlarının önemli bir parçası olduğunu anlamalarına yardımcı olur (Durna ve Eren, 2005).

Normatif bağlılık, bireyin mesleki hedeflerine ve amaçlarına dayanmadığı için duygusal mesleki bağlılıktan ayrılır. Normatif bağlılığın temelinde görev bilinci ve sadakat duygusuna dayanan işe devam etme zorunluluğu hissiyatı yatabilir. Bu durumda, normatif bağlılık, bireyin işi sürdürme kararını, ahlaki açıdan doğru bulduğu için verdiği bir karar olarak tanımlanabilir (Clugston, 2000). Normatif, birikmiş maliyetler ve sınırlı alternatifler mesleki bağlılık boyutlarının, mesleki gelişim etkinlikleri ile mesleki geri çekilme davranışları arasında duygusal bağlılıktan daha zayıf ilişkiler göstermesi beklenmektedir (Blau, 2003). Normatif mesleki bağlılık, bireyin işinde (mesleğinde) kalmasını bir 'zorunluluk' olarak algılaması anlamına gelir (Herscovitch ve Meyer, 2002). Biriktirilmiş maliyetler ve sınırlı alternatifler, bireyin mesleğinde 'sıkışıp kalmasına' neden olabilir (Carson vd., 1995). Bu yüzden, 'mecbur' hissetmek veya 'sıkışmış' hissetmek, doğal olarak olumlu olmayan, daha 'zoraki' bağlılık biçimlerini ifade eder.

1.2.3. Mesleki Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Mesleki bağlılığı etkileyen birçok faktör üzerine yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, demografik bireysel değişkenler, örgütsel faktörler, örgüt dışı etkenler, kariyer fırsatları, gibi değişkenlerin mesleki bağlılık üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarını daha iyi anlamak için bu bölümde kısaca özetlenmiştir.

1.2.3.1. İşe Yönelik Genel Tutum

İşe yönelik genel tutum, kişinin işe yönelik genel bakış açısı, işle ilgili değer yargılarını da kapsar. Bu tutumlar, iş memnuniyetinin genel yaşam memnuniyetini etkilediği fikrine dayanır. İşin, genel yaşam memnuniyetinin temel bir bileşeni olduğu fikri, kişinin işe karşı genel tutumunu belirlemede önemli rol oynar (Baysal ve Paksoy, 1999).

Kariyer Planlaması:

Kariyer planlama, bireyin kariyer hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için bir yol haritası çizme sürecidir. Bu süreç, kişinin iş yaşamında daha yüksek bir tatmin seviyesine ulaşma ve potansiyelini tam olarak gerçekleştirme arzusunu yansıtır (Koçel 2014, s. 24).

İşin Göreceli Önemi:

İşin göreceli önemi, bir bireyin işe ne kadar değer verdiğini ve iş-yaşam dengesinde işe ne kadar yer ayırdığını gösterir. Bu, kişinin iş ve iş dışı faaliyetler arasındaki tercihlerini de belirler. Örneğin, Bir kişi, arkadaşlarını memnun etmese de kendi tercih ettiği işte çalışmaya devam etmeyi seçebilir. Bu, işin o kişinin hayatında önemli olduğunu gösterir (Ünal, 2015, s.78).

1.2.3.2. Bireysel Faktörler

Kişinin, bireysel özellikleri ile bulunduğu meslek arasındaki ilişkiyi belirleyen önemli bir etkidir (Kaynak ve Yücel, 2007). Konuyu yapısal değişkenler ve demografik değişkenler olmak üzere 2 değişken üzerine incelenmektedir. Bu değişkenler bireylerin davranışları üzerinde etkilidir (London, 1983). Araştırmaların konu alanı alanına giren demografik değişkenler medeni durum, kıdem, cinsiyet, yaş ve eğitimidir. Mesleki bağlılık düzeylerinde demografik değişkenlerin etkisi olduğu görülmektedir (Özmen vd., 2005, s. 5).

Etnik grup ve cinsiyet belirli bir düzeyde eğitim ve meslek bilgisinin birey tarafından örgüte aktarıldığı veya bir örgüte üyeliğinin bağımsızlığını geliştirdiği kabul edilebilir. Bu durumda, kişisel özelliklerin bağlılığı etkileyebileceği tahmin edilebilir. Dolayısıyla, bir örgütte meydana gelen bazı kişisel özelliklerin, bireylerin bağlılığı üzerinde etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum, örgüt kültürü, çalışma ortamı ve iş ilişkileri gibi faktörlerin yanı sıra bireysel özelliklerin de bağlılık düzeyini etkileyebileceğini işaret etmektedir (Celep, 2000, s. 35).

Kıdem, cinsiyet ve medeni durum gibi demografik faktörlerin, örgütsel bağlılık unsurlarıyla tutarlı bir ilişkisi belirlenmiştir (Egan, O'Reilly ve Tsui, , 1992). Ergen (2016) sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları ile sınıf yönetim becerileri ve akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi araştırma konusu yapmıştır. Bu araştırma da mesleki bağlılık ile hizmet yılı değişkeni ve okulun bulunduğu yer arasında anlamlı

bir farklılık tespit etmiştir. Uştü (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenin işten ayrılma niyeti, mesleki bağlılık ve sosyodemografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı ne ölçüde öngördüğü inceleme konusu olmuştur.

Kişilerin bireysel faktörleri, bağlılıklara etki edebilmektedir (Celep, 2000). Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile yaş, cinsiyet durumları, kıdem yılı ve medeni durumları arasında önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. Eğitim kurumlarında mesleki bağlılık, örgütte kalma ve örgütten ayrılma niyetini inceleyen Zedef (2017), öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını en çok etkileyen faktör olarak kişisel faktörler olduğunu tespit etmiştir. Zeyrek (2008) çalışmasında, erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına göre, çalıştıkları kurumlara daha yüksek bir bağlılık sergilediklerini ortaya koymuştur. Yayık (2020) araştırmasında cinsiyet, yaş, kıdem ve çalışılan okul türü gibi demografik faktörlere göre öğretmenlerin etik liderlik algıları ve mesleki bağlılıkları arasında bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin, 38 yaş ve üzeri grubun, ilkökulda çalışan öğretmenlerin etik liderlik özelliklerini daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür.

1.2.3.3. Örgütsel Faktörler

Birçok araştırmacı örgütsel faktörlerin mesleki bağlılık üzerinde etkisi olabileceğini düşünmüş ve incelenmiştir. İşverenler, çalışanların örgütsel hedeflere ulaşmada kritik bir rol oynadığını bilincindedir. Bu sebeple, çalışanların örgüte olan bağlılıklarının sürekli olarak yüksek olmasını arzu edilir. Yüksek örgütsel bağlılığa sahip çalışanlar genellikle daha motive ve sorunlara çözüm odaklı bir tutum sergilerler. İşverenler, huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmak için çalışan bağlılığını artırmak zorundadırlar (Gül ve İnce, 2005). Aydın (2010) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmak için örgütsel bağlılığı ve işe katılımı teşvik eden politika ve uygulamaların geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Kırel (1999) “Esnek Çalışma Saatleri Uygulamalarında Cinsiyet, İş Tatmini ve İş Bağlılığı İlişkisi” adlı araştırmasında çalışanlar, iş süreleri konusundaki memnuniyetlerini ifade etmelerinin yanı sıra, esnek çalışma saatleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Esnek çalışma saatleri göz önüne alınmadan yapılan değerlendirmede, öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Randall (1987) çalışmasında mesleki bağlılığı örgütsel sonuçlarını üç başlık altında sınıflandırmıştır. Bunlar:

Düşük Bağlılık:

Düşük örgütsel bağlılık, bir çalışanın işyerine ve işine olan bağlılığının zayıf olması anlamına gelir. Bu durum hem bireysel hem de örgütsel açıdan çeşitli olumlu ve olumsuz etkilere yol açabilir. Örgütsel bağlılığın düşük olduğu durumlarda, çalışanın örgütte sahiplenme davranışı göstermediği gözlemlenebilir. Bununla birlikte, düşük örgütsel bağlılık nedeniyle çalışanın farklı iş tekliflerini inceleme eğilimi göstermesi, insan kaynaklarının daha verimli bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayabilir (Randall, 1987, s.461). Düşük bağlılık düzeyine sahip olan öğretmenler, öğrencilere olumsuz etkiler bırakmaktadır. Bu öğretmenler, öğrencilere karşı daha az anlayışlı ve hoşgörülü olma eğilimindedir. Bu durumda olan öğretmenler, kendilerini yenilemekten uzak kalmakta ve eğitim planlamalarını daha az yapmaktadırlar (Balay, 2014, s. 84).

İlmlı Mesleki Bağlılık:

Bu seviyedeki çalışanlar, organizasyonun tamamını değil, sadece belirli değerlerini benimseme kapasitesine sahiptirler. Örgütün beklentilerini karşılamak için çaba gösterirken, bir yandan da örgütle entegre olmayı sürdürürlerken kişisel ilkelerine bağlı kalma eğilimindedirler (Balay, 2000, s.88). İlmlı bağlılık düzeyi her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabilir. Bu düzeydeki çalışanlar, toplumla olan sorumlulukları ile örgüte olan bağlılık arasında tereddüt veya çatışma yaşayabilirler. Bu durum, tereddüte ve kurumun hedeflerine ulaşamamasına yol açabilir (Bayram, 2005, s.136). İlmlı bağlılık seviyesindeki çalışanlar, organizasyonun kendi kimliklerini yeniden şekillendirmesine direnç gösterebilirler. Bu nedenle birey olarak kendi öz kimliklerini koruma çabası içindedirler (Randall, 1987, s.463).

Yüksek Mesleki Bağlılık:

Bu bağlılık seviyesinde, birey örgüte kuvvetli bir tutum ve bağlılık eğilimine sahiptir. Örgütsel kimlikle güçlü bir bağ kurma sonucunda, yüksek bağlılık hem bireyin hem de örgütün perspektifinden önemli sonuçlara işaret etmektedir (Balay, 2014: 97). Bu bağlılık seviyesindeki çalışanlar, örgüte karşı güçlü bir bağ ve bağlılık eğilimi sergilerler. Yoğun örgütsel bağlılık, çalışana mesleki başarı ve tatmin edici bir

maaş sunmanın yanı sıra, örgütün sadakatine karşılık olarak ona yetki ve daha üst düzey pozisyonlar gibi ödüller vererek ödüllendirme eğilimindedir (Randall, 1987).

Yüksek bağlılık düzeyi, bir organizasyon için birçok olumlu sonuca yol açar. Bu sonuçlardan ilki, güvenilir ve kararlı bir işgücü oluşmasıdır. Yüksek bağlılığa sahip çalışanlar, örgütün hedeflerini içtenlikle benimser ve en yüksek verimlilikle çalışarak istenen sonuçları elde etmeye çabalarlar (Randall 1987, akt Balay, 2014). Genellikle yüksek bağlılık seviyesi, bazen yaratıcılığın azalması, kişisel ilişkilerde artan stres ve gerilim, zorunlu uyumun getirdiği gerginlik ve insan kaynaklarının verimsiz kullanımı gibi olumsuz durumlar doğurabilir (Randall, 1987, s.466).

1.2.3.4. Örgüt Dışı Faktörler

Mesleki bağlılığı belirleyen faktörler arasında, örgütün dışından kaynaklanan çeşitli etkiler bulunmaktadır. İş imkanlarının kısıtlı olduğu durumlarda ya da başka işler de çalışma konusunda seçenekleri az olan bireylerin, buldukları örgüte olan bağlılıklarının arttığı gözlemlenmektedir (Balay, 2014, s.49). Bagraim (2003) ise çalışanların mesleğine karşı ilgisini belirleyen psikolojik bir durum olarak tanımlamış ve çalışanın meslekteki devamında güçlü bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Eğitim seviyesi yükseldikçe, bireylerin alternatif iş imkanları artar. Bu nedenle, daha yüksek eğitim seviyesine sahip olan bireyler genellikle işleriyle ilgili daha yüksek beklentilere sahiptirler. Alternatif iş imkanlarının artması, mesleki bağlılığını etkilemektedir (Erol, 1998: 78-79). Litaratürde Çalık, (2019) eğitim düzeylerine göre lisansüstü mezun öğretmenlerin mesleki bağlılık seviyesinin lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

1.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılığı

Öğretmenlik, eğitimcinin sürekli mesleki ve kişisel gelişimini destekleyen bir süreçtir. Bir diğer deyişle, öğretmenin öğrenciliğinin sürekli devam ettiği bir meslek türüdür. Son yıllarda, öğretmenliğin profesyonel olarak icra edilmesi gerektiğine dair görüşler artsa da eğitim sistemini iyileştirmeye yönelik politikalar, yapılan reformlar ve sürekli değişen ortam, öğretmenleri hem mesleki hem de sosyal yaşamlarında zorlayıcı durumlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Hem mesleki hem de özel yaşamında önemli bir rol oynayan öğretmen, değişen roller ve eğitim reformlarıyla başa çıkmakta

ve iş-yaşam dengesini kurmakta zorlanmaktadır. Öğretmenlerin sürekli değişen eğitim sistemine uyum sağlama çabaları, iş-yaşam dengesini olumsuz etkilemektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2015).

Mesleki bağlılık, öğretmenlerin mesleklerine duydukları bağlılık ve bu mesleğin onlara sağladığı anlam ve tatmin üzerinde odaklanarak, mesleğin amacına ve değerlerine inanmalarını içerir. Bu çerçevede, bu öğretmenler, mesleğe bağlılığı, mesleğe katkıda bulunma ve öğrencileri geleceğe hazırlama gibi yöntemlerle gösterirler. Mesleğe bağlı öğretmenler genellikle öğretmen olarak sürdürme ve meslekte ilerleme düşüncesi taşırlar. Bu öğretmenler, mesleki gelişimleri için çaba gösterir ve eğitim sistemine katkıda bulunmaya odaklanır. Diğer taraftan, dışsal bağlılık gösteren öğretmenler, mesleki bağlılıklarını daha çok geçimlerini sağlama, ailevi sorumluluklar ve emeklilik gibi nedenlerle ifade ederler. Bu öğretmenler, sadece kendilerinden beklenen öğretimi yerine getirirler ve meslekleri için doğru olan öğretimi dikkate almazlar (Woods, 1983, akt. Michel, 2013, s.39).

Mesleklerine yeterince bağlı olmayan öğretmenlerin, okul idarecileri ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde olumsuz eğilimler gösterdikleri tespit edilmiştir (Çakmakçı, 2006, s.4). Kendi mesleklerine saygıyla bağlı olan, meslek ahlakına önem veren ve mesleklerinin gerektirdiği özelliklere taşıyan öğretmenlerin, mesleklerini benimseyen bir tutum sergiledikleri belirtilmektedir (Acat ve Şişman, 2003, s.239). Ayrıca öğretmenlerin kurumlarına ve mesleklerine olan bağlılıklarının, iş performansları ve çalışma tatminleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Özveriyle çalışan, öğretmenlik mesleğine ve okulun hedeflerine gönülden bağlı olan eğitimciler, bu hedeflere ulaşmak için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Ancak, kurumlarına ve mesleklerine bağlılığı zayıf olan öğretmenler, iş değişikliği düşüncesiyle karşı karşıya gelebilir ve bu durum mesleki tükenmişlikle sonuçlanabilir. Bu durum, işe olan bağlılık ve memnuniyetin, öğretmenlerin etkili bir şekilde görevlerini yerine getirmeleri ve uzun vadede başarılı olmaları açısından ne kadar kritik olduğunu vurgulamaktadır (Goulet ve Singh, 2002).

Öğretmenlerin mesleki bağlılığı, eğitim faaliyetlerine, okulun işleyişine ve hedeflerine olumlu yönde etki etmektedir. Öğretmenlerin özverili çalışmaları ve öğrencilere gösterdikleri çaba, başarılarla taçlandığında, işlerine, okula, öğrencilere ve ailelere olan bağlılıklarını güçlendirir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki bağlılığının

sadece işle ilgili olmadığını, aynı zamanda kişisel ve toplumsal bir boyutu olduğunu gösterir. Öğretmenlerin bu bağlılığı, eğitim ortamının ve öğrencilerin gelişimi için hayati bir öneme sahiptir; çünkü motive ve bağlı öğretmenler daha etkili bir öğrenme ortamı sunabilirler (Celep, 2000, s.104).

1.2.5. Mesleki Bağlılığa Yönelik Yapılan Çalışmalar

1.2.5.1. Ulusal Alan Yazın

Atar (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile okul müdürlerinde algıladıkları liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık, öğretim faaliyetlerine bağlılık ve çalışma grubuna bağlılık puanları arasında cinsiyet bazında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları yapı kurmaya yönelik liderlik davranışı ile genel bağlılık, okula bağlılık, öğretmenlik mesleğine bağlılık, öğretim faaliyetlerine bağlılık ve çalışma grubuna bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına olan algılarının, mesleki bağlılıkları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Aydın (2010) göre öğretmenlik mesleği, toplumsal kalkınmada önemli bir yere sahip, uzmanlık isteyen bir meslektir. Öğretmenlerin mesleklerini iyi ve faydalı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için mesleki bağlılık düzeylerinin yüksek olması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada, işe katılım, iş tatmini, örgütsel yurttaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık olmak üzere dört faktörün mesleki bağlılığa etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, örgütsel bağlılık ve işe katılım faktörlerinin mesleki bağlılığa en fazla etki eden faktörler olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılık, öğretmenin okula ve kurumuna olan bağlılığını ifade eder. İşe katılım ise öğretmenin işini özverili ve istekli bir şekilde yapma isteğini ifade eder. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmak için örgütsel bağlılığı ve işe katılımı teşvik eden politika ve uygulamaların geliştirilmesi gerektiğini belirlemiştir.

Zedefin (2017) yaptığı araştırma, eğitim kurumlarında mesleki bağlılığın örgütte kalma ve örgütten ayrılma niyetine etkisini incelemiştir. Araştırmacı, Konya

ilinin Beyşehir ilçesinde görev yapan 490 öğretmene ulaşarak bu konuda bilgi toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerde duygusal bağlılık düzeyinin, diğer bağlılık türlerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Üç boyutlu mesleki bağlılığın her bir boyutunun meslekte kalma ile pozitif ilişkili olduğu ve aynı zamanda bu üç bağlılığın meslekten ayrılma niyeti ile negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yani, öğretmenlerde mesleki bağlılık arttıkça meslekte kalmaya yönelik eğilim artmakta, örgütten ayrılma niyeti ise azalmaktadır. Ayrıca, mesleki devam bağlılığı ile mesleki normatif bağlılığın örgütten ayrılma niyetine kişinin demografik özelliklerine göre anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir. Mesleki bağlılığın en çok kişisel faktörlerden etkilendiği ve bu faktörlerin örgütten ayrılma niyetini belirlemede önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalık (2019) göre bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin mesleki bağlılık, örgütsel bağlılık ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal bağlılık, başa çıkma ve kişisel başarı algıları orta düzeyin üzerinde, mesleki bağlılık, duygusal tükenmişlik, genel tükenmişlik düzeyleri orta düzeyde, devam bağlılığı ve duyarsızlaşma algıları ise orta düzeyin altında bulunmuştur. Öğretmenlerin yaş, medeni durum, eğitim ve okuldaki hizmet yılı değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edildiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin mesleki bağlılık, örgütsel bağlılık ve tükenmişlik algıları arasında pozitif yönlü ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Ataç'a (2019) göre İstanbul'un Kartal ilçesindeki devlet okullarının çeşitli kademelerinde görev yapan 400 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel mesleki bağlılık düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki bağlılığın alt boyutlarına bakıldığında, duygusal bağlılık ve birikmiş maliyetler alt boyutlarının yüksek düzeyde, normatif bağlılık alt boyutunun çok düşük, alternatiflerin sınırlılığı alt boyutunun ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki bağlılığın alt boyutları ile cinsiyet, yaş, mesleki yıl, görev yapılan okul kademesi ve mezuniyet durumu arasında bazı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Mesleki bağlılığın birikmiş maliyet

ve alternatiflerin sınırlılığı alt boyutları ile öğretmenlerin mezuniyet durumları arasında anlamlı farklılık tespit yapılmıştır. Mesleki bağlılık ile denetim odağı arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yayık (2020) Bu araştırmada, Pendik ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile okul müdürlerinin etik liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin etik liderlik algıları ile mesleki bağlılıkları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını %16,6 oranında açıkladığı belirlenmiştir. Cinsiyet, yaş, kıdem ve çalışılan okul türü gibi demografik faktörlere göre öğretmenlerin etik liderlik algıları ve mesleki bağlılıkları arasında bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin, 38 yaş ve üzeri grubun, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların, ilkokulda çalışan öğretmenlerin etik liderlik özelliklerini daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür.

Kayacı (2021), Bu araştırmada, İzmir ilindeki resmi devlet okullarında farklı kademelerde görev yapan okul yöneticilerinin mesleki bağlılıklarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin genel mesleki bağlılık düzeyinin "yüksek" olduğu belirlenmiştir. Medeni durum değişkeninde sadece alternatiflerin sınırlılığı alt boyutunda farklılıklar olduğu görülmüştür. Eğitim durumu değişkenine göre alternatiflerin sınırlılığı dışında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Görev türleri, okul kademeleri ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, bu araştırma okul yöneticilerinin mesleki bağlılıklarını etkileyen çeşitli değişkenlere dair önemli bilgiler sunmuştur. Mesleki bağlılığın genel düzeyi yüksek olsa da belirli demografik ve işle ilgili faktörlerin bu bağlılık düzeylerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Hıdıroğlu (2021), öğretmenlerin güçlendirilmesinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve mesleki bağlılıkları aracılığıyla okuldaki örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın diğer amaçları arasında incelenen bu değişkenlerin öğretmenlerin algılarına göre düzeylerini belirlemek, öğretmenlerin farklı demografik özelliklerine göre oluşan farklılıkları belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ikili ilişkileri ortaya koymak bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre,

öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarının çok yüksek olduğu, güçlendirilmelerine ve ahlaki bağlılıklarına ilişkin algılarının yüksek olduğu, çıkarıcı bağlılıklarına ilişkin algılarının orta, zoraki bağlılıklarına ilişkin algılarının ise düşük olduğu belirlenmiştir.

Gür (2022), Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin örgütsel ve mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılık düzeyleri ortalamanın üstündedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi cinsiyet, medeni durum, kıdem yılı, branş, okuldaki öğretmen sayısı ve kadro durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir, ancak ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak, cinsiyet, kıdem yılı ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile mesleki bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir korelasyon tespit edilmiştir.

1.2.5.2. Uluslararası Alan Yazın

Borg ve Riding (1993) tarafından Dominik Cumhuriyeti'nde gerçekleştirilen çalışma, İngilizce öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 109 İngilizce ve İspanyolca öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öz yeterlilik ve grup yeterlilik ölçümlerinin karşıt yönlü olmasına rağmen, mesleki bağlılıkla ilişkilerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Sulistyono'nun (1997) çalışması, lise seviyesinde nüfus eğitimi veren öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile rol algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilik dönemlerinde nüfus eğitimi almaları, öğretim deneyimleri ve gelir düzeyleri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi de incelemiştir. Araştırmanın temel amacı, lise seviyesinde nüfus eğitimi veren öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını etkileyen faktörleri anlamaktır. Mesleki bağlılık, bir öğretmenin mesleğe olan bağlılığını ve işine duyduğu tutkuyu ifade ederken, rol algısı ise öğretmenin kendi rolünü, görevlerini ve sorumluluklarını nasıl algıladığını ifade eder. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin geçmiş eğitim deneyimleri ve gelir düzeyleri, mesleki bağlılıklarını etkileyebilmektedir.

Bogler ve Somech (2002), İsrail'in kuzey ve orta bölgelerindeki 25 ortaokul ve 27 liseden toplam 983 öğretmenin katılımıyla yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin mesleki ve örgütsel bağlılıkları ile karar alma süreçlerine katılımları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki ve örgütsel bağlılıkları ile karar alma süreçlerine katılımları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin mesleki ve örgütsel bağlılıkları arttıkça, karar alma süreçlerine katılımları ve örgütsel vatandaşlık davranışları da artmaktadır.

Jepson ve Forest'ın (2006) çalışması, İngiltere'deki okullardan 95 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve işyeri stresi ile ATipi kişilik, başarıma güdüsü ve mesleki bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, algılanan stres ile mesleki bağlılık arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Yani, öğretmenlerde algılanan stresin artması, mesleki bağlılığın azalmasına neden olmaktadır. Ek olarak, çalışmada algılanan stresin orta düzeyde mesleki bağlılığı etkilediği sonucuna varılmıştır.

Brown ve Roloff (2011) tarafından Kolombiya'da gerçekleştirilen bir araştırmada, 461 lise öğretmenin katılımıyla mesleki bağlılıklarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Özellikle, öğretmenlerin ekstra işler için harcadıkları zaman ve tükenmişlik düzeylerinin mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile mesleki bağlılıkları arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin iş stresi, yorgunluk veya diğer faktörler nedeniyle mesleklerine olan bağlılıklarının azalabileceğini göstermektedir.

Ark ve Canrinus (2012) Hollanda'da gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin mesleki bağlılığı ile öz-yeterlilik, iş motivasyonu ve iş memnuniyeti arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki bağlılığı ile ücret memnuniyeti, iş ilişkileri, öz-yeterlilikleri ve öğretim dışı sorumlulukları arasında olumlu ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Abualrob ve Shah (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, İslamabad'daki 17 ortaokuldan 364 öğretmenin katılımıyla meslektaş dayanışmasının öğretmenlerin mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın

sonuçlarına göre, öğretmenler arasındaki meslektaş dayanışmasının öğretmenlerin mesleki bağlılıkları üzerinde pozitif yönlü güçlü bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenler arasındaki iş birliği, destek ve dayanışmanın artması, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmaktadır.

Smith (2014), Kuzey Carolina'da 16 okulda görev yapan 118 yardımcı öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada, yardımcı öğretmenlerin ideallerini ve akademik bölümlerini inceleyerek, bu faktörlerin mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki bağlılığını etkileyen faktörlerin karmaşıklığını göstermektedir. Yani, yardımcı öğretmenlerin idealizm ve akademik bölümleri ile mesleki bağlılıkları arasında doğrudan bir ilişki belirlenmemiştir.

Shukla'nın (2014) araştırması, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, öğretmen yeterlikleri ve iş doyumları arasındaki ilişkileri analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma, 100 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş olup, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş doyumları arasında oldukça yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim yeterlilikleri ile mesleki bağlılıkları arasında çok düşük düzeyde olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Bogler ve Nir (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada, İsrail'deki 118 ilkokuldan 841 öğretmenin katılımıyla öğretmenlerin iş talepleri ile yetenekleri arasındaki algıladıkları uyumun mesleki bağlılık ve iş doyumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin iş talepleri ile algıladıkları yetenekleri arasında uyum sağladıklarında, mesleki bağlılık düzeylerinin ve iş doyumlarının arttığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin iş talepleri ile yetenekleri arasındaki denge, onların mesleki bağlılık ve iş doyumunu açısından önemli bir faktördür.

Ulusal alan çalışmaları daha çok Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını etkileyen demografik, örgütsel ve liderlik faktörlerine odaklanırken, uluslararası çalışmalar geniş bir bakış açısı ile farklı ülkelerdeki öğretmenlerin bağlılıklarını etkileyen çeşitli faktörleri incelemiştir. Uluslararası literatür, mesleki bağlılık ile öz-yeterlilik, stres, tükenmişlik ve meslektaş dayanışması gibi geniş bir yelpazede faktörleri ele almıştır. Ulusal çalışmalar ise daha çok örgütsel bağlılık ve liderlik davranışları üzerine yoğunlaşmıştır. Metodolojik olarak, uluslararası çalışmalar genellikle daha büyük örneklem grupları ve çeşitli analiz yöntemleri

kullanarak daha geniş bir veri tabanı sunarken, ulusal çalışmalar belirli bölgelerdeki öğretmenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Ayrıca, ulusal araştırmalar öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının alt boyutlarını (duygusal, normatif, devam) ve bu boyutların demografik faktörlerle ilişkilerini incelemiş, uluslararası literatür ise genel olarak mesleki bağlılık ve iş memnuniyeti arasındaki ilişkilere odaklanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenlerden ölçme araçları kullanılarak elde edilen veriler arasındaki ilişkinin derecesi tasvir edilir. Elde edilen veriler ile değişkenler arasındaki ilişki sayısal olarak belirlenir (Creswell, 2017).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, İstanbul Arnavutköy ilçesinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında toplam 98 kamu okulunda (30 ilköğretim-ortaokul, 30 ortaöğretim ve 28 mesleki ve teknik) görev yapan 2.075 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü hesaplanırken hata payı %5 ve güvenilirlik seviyesi %95 ve olarak tespit edilmiş ve örneklem büyüklüğü 324 olarak hesaplanmıştır (<https://surveysystem.com/sscalc.htm>). Araştırmanın örneklemini anaokulu, ilköğretim, ortaokul, lisede görev yapan basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 431 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmalarda basit tesadüfi örnekleme modelinin seçilmesinin sebebi zamanı verimli kullanma ve maliyet bakımından pratik bir çözüm sunmaktadır (Gökçe, 1988). Rastgele örnekleme yöntemi olarak da tanımlanan basit tesadüfi örnekleme yöntemi evreni oluşturan birimlerin seçilme ihtimalleri eşdeğer olduğu bir olasılıklı örnekleme yöntemidir (Erdoğan ve Yazıcıoğlu, 2004). Araştırmaya katılan Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler Değişken

	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	162	37,6
	Kadın	269	62,4
Medeni durum	Evli	215	49,9
	Bekar	216	50,1
Yaş	30 yaş ve altı	202	46,9

	31-40 yaş	175	40,6
	41 yaş ve üzeri	62	12,7
Okul kademesi	Anaokulu	29	6,7
	İlkokul	49	11,4
	Ortaokul	180	41,8
	Lise	173	40,1
Eğitim düzeyi	Lisans	361	83,8
	Lisansüstü	70	16,2
Kıdem	5 yıl ve altı	227	52,7
	6-15 yıl	162	37,6
	16 yıl ve üzeri	42	9,7
Branş	Okul Öncesi Öğretmenliği	32	7,4
	Sınıf Öğretmenliği	45	10,4
	Branş Öğretmenli	354	82,1
Şu an ki görev yaptığı okuldaki okul müdürüyle çalışma süresi	5 yıl ve altı	317	73,5
	6-10 yıl	85	19,7
	11 yıl ve üzeri	29	6,7
	Toplam	431	100,0

Tablo 2.1 incelendiğinde toplam 431 katılımcıdan 269'unun (%62,4) kadın ve 162'sinin (%37,6) erkek; 215'i evli (%49,9) ve 216'sı bekar (%50,1); 202'si 30 yaş ve altında (%46,9), 175'i (%40,6) 31-40 yaş arasında, 62'sinin (%12,7) 41 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 29'u anaokulunda (%6,7), 49'u ilkokulda (%11,4), 180'i ortaokulda (%41,8) ve 173'ü lisede (%40,1) çalışmaktadır. Öğretmenlerin 361'ini (%83,8) lisans mezunu olduğu görülürken 70'i (%16,2) lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 227'si (%52,7) 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahipken 162'si (%37,6) 6-15 yıl arasında ve 42'si de (%9,7) 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Çalışmaya 32 okulöncesi öğretmeni (%7,4), 45 sınıf öğretmeni (%10,4) ve 354 branş öğretmeni (%82,1) katılmıştır. Öğretmenlerin 317'si buldukları okullarda okul müdürleriyle 5 yıl ve altı (%73,5), 85'i 6-10 yıl (%19,7) arasında ve 29'u da 16 yıl ve üstü (%6,7) çalıştıkları görülmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Şişman (2004) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği” ve Blau (2003) tarafından geliştirilen daha sonra Utkan ve Kırdök (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Dört Boyutlu Mesleki Bağlılık Ölçeği” uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmanın verileri İstanbul Anadolu yakasındaki farklı sosyo ekonomik düzeye sahip kamuya ait okullarda

gönüllük esasına göre okul giriş, çıkış saatlerinde, tenefüslerde ya da boş derslerde uygulanmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bireysel bilgi formunda, öğrenim durumu, görev yaptığınız okul türü cinsiyet, medeni durum, öğretmenlik hizmet yılı, branş, görev yaptıkları okulda bulunma süreleri, kadro durumu ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu kişisel bilgi formundaki değişkenler, araştırma sorularına uygun olarak belirlenmiştir.

2.3.2. Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği

Ölçek tarafından okul müdürlerinin davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemek amacıyla Şişman (1997) tarafından geliştirilmiş ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Şişman (2004) yılında “Öğretim Liderliği” kitabında geliştirmiş olduğu ölçeği tam metin halinde yayınlamıştır. Toplamda 50 madde ve 5 farklı boyut içermektedir. Bu boyutlar şunlardır: okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması. Ölçek, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerine ilişkin öğretmen algıları 1-5 arasında puanlanan “Likert” tipi ölçek kullanılarak belirlenmiştir; “Hiçbir zaman” (1), “Çok Nadir” (2), “Ara Sıra” (3), “Çoğu Zaman” (4) ve “Her Zaman” (5), şeklinde değerlendirilmiştir.

Şişman (2004) tarafından geliştirilen Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı'nın 0.98 olduğu belirlenmiştir. “Alt boyutlara bakıldığında, bu değerler okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda 0.95, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 0.89, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 0.93, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 0.94 ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutunda 0.97 olarak gerçekleşmiştir.” Araştırmamızın sonuçlarına göre ise Cronbach Alpha değeri 0,97 bulunmuştur. Bu durum, ölçüm aracının güvenilirliğini doğrulamaktadır. Ayrıca, ölçeğe uygulanan uyum

iyiliği indeksleri de kabul edilebilir değerlere sahip olduğunu göstermektedir (GFI=0.93; AGFI=0.92; PGFI=0.86; RMSEA=0.05 ve CFI=0.94) (Şişman, 2016).

2.3.3. Mesleki Bağlılık Ölçeği

Blau (2003) tarafından geliştirilen dört boyutlu mesleki bağlılık ölçeğinin Türkçeye adapte edilmiş versiyonudur. Uyarlamayı gerçekleştiren araştırmacılar, Kırdök ve Utkan (2018) olarak belirtilmektedir. Ölçek, Türkçe'ye çevrilen ve uygun hale getirilen , Blau (2003) özgün ölçeğini temel almaktadır. Bu ölçek, mesleki bağlılığı dört farklı boyutta ölçer. Bu boyutlar, “Duygusal Bağlılık, Normatif Bağlılık, Birikmiş Maliyetler ve Alternatiflerin Sınırlılığı” şeklinde adlandırılmıştır. Anketin Türkçe uyarlaması, bu ölçümleri içeren ve katılımcıların mesleki bağlılığını değerlendiren bir araştırma aracı olarak kullanılmıştır. Boyutlar; ‘Duygusal Bağlılık Boyutu: 1, 2, 3, 4, 5, 6, Normatif Bağlılık Boyutu: 7, 8, 9, 10, 11, Birikmiş Maliyetler: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, Alternatifler Sınırlılığı: 19, 20, 21, 22” şeklindedir. Ölçek beşli likert seçeneği ile belirlenmiştir. Tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), tamamen katılmıyorum (1) seçeneklerinden oluşmaktadır. Mesleki bağlılık ölçeği toplam 22 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Alt boyutlara yönelik güvenilirlik katsayıları incelendiğinde belirlenen ölçüler arasında değişen güvenilirlik katsayıları, .83 ile .95 aralığında tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ise Mesleki Bağlılık Ölçeği Cronbach Alpha değerini .83 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alpha değeri alt boyutlarda ise Duygusal Bağlılık .89 Normatif Bağlılık .81, Birikmiş Maliyetler .83, Alternatifliğin Sınırlılığı .83 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin çeşitli alt boyutlardaki iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve ölçeğin güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, ölçeğin iç tutarlılık katsayısının yüksek güvenilirlik sınırları içinde olduğu gözlemlenmektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır (Kırdök ve Utkan, 2018, s.240).

2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmanın yürütülmesi ve veri toplamanın etik kurallara uygun olarak gerçekleştirilebilmesi için Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'nden etik kurul onayı ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden veri toplama izni alınmıştır (EK-1, EK-2). Ayrıca, belirlenen ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler mail yoluyla alınmıştır (EK-4). Çalışmada bireylerden veri toplamak amacıyla bir kişisel bilgi formu ve “Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği” ve “Dört Boyutlu Mesleki Bağlılık Ölölçeği” uygulanmıştır (EK-3). Ölçekler araştırmacı tarafından İstanbul Arnavutköy’de bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip kamuya ait okullara gidilerek öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçekler, öğretmenlerin ders faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ders araları, boş derslerde ve çıkış saatlerinde tamamen gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Veri toplam sürecinde, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat gerekliliklerine tam uyulmuştur. Araştırmacı uygulama sırasında katılımcıların yanında bulunarak sürecin kontrolünü sağlamıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın verileri SPSS 23 paket programı ile yapılmıştır. Önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için analize tabi tutulmuştur. Özdamar'a (2017) göre verilerin normal dağılıma uyması geçerliliğinin ve güvenilirliğinin üst düzeyde kabul edildiğini göstermektedir. Elde edilen verilerle hangi tür analizlerin (parametrik-non parametrik) yapılacağına karar vermek için verilerin betimsel ve normallik değerleri incelenmiş ve Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Skewnes (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Değerleri

Değişken	N	M	SD	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha
Öğretim Liderliği	431	3.912	.479	,101	.635	.97
Duygusal Bağlılık	431	4.530	.501	-.970	.250	.89
Normatif Bağlılık	431	3.944	3.94	-.577	-.274	.81
Birikmiş Maliyetler	431	3.556	3.55	-.432	-.228	.83
Alternatiflerin Sınırlılığı	431	2.960	2.96	-,034	-,416	.83
Mesleki Bağlılık Top.	431	3.801	.428	-.353	.024	.83

Tablo 2.2 incelendiğinde öğretim liderliği davranışları ölçeğinin alt boyutlarının basıklık değerleri .635 çarpıklık değeri ise .101'dir. Cronbach Alpha değeri ise .97 olduğu belirlenmiştir. Genel mesleki bağlılık çarpıklık değeri -.353, basıklık değeri ise .024'tür. Yine analiz sonuçlarına göre Mesleki Bağlılık Ölçeği alt boyutlarının çarpıklık değerlerinin -.970 ile -.034 değerleri arasında değişmektedir. Mesleki Bağlılık Ölçeği alt boyutlarda basıklık değeri ise -.416 ile .250 arasında değişmektedir. Ölçeğin bu araştırmada toplam Mesleki Bağlılık Ölçeği Cronbach Alpha değeri ise .83 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alpha değeri ise alt boyutlarda ise Duygusal Bağlılık .89, Normatif Bağlılık .81, Birikmiş Maliyetler .83, Alternatifliğin Sınırlılığı .83 tespit edilmiştir. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.5 arasında yer alması, normal dağılım gösterdiğine kanıt olarak sunulmaktadır (Bildirici, 2020: 50). Araştırmada ulaşılan basıklık ve çarpıklık değerleri bu kritere göre normal dağılım göstermektedir. Veriler normallik kriterini sağladığı için parametrik analizler yapılmasına karar verilmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında t testi, üç ve daha fazla grupların karşılaştırılmasında ANOVA testi yapılmıştır. Ayrıca değişkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon, bağımsız değişkenin (öğretim liderliği davranışları) bağımlı değişken (mesleki bağlılık) üzerindeki yordama düzeyini tespit etmek için regresyon analizleri yapılmıştır. Ayrıca ölçekten alınan puanlar aşağıdaki Tablo 2.3'e göre değerlendirilmiştir.

Tablo 2.3. Ölçeklerden Alınabilecek Puan Düzeyi

İfadeler	Değer	Sınırlar	Düzye
Öğretim Liderliği			
Hiçbir Zaman	1	1.00-1.80	Çok Düşük
Çok Nadir	2	1.81-2.60	Düşük
Ara Sıra	3	2.61-3.40	Orta
Çoğu Zaman	4	3.41-4.20	Yüksek
Her Zaman	5	4.21-5.00	Çok Yüksek
Mesleki Bağlılık			
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.80	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Düşük
Kararsızım	3	2.61-3.40	Orta
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok Yüksek

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

3.1. OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki bağlılıkların aritmetik ortalamaları, standart sapma ve düzeyleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları ve Mesleki Bağlılıklarının Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Değerlendirme	Düzyer
Öğretim Liderliği	431	3.91	.479	Her Zaman	Yüksek
Duygusal Bağlılık	431	4.53	.501	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
Normatif Bağlılık	431	3.94	.747	Katılıyorum	Yüksek
Birikmiş Maliyetler	431	3.55	.717	Katılıyorum	Yüksek
Alternatiflerin S.	431	2.96	.748	Kararsızım	Orta
Mesleki Bağlılık	431	3.80	.428	Katılıyorum	Yüksek

Tablo 3.1 incelendiğinde öğretmenlerin Öğretim Liderliği algıları (M=3.91) “Yüksek” ve Mesleki Bağlılık düzeyleri (M=3.80) “Yüksek” düzeydedir. Mesleki Bağlılık alt boyutları Duygusal Bağlılık (M=4.53) “Çok Yüksek”, Normatif Bağlılık (M=3.94) “Yüksek”, Birikmiş Maliyetler (M=3.55) “Yüksek”, Alternatiflerin Sınırlılığı (M=2.96) “Orta” düzeyde bulunmuştur.

3.2. OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞININ ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETLERİNE EĞİTİM DÜZEYLERİNE, YAŞLARINA, KIDEMLERİNE, OKUL KADEMESİNE VE ÇALIŞMA SÜRESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karşılaştırmak için yapılan t-testi bulguları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Öğretim Liderliği	Erkek	162	3,9491	,46683	1,227	429	.220
	Kadın	269	3,8906	,48684			

Levene's Test for Equality of Variances p>.05

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranış algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05). Başka bir söyleyişle, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim liderlik davranış algıları benzerdir.

Okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarını öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre karşılaştırmak için yapılan t-testi bulguları Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Öğretim Liderliği	Lisans	361	3,9173	.46937	.471	458	.647
	Lisansüstü	70	3,8886	.53289			

Levene's Test for Equality of Variances p>.05

Tablo 3.3’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Öğretim Liderlik Davranışları algıları eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05). Başka bir söyleyişle, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin öğretim liderlik davranış algıları benzerdir.

Okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarını öğretmenlerin yaşlarına göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

	Yaş	N	M	SD	Vary. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
Öğretim Liderliği	A-30 yaş ve altı	202	3,8862	.500	G. Arası	.324	2	.162	.702	.496
	B-31-40 yaş	175	3,9270	.468		G. İçi	98,62	428			
	C-41 yaş +	54	3,9648	.436	Toplam	98,95	430				
	Toplam	431	3,9126	.479							

Tablo 3.4 incelendiğinde, öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Bir başka deyişle farklı yaş gruplarında olan öğretmenlerin öğretim liderliği algıları benzerdir.

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin kıdemlerine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	M	SD	Vary. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
Öğretim Liderliği	A-5 yıl ve altı	227	3,9255	.485	G. Arası	.210	2	.105	.455	.635	--
	B-6-15 yıl	162	3,8854	.472		G. İçi	98,742	428			
	C-16 yıl +	42	3,9481	.481	Toplam	98,952	430				
	Toplam	431	3,9126	.479							

Tablo 3.5 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim liderlik davranışları algıları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Başka bir deyişle 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim liderlik davranışları algıları 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarıyla benzerlik göstermektedir.

Okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarını öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.6. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

	Okul	N	M	SD	Vary. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
Öğretim Liderliği	A-AO	33	4,0055	.41636	G.Arası	1,081	3	.360			
	B-İO	49	3,8065	.50684	G. İçi	97,871	427	.229			
	C-OO	176	3,9443	.48209	Toplam	98,952	430		1,572	.195	--
	D-Lise	173	3,8927	.47813							
	Toplam	431	3,9126	.47971							

AO: Anaoku, İO:İlkokul, OO:Orta Okul

Tablo 3.6 incelendiğinde, öğretmenlerin Öğretim Liderlik Davranışları algıları çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Bir başka değişle farklı okul kademesinde görev yapan öğretmenler okul müdürlerini Öğretim Liderliği Davranışlarını benzer algılamaktadır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması

	Çalışma süresi	N	M	SD	Vary. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
Öğretim Liderliği	A-5 yıl ve altı	309	3,9265	.5117	G. Arası	.301	2	.151			
	B-6-15 yıl	85	3,8953	.4232	G. İçi	98,651	428	.230	.654	.521
	C-16 yıl +	37	3,8362	.2864	Toplam	98,952	430				
	Toplam	431	3,9126	.4797							

Tablo 3.7 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları algıları görev yaptıkları okullardaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda görev süresinin düşük ve yüksek olması bir farklılık oluşturmamıştır.

3.3. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIKLARI CİNSİYETLERİNE EĞİTİM DÜZEYLERİNE, YAŞLARINA, KIDEMLERİNE, OKUL KADEMESİNE VE ÇALIŞMA SÜRESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarını cinsiyetlerine göre karşılaştırmak için yapılan t-testi bulguları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p																																												
Duygusal Bağ.	Erkek	162	4,556	.5131	.849	429	.396																																												
	Kadın	269	4,514	.4938				Normatif Bağ.	Erkek	162	4,092	.7147	3,232	429	.001	Kadın	269	3,855	.7532	Birikmiş Maliyetler	Erkek	162	3,796	.6668	5,560	429	.000	Kadın	269	3,412	.7095	Alternatiflerin Sınırlılığı	Erkek	162	2,896	.7531	-1,365	429	,173	Kadın	269	2,998	.7450	Mesleki Bağlılık	Erkek	162	3,907	.4394	4,043	429	.000
Normatif Bağ.	Erkek	162	4,092	.7147	3,232	429	.001																																												
	Kadın	269	3,855	.7532				Birikmiş Maliyetler	Erkek	162	3,796	.6668	5,560	429	.000	Kadın	269	3,412	.7095	Alternatiflerin Sınırlılığı	Erkek	162	2,896	.7531	-1,365	429	,173	Kadın	269	2,998	.7450	Mesleki Bağlılık	Erkek	162	3,907	.4394	4,043	429	.000	Kadın	269	3,738	.40903								
Birikmiş Maliyetler	Erkek	162	3,796	.6668	5,560	429	.000																																												
	Kadın	269	3,412	.7095				Alternatiflerin Sınırlılığı	Erkek	162	2,896	.7531	-1,365	429	,173	Kadın	269	2,998	.7450	Mesleki Bağlılık	Erkek	162	3,907	.4394	4,043	429	.000	Kadın	269	3,738	.40903																				
Alternatiflerin Sınırlılığı	Erkek	162	2,896	.7531	-1,365	429	,173																																												
	Kadın	269	2,998	.7450				Mesleki Bağlılık	Erkek	162	3,907	.4394	4,043	429	.000	Kadın	269	3,738	.40903																																
Mesleki Bağlılık	Erkek	162	3,907	.4394	4,043	429	.000																																												
	Kadın	269	3,738	.40903																																															

Levene's Test for Equality of Variances p>.05

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). Erkek öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları ($M=3,907$; $sd=,43947$), kadın öğretmenlere ($M=3,738$; $sd=,4090$) göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle erkek öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları kadın öğretmenlere kıyasla daha olumludur. Mesleki Bağlılık alt boyutlarına bakıldığında Duygusal Bağlılık ve Alternatiflerin Sınırlılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Ayrıca erkek öğretmenlerin normatif bağlılık algıları ($M=4.409$; $sd=,7147$), kadın öğretmenlere ($M=3,855$; $sd=,7532$) göre daha yüksektir. Yine Birikmiş Maliyetler alt boyutunda erkeklerin bağlılıkları ($M=3,7963$; $sd=,6668$), kadınlar öğretmenlere ($M=3,412$; $sd=,7095$) göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarını eğitim düzeylerine göre karşılaştırmak için yapılan t-testi bulguları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Duygusal Bağ.	Lisans	361	4,520	.5047	-.883	429	.378
	Lisansüstü	70	4,578	.4821			
Normatif Bağ.	Lisans	361	3,929	.7489	-.926	429	.355
	Lisansüstü	70	4,020	.7383			
Birikmiş Maliyetler	Lisans	361	3,529	.7097	-1,776	429	.076
	Lisansüstü	70	3,695	.7460			
Alternatiflerin Sınırlılığı	Lisans	361	3,000	.7479	2,536	429	.012
	Lisansüstü	70	2,753	.7241			
Mesleki Bağlılık	Lisans	361	3,794	.42675	-.792	.429	.302
	Lisansüstü	70	3,839	.43651			

Levene's Test for Equality of Variances p>.05

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).Başka bir ifadeyle lisans mezunu ve lisansüstü mezun öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları arasında bir farklılık oluşmamıştır. Bu bulguların yanı sıra Alternatiflerin Sınırlılığı alt boyut lisans düzeyinde olan öğretmenlerin (M=3,000; sd=,7479), lisansüstü eğitim düzeyinde öğretmenlere (M=2,753; sd=,7241) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarını yaşlarına göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

	Yaş	N	M	SD	Vary. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
Duy. Bağ.	A-30 yaş ve altı	202	4,489	.531	G. Arası	.075	2	.446	1,785	.169	--
	B-31-40 yaş	175	4,547	.466	G. İçi	134,33	428	.250			
	C-41 yaş +	54	4,626	.483	Toplam	134,41	430				
	Total	431	4,530	.501							
Norm. Bağ.	A-30 yaş ve altı	202	3,836	.759	G. Arası	5,14	2	2,68 2	4,891	.008	C> A
	B-31-40 yaş	175	4,003	.749	G. İçi	325,95	428	.548			
	C-41 yaş +	54	4,155	.627	Toplam	331,09	430				
	Total	431	3,944	.747							
Bir. Mal.	A-30 yaş ve altı	202	3,511	.680	G. Arası	.826	2	.401	.778	.460	--
	B-31-40 yaş	175	3,592	.749	G. İçi	302,42	428	.515			

	C-41 yaş +	54	3,611	.750	Toplam	303,25	430				
	Total	431	3,556	.717							
Alt. Sınırl.	A-30 yaş ve altı	202	2,988	.721	G. Arası	3,48	2	2,99			
	B-31-40 yaş	175	2,847	.760	G. İçi	309,67	428	.549	5,443	.005	C>B
	C-41 yaş +	54	3,217	.750	Toplam	313,15	430				
	Total	431	2,960	.748							
Mes. Bağ. Topl.	A-30 yaş ve altı	202	3,757	.442	G. Arası	1,45	2	.728			
	B-31-40 yaş	175	3,810	.417	G. İçi	77,35	428	.181	4,026	.019	C>B
	C-41 yaş +	54	3,940	.381	Toplam	78,80	430				
	Total	431	3,801	.428							

Tablo 3.10’de görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir [F(2, 428)=4,026, p<.05)]. Duygusal ve Birikmiş Maliyetler alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemiştir (p>.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post-hoc testi olarak Benforoni testi yapılmıştır.

- Bu test sonucuna göre 41 yaş ve üstü öğretmenlerin genel mesleki bağlılık algıları (M=3,940; sd=.381) 31-40 yaş aralığında olan (M=3,810; sd=.417) öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir anlatımla 41 yaş ve üstü öğretmenlerin mesleki bağlılık algısı, yaşı 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha olumludur.
- Normatif Bağlılık alt boyutu 41 yaş ve üstü öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları (M=4,155; sd=.621) 30 yaş ve altı aralığında olan (M=3,836sd=.759) öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir anlatımla 41 yaş ve üstü öğretmenlerin mesleki bağlılık algısı, yaşı 30 ve altında olan öğretmenlere göre daha olumludur.
- Alternatiflerin Sınırlılığı alt boyutunda 41 yaş ve üstü öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları (M=3,217; sd=.750) 31-40 yaş aralığında olan (M=2,847; sd=.760) öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir anlatımla 41 yaş ve üstü öğretmenlerin mesleki bağlılık algısı, yaşı 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha olumludur.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarını kıdemlerine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	M	SD	Vary. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
Duy. Bağ.	A-5 yıl ve altı	227	4,521	.506	G. Arası	.059	2	.030	.118	.889	--
	B-6-15 yıl	162	4,545	.474	G. İçi	107,88	428	.252			
	C-16 yıl +	42	4,519	.579	Toplam	107,94	430				
	Total	431	4,530	.501			2				
Norm. Bağ.	A-5 yıl ve altı	227	3,850	.774	G. Arası	4,285	428	2,143	3,890	.021	B>A
	B-6-15 yıl	162	4,042	.695	G. İçi	235,73	430	.551			
	C-16 yıl +	42	4,076	.735	Toplam	240,02	2				
	Total	431	3,944	.747			428				
Bir. Mal.	A-5 yıl ve altı	227	3,475	.713	G. Arası	3,624	430	1,812	3,562	.029	C>A
	B-6-15 yıl	162	3,622	.711	G. İçi	217,75	2	.509			
	C-16 yıl +	42	3,741	.721	Toplam	221,37	428				
	Total	431	3,556	.717			430				
Alt. Sınır.	A-5 yıl ve altı	227	2,981	.738	G. Arası	3,635	2	1,818	3,276	.039	C>A
	B-6-15 yıl	162	2,870	.748	G. İçi	237,48	428	.555			
	C-16 yıl +	42	3,190	.766	Toplam	241,12	430				
	Total	431	2,960	.748							
Mes. Bağ. Topl	A-5 yıl ve altı	227	3,756	.433	G. Arası	1,315	2	.657	3,629	.027	C>A
	B-6-15 yıl	162	3,832	.410	G. İçi	77,510	428	.181			
	C-16 yıl +	42	3,929	.440	Toplam	78,824	430				
	Total	431	3,801	.428							

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları göre anlamlı farklılık göstermiş [F(2, 428)= 3,629, p<.05)]. Ayrıca kıdem değişkenine duygusal bağlılık alt boyutuna göre bir farklılık oluşturmamıştır (p>.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post-hoc testi olarak Benforoni testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre 41 yıl ve üstü öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları 30 yıl ve altında olan (M=3,7562; sd=.433) öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir anlatımla 41 yıl ve üstü öğretmenlerin mesleki bağlılık algısı, kıdem yılı 30 ve altında olan öğretmenlere göre daha olumludur. Fark testlerine göre:

- 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık algıları (M=4,042; sd=.695), 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlere

(M=3,850; sd=.774) göre daha yüksektir. Başka bir anlatımla 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık algıları, 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumludur.

- 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin birikmiş maliyetler algıları (M=3.741; sd=.721), 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlere (M=3,475; sd=.713) göre daha yüksektir. Başka bir anlatımla 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin birikmiş maliyetler algıları 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumludur.
- 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları (M=3,190; sd=.766), 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlere (M=3,756; sd=.738) göre daha yüksektir. Başka bir anlatımla 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumludur.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarını görev yaptıkları okul kademesine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

	Okul	N	M	SD	Vary. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
Duy. Bağ.	A-AO	33	4,378	.5241	G.Arası	2,498	3	.833	3,373	.018	D>A
	B-İO	49	4,421	.5591	G. İçi	105,443	427	.247			
	C-OO	176	4,510	.5298	Toplam	107,941	430				
	D-Lise	173	4,609	.4348							
	Toplam	431	4,530	.5010							
Norm. Bağ.	A-AO	33	3,951	.4975	G.Arası	1,156	3	.385	,689	.559	--
	B-İO	49	3,816	.7987	G. İçi	238,868	427	.559			
	C-OO	176	3,935	.7833	Toplam	240,024	430				
	D-Lise	173	3,988	.7350							
	Toplam	431	3,944	.7471							
Bir. Mal.	A-AO	33	3,138	.4496	G.Arası	8,264	3	2,755	5,519	.001	B>A
	B-İO	49	3,536	.6928	G. İçi	213,114	427	.499			
	C-OO	176	3,671	.6775	Toplam	221,378	430				
	D-Lise	173	3,526	.7748							
	Toplam	431	3,556	.7175							
Alt. Sınırl.	A-AO	33	3,280	.5685	G.Arası	5,004	3	1,668	3,016	.030	A>C
	B-İO	49	3,071	.7569	G. İçi	236,118	427	.553			
	C-OO	176	2,941	.7496	Toplam	241,122	430				
	D-Lise	173	2,885	.7622							
	Toplam	431	2,960	.7488							

Mesleki Bağıllık	A-AO	33	3,687	.2698	G.Arası	.660	3	.220		
	B-İÖ	49	3,757	.4557	G. İçi	78,149	427	.183		
	C-OO	176	3,827	.4413	Toplam	78,808	430		1,201	.309
	D-Lise	173	3,810	.4297						
	Toplam	431	3,801	.4281						

AO: Anaoku, İÖ:İlkokul, OO:Orta Okul

Tablo 3.12’de görüldüğü üzere öğretmenlerin normatif bağıllık ve toplam mesleki bağıllık algıları çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$), duygusal bağıllık, birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı algıları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Yapılan analiz sonucunda;

- Lisede (L) çalışan öğretmenlerin duygusal bağıllık algıları ($M=4,609$; $sd=,434$), anaokulunda (AO) çalışan öğretmenlere ($M=4,378$; $sd=,5241$) göre daha yüksektir. Başka bir anlatımla lisede (L) çalışan öğretmenlerin duygusal bağıllık algıları, anaokulunda (AO) çalışan öğretmenlere göre daha olumludur.
- İlkokulda (İÖ) çalışan öğretmenlerinin birikmiş maliyetler algıları ($M=3,536$; $sd=,692$), Anaokulunda (AO) çalışan öğretmenlere ($M=3,138$; $sd=,449$) göre daha yüksektir. Başka bir anlatımla ilkokulda (İÖ) çalışan öğretmenlerin birikmiş maliyetler algıları Anaokulunda (AO) çalışan öğretmenlere göre daha olumludur.
- Anaokulunda (AO) çalışan öğretmenlerinin alternatiflerin sınırlılığı algıları ($M=3,280$; $sd=,5685$), orta okulda (OO) çalışan öğretmenlere ($M=2,941$; $sd=,7496$) göre daha yüksektir. Başka bir anlatımla anaokulunda (AO) çalışan öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı algıları orta okulda (OO) çalışan öğretmenlere göre daha olumludur.

Öğretmenlerin mesleki bağıllık algılarını görev yaptıkları okullardaki çalışma süresine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.13. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Okuldaki Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması

	Çalışma süresi	N	M	SD	Vary. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
Duy. Bağ.	A-5 yıl ve altı	317	4,524	.505	G. Arası	,055	2	,028			
	B-6-15 yıl	85	4,552	.502	G. İçi	107,88	428	.252			
	C-16 yıl +	29	4,527	.472	Toplam	107,94	430		,109	.896	--
	Toplam	431	4,530	.501							
Norm. Bağ.	A-5 yıl ve altı	317	3,871	.783	G. Arası	5,893	2	2,946			
	B-6-15 yıl	85	4,115	.663	G. İçi	234,13	428	.547			
	C-16 yıl +	29	4,162	.473	Toplam	240,02	430		5,386	.005	B>A
	Toplam	431	3,944	.747							
Bir. Mal.	A-5 yıl ve altı	317	3,529	.735	G. Arası	,908	2	.454			
	B-6-15 yıl	85	3,643	.692	G. İçi	220,47	428	.515			
	C-16 yıl +	29	3,586	.617	Toplam	221,37	430		,881	.415	--
	Toplam	431	3,556	.717							
Alt. Sınır.	A-5 yıl ve altı	317	2,983	.765	G. Arası	1,779	2	.890			
	B-6-15 yıl	85	2,835	.733	G. İçi	239,34	428	.559			
	C-16 yıl +	29	3,047	.620	Toplam	241,12	430		1,591	.205	--
	Toplam	431	2,960	.748							
Mesleki Bağlılık	A-5 yıl ve altı	317	3,779	.444	G. Arası	,574	2	.287			
	B-6-15 yıl	85	3,851	.408	G. İçi	78,23	428	.183			
	C-16 yıl +	29	3,875	.300	Toplam	78,80	430		1,571	.209	--
	Toplam	431	3,801	.428							

Tablo 3.13'te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları görev yaptıkları okullardaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Bir başka deyişle okulda farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Fakat normatif bağlılık alt boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<.05$). 6-15 yıl görev yapan öğretmenler

(M=4,115; sd=,663), 5 yıl ve altında görev yapan (M=3,871; sd=,783), öğretmenlere göre mesleki bağlılıkları daha yüksektir.

3.4. OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİK DAVRANIŞLARI VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ KORELASYON ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında anlamlı ilişki bulup bulunmadığını tespit etmek için korelasyon analizi bulguları Tablo 3.14'de sunulmuştur.

Tablo 3.14. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki

		1	2	3	4	5	6
1-Öğretim	r	1					
Liderliği	p						
2-Duygusal	r	.374**	1				
Bağlılık	p	.000					
3-Normatif	r	.299**	.464**	1			
Bağlılık	p	.000	.000				
4-Birikmiş	r	.302**	.282**	.565**	1		
Maliyetler	p	.000	.000	.000			
5-Alternatiflerin	r	.046	-.135**	-.133**	-.108*	1	
Sınır.	p	.338	.005	.006	.026		
6-Mesleki	r	.414**	.611**	.804**	.813**	.165**	1
Bağlılık	p	.000	.000	.000	.000	.001	

N:431, p<.05*, p<.01**

Tablo 3.14 bulgularına göre öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (p<.05). Okul müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki bağlılıkları (r=.414; p<.01) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

- Öğretim Liderliği ile duygusal bağlılık ($r=.374$; $p<.01$) orta, normatif bağlılık ($r=.299$; $p<.01$) düşük, birikmiş maliyetler ($r=.302$; $p<.01$) orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak Öğretim Liderliği ile alternatiflerin sınırlılığı arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

3.5. OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİK DAVRANIŞLARI, ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIKLARINI YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını yordamasına ilişkin yapılan basit regresyon analizi bulguları Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Duygusal Mesleki Bağlılıklarını Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	Adjusted R ²
Sabit	Duygusal	3,000	.184	.374	16,276	.000	.374	.140	.138
ÖLD	Bağ.								
F= 69.976, $p<.000$									

Tablo 3.15'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarına pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Duygusal mesleki bağlılık değişkeninin %14'nün modeldeki bağımsız değişken olan öğretimsel liderlik davranışı tarafından açıklandığı görülmektedir ($R=.374$; $R^2=.140$; Adj. $R^2=.138$; $F=88,473$; $p<.000$). β katsayısı incelendiğinde; okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir ($\beta=.374$; $p<.01$). Başka bir anlatımla, okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışları öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarını artırmaktadır.

Okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin normatif bağlılıklarını yordamasına ilişkin yapılan basit regresyon analizi bulguları Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Normatif Mesleki Bağlılıklarını Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	Adjusted R ²
Sabit	Normatif	2,125	.283	.299	7,511	.000	.299	.089	.087
ÖLD	Bağ.	.465	.072		6,480				

F= 41,988, p<.000

Tablo 3.16’da görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin normatif bağlılıklarına pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Normatif bağlılık değişkeninin %8’nin modeldeki bağımsız değişken olan öğretimsel liderlik davranışı tarafından açıklandığı görülmektedir (R=.299; R²=.089; Adj. R²=.087; F=41,988; p<.000). β katsayısı incelendiğinde; okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (β =.299; p<.01). Başka bir anlatımla, okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışları öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarını artırmaktadır.

Okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin birikmiş maliyetler yordamasına ilişkin yapılan basit regresyon analizi bulguları Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Birikmiş Maliyetler Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R ²	R	Adjusted R ²
Sabit	Birikmiş	1,791	.271	.302	6,599	.000	.302	.091	.089
ÖLD	Maliyet.	.451	.069		6,555				

F= 42,972, p<.000

Tablo 3.17’de görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin normatif bağlılıklarına pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Normatif bağlılık değişkeninin %9’nun modeldeki bağımsız değişken olan öğretimsel liderlik davranışı tarafından açıklandığı

görülmektedir ($R=.302$; $R^2=.091$; Adj. $R^2=.089$; $F=42,972$; $p<.000$). β katsayısı incelendiğinde; okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir ($\beta=.302$; $p<.01$). Başka bir anlatımla, okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışları öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarını artırmaktadır.

Okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığını yordamasına ilişkin yapılan basit regresyon analizi bulguları Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3.18. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Alternatiflerin Sınırlılığı Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	Adjusted R ²
Sabit	Alternatif.	2,677	.297	.046	9,022	.338	.046	.002	.000
ÖLD	Sınır	.072	.075		.959				

Tablo 3.18’de görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığına göre yordamamaktadır ($p>.01$). Başka bir anlatımla, okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışları öğretmenlerin normatif bağlılıklarına etkide bulunmamaktadır.

Okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin genel mesleki bağlılıklarını yordamasına ilişkin yapılan basit regresyon analizi bulguları Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.19. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarını Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	Adjusted R ²
Sabit	Mesleki	2,358	.155		15,246	.000	.414	.171	.169
ÖLD	Bağlılık	.369	.039	.414	9,406	.000			

F= 88,473, p<.000

Tablo 3.19’da görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretim liderlik davranışlarının mesleki bağlılıklarına pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Mesleki bağlılık değişkeninin %17’sinin modeldeki bağımsız değişken olan öğretimsel liderlik davranışı tarafından açıklandığı görülmektedir ($R=.414$;

$R^2=.171$; Adj. $R^2=.169$; $F=88,473$; $p<.000$). β katsayısı incelendiğinde; okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir ($\beta=.414$; $p<.01$). Başka bir anlatımla, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına yönelik tartışma, sonuç ve önerilere yer verilecektir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde Öğretmenlerin Öğretim Liderliği algıları “Yüksek” ve Mesleki Bağlılık düzeyleri “Yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mesleki Bağlılık alt boyutları bakımından Duygusal Bağlılık “Çok Yüksek”, Normatif Bağlılık “Yüksek”, Birikmiş Maliyetler “Yüksek”, Alternatiflerin Sınırlılığı “Orta” düzeyde bulunmuştur. Alanyazına bakıldığında araştırma bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşmak mümkündür. Demirci (2023) araştırmasında okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışlarının öğretmenler tarafından yüksek seviyede algılandığı tespit edilmiştir. Yine Sucu (2016), Eren (2020) ve Eker’in (2021) okullarda yaptıkları araştırmalarda benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını odağa alan bir çok araştırma öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır (Özmen vd., 2005; Ünal, 2015; Ergen, 2016; Zedef, 2017; Ataç, 2019; Özgenel, 2019; Aksu 2021). Farklı bir sonuç olarak Uştu (2014) sınıf öğretmenlerin mesleki bağlılıkları düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızın bulgularına dayanarak, okul müdürlerinin öğretim liderliği sergilediği ve bu sayede okulları bir öğrenme merkezine dönüştürdüğü gözlemlenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek oldukları ve olumlu bir okul iklimi oluşturdukları düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerine duygusal olarak bağlı oldukları ve bu nedenle herhangi olumsuz bir durumda kopmadıkları ifade edilebilir.

Okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değerlendirildiğinde, okul müdürleri öğretim liderliği davranışları açısından öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Çakır (2021) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyet değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ve alt boyutlarını algılama düzeyinde

anlamli bir farklılık bulmamıştır. Alan yazında farklı araştırmalarda da benzer sonuçlar görülmüştür (Yılmaz, 2010; Zorlu, 2015). Yapılan diğer bir çalışma bu durumdan farklı olarak Akan ve arkadaşlarının (2014) yapmış olduğu araştırma da öğretim liderliği davranışlara alt boyutlarına ilişkin cinsiyet bağlı olarak bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin öğretim liderliği algısının erkek veya kadın öğretmenlerde benzer bir algı düzeyinde olduğu, bu algıda cinsiyete özgü özelliklerin önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamli bir farklılık göstermemiştir. Eren (2020) öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre öğretim liderliğe ilişkin algıları farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Literatürdeki diğer çalışmalarda bu bulguları desteklemektedir (Özgenel ve Bozkurt 2020). Farklı bir sonuç olarak Çilesiz'in (2019) araştırmasına göre, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre devlet okullarındaki öğretmenler arasında ön lisans mezunları lehine anlamli bir farklılık meydana geldiğini tespit etmiştir. Bulgulara dayanarak, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim almış öğretmenlerin liderlik davranışlarını benzer şekilde algıladığı ve bu eğitim düzeylerinin öğretim liderliği davranışlarının algılanmasında farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin üniversitede aldıkları lisansüstü eğitiminin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını algılamalarında önemli bir etken olmadığı söylenebilir. Bulgulardan hareketle eğitim derecesinin artmasının öğretim liderliği algısında önemli bir faktör olmadığı düşünölmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını algılamaları yaşlarına göre anlamli bir farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir deyişle, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin öğretim liderliği algıları benzerdir. Dil (2020) çalışmasının okul müdürlerinin öğretim liderliği yaşa göre anlamli farklılık tespit etmemiştir. Yine Ergen (2009) ve Çilesiz (2019) yapmış oldukları çalışmalar benzer bulgulara sahiptir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyinde önemli bir farklılık olmadığını işaret etmektedir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında belirli yaş gruplarında farklılık tespit

edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda 20-25 yaş grubunda olan öğretmenler 26-30 yaş grubunda olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Oran 2019). Olukçu, 2018 araştırmasında 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin algılarının, 21-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu bulmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin genel olarak yaşlarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını algılamalarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, ileri yaştaki öğretmenlerle düşük yaştaki öğretmenlerin öğretim liderliği algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında Öğretmenlerin öğretim liderlik davranışları algıları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar elde edilen çalışmalara sıkça rastlanmaktadır (Büyükdoğan, 2003; Şahin, 2011). Soyvural (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, okul müdürlerinin öğretim liderlik rollerinin azaldığı bulunmuştur. Alan yazısında, kıdem değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını algılamalarında farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin kıdem seviyelerine bağlı olarak öğretim liderliği davranışlarını algılama düzeylerinde belirgin bir farklılık olmadığını göstermektedir. Yani, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca kazandıkları deneyimlerin, öğretim liderliği algıları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, öğretmenlerin liderlik davranışlarını değerlendirirken kıdem seviyelerini dikkate almanın öneminin olmadığını düşündürmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğretim liderliği algılarını etkileyen diğer faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerekebilir, bu nedenle bu bulgu, öğretmenlerin liderlik davranışlarını anlamak için daha geniş bir bağlam içinde değerlendirilmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri öğretim liderliği davranışları açısından öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bir başka deyişle farklı okul kademesinde görev yapan öğretmenler okul müdürlerini öğretim liderliği davranışlarını benzer algılamaktadır. Yılmaz'ın (2019) bulgularına göre okul müdürlerinin öğretim liderlik yeterlikleri ilköğretim, lise ve ortaokuldaki görev yapan öğretmenlere göre farklılık göstermemektedir. Yine Eker,

(2021) ve Sağır ve Memişoğlu (2012) araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan ğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir, ilkokul ve ortaokul ğretmenlerinin ğretim liderliği algıları liseler de görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Bulgulara göre anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerindeki öğretmenlerin genel kanısı arasında belirgin bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu durum, okul müdürlerinin ğretim liderliği yeterliliklerinin okul kademesinden bağımsız olarak öğretmenler tarafından benzer şekilde değerlendirildiği dşnlmektedir. Bu bulgu için farklı okul kademesinde çalışan öğretmenlerin ğretim liderliği yeterlilikleri konusunda benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ğretim liderliği algıları görev yaptıkları okullardaki çalışma süresi değerkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Danışmaz Akgün (2021) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çalıştıkları müdürlerin ğretim liderliği ile işbirliği kültürü algıları 15 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara benzer şekilde Grsn (2007), Yardibi (2017) okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerle çalışma süreleri ile anlamlı bir farklılık oluşturmadı sonucuna varmışlardır. Alan yazında farklılık gösteren çalışmalar da rastlamak mümkündür. Aydoğan (2018) ve Ay (2021)'in araştırmalarına göre okul yöneticilerinin ğretim liderlik davranışlarının çalışma süresine bağlı olarak arttığını tespit etmiştir. Bulgulardan hareketle araştırma da öğretmenin okulda geçirdiği zamanın artmasıyla ğretim liderliği algısında bir değerim olmadığı söylenebilir. Yani, ğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi ne olursa olsun, ğretim liderliği algılarında belirgin bir değeriklik olmadığı söylenebilir. Bu bulguya göre ğretim liderliği algısının okul müdürüyle geçirilen süre ile ilişkili olmadığı dşnlmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının ğretmenlerin demografik özelliklerine göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılık düzeylerinde cinsiyet temelli önemli farklılık bulunmaktadır. Bu bağlılık alt boyutlarda normatif bağlılık ve birikmiş maliyetlerde tespit edilmiştir. Araştırma, erkek öğretmenlerin mesleklerine daha yüksek bir bağlılık düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Yayık (2020) araştırmasında da mesleki bağlılık leği puanlarına göre 'normatif bağlılık' alt boyutunda erkekler lehine bir farklılık gözlemlenmiştir. Alan yazında yapılan farklı

çalışmalarda Uştu (2014)'e göre kadın öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Hung ve Liu'nun (1999) araştırmasına göre, mesleki bağlılık ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma da erkeklerin mesleklerine daha tutkulu bir şekilde bağlandıkları ve mesleki motivasyonlarının daha yüksek olduğu grlmştr. Bu bulgular, cinsiyetin öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Erkek ğretmenlerin mesleklerine daha fazla tutkuyla sarılmaları, eğitimde önemli bir değişim yaratabilir. Ancak, her iki cinsiyette de mesleki gelişim desteklenmeli ve bu gelişimler, okul başarisına katkı sağlayacak şekilde motive edilmelidir.

Çalışmada, ğretmenlerin mesleki bağlılıklarının eğitim seviyesine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, eğitim düzeyinin genel mesleki bağlılık anlamlı bir değişiklik yaratmadığı belirlenmiştir. Fakat alternatiflerin sınırlılığı alt boyutunda lisans düzeyinde olan öğretmenlerde, lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında eğitim düzeyinin mesleki bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koyan araştırmalara rastlamak mümkündür. Morrow ve Writh (1989) araştırması, mesleki bağlılık ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır. Yine bu bulguları destekleyen araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür (Demir, 2016; Ataç, 2019). Bu bulgulardan farklı olarak Çalık (2019) eğitim düzeylerine göre lisansüstü mezun öğretmenlerin mesleki bağlılık seviyesinin lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları eğitim düzeyi ile etkilenmemektedir. Ayrıca, ğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri eğitim hayatları boyunca benzer düzeyde algılanmaktadır. Bununla birlikte, lisans derecesine sahip öğretmenler, mesleki kariyerlerinde alternatiflerin Sınırlılığı üzerinde lisansüstü öğretmenlere kıyasla daha yüksek mesleki bağlılık göstermektedirler. Lisans düzeyindeki öğretmenlerin, mesleklerinde daha az seçenekleri olduğunu düşündüklerini ifade edebiliriz.

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Fakat mesleki duygusal ve birikmiş maliyetler alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu farklılıklar genel mesleki bağlılık 41

yaş ve üstü 31-40 yaşa göre; normatif bağlılık alt boyutu 41 yaş ve üstü 30 yaş ve altına göre; alternatiflerin sınırlılığı alt boyutu 41 yaş ve üstü 31-40 yaşa göre daha olumlu algılanmaktadır. Çalık (2019) öğretmenlerin kariyerlerinin son yıllarında, duygusal bağlılık düzeylerinin olumlu yönde farklılaştığını belirtmiştir (Durna ve Eren, 2005). Araştırmada normatif bağlılık alt boyutu 41 yaş ve üstü öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları 30 yaş ve altı aralığında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Alanyazına baktığımız da Boylu (2007) ve Çakır (2007) çalışmalarında duygusal bağlılığın yaş değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Korkmaz (2022) araştırmasında ise mesleki bağlılık ölçeği alt boyutunda yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel mesleki bağlılıkları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu durum, farklı yaş evrelerindeki öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, duygusal bağlılık birikmiş maliyetler alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemesi, öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal bağlılıklarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre, alternatiflerin sınırlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarında, 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yaş aldıkça, meslekte olgunlaştıkça ve alternatif kariyer arayışlarına daha az ilgi gösterdikçe, mesleklerine daha fazla bağlılık gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının mesleki kıdeme göre değiştiği sonucuna varılmıştır. Kıdem değişkeninin alt boyutlarına bakıldığında duygusal bağlılık alt boyutuna göre bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu farklılık ise hem genel mesleki bağlılıkta hem de alternatifliğin sınırlılığı ve birikmiş maliyetlerde 41 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları 30 yıl ve altında öğretmenlere göre daha yüksektir. Normatif bağlılık alt boyutunda 6-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla bağlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Karabacak (2020) araştırmasında duygusal Bağlılık alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu farklılığı 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme kıyasla daha yüksek bağlılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ataç (2019) araştırmasında, öğretmenlerin

mesleki kıdemleri yükseldikçe duygusal bağlılıklarının azaldığı, ancak normatif, alternatiflerin sınırlılığı ve genel mesleki bağlılık düzeyinin ise arttığı bulgusuna varmıştır. Uştu ve Tümkiye (2017) öğretmenlerin mesleki deneyimleri artıkça duygusal bağlılıklarının da arttığını tespit etmiştir. Erçek (2018) tarafından yapılan çalışmada ise ortaöğretim öğretmenleriyle ilgili olarak mesleki kıdem durumunun öğretmenlerin mesleki bağlılıklarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri süre arttıkça mesleki bağlılıkları daha yüksek düzeyde olmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça mesleki kimlikleri daha fazla güçlenmiş olabilir. Aynı zamanda, mesleklerine karşı daha olumlu inançlar besledikleri düşünülmektedir. İleri kademelerdeki deneyimli öğretmenler, mesleklerinde zaman geçtikçe mesleklerine karşı daha olumlu inançlar geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, genel meslek bağlılıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Ancak, alt boyutlara bakıldığında, alternatiflerin sınırlılığı, birikmiş maliyetler ve duygusal bağlılık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılık, duygusal bağlılık ve birikmiş maliyetler alt boyutlarında tespit edilmiştir. Duygusal bağlılıkta, lise kademesindeki öğretmenlerin, anaokulundaki öğretmenlere göre daha fazla mesleki bağlılık gösterdiği, birikmiş maliyetlerdeki mesleki bağlılık sahip öğretmenlerin ise ilkokuldaki öğretmenlere göre daha fazla mesleki bağlılık gösterdiği belirlenmiştir. Alternatiflerin sınırlılığı bağlamında ise, anaokulundaki öğretmenlerin, ortaokuldaki öğretmenlere göre daha fazla mesleki bağlılık gösterdiği görülmüştür.

Aksu (2021) çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin görev aldıkları okul kademesine göre mesleki bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Sonuçlara göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyi, ortaokulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olarak belirlenmiştir. Ayrıca Karabacak (2020) öğretmenlerin örgütsel adalet ve mesleki bağlılık arasındaki ilişkiyi belirleme çalışılan araştırmada okul kademesine göre mesleki bağlılık alt boyutlarında bir farklılık tespit edilememiştir. Ataç'ın (2019) araştırmasına göre, ortaokul çalışan öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri ilkokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit etmiştir. Bunun yanı sıra, okul kademesi değişkeninin mesleki bağlılığa ait diğer alt boyutlarıyla anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırma

sonucuna göre öğretmenlerin genel anlamda hangi okul kademesinde olduğu mesleki bağlılıklarını etkilemediği tespit edilmiştir. Anaokulundaki öğretmenlerin duygusal olarak mesleklerine daha az bağlılık gösterdikleri ve alternatiflerin sınırlı düzeyde olması nedeniyle diğer okul kademesindeki öğretmenlere göre mesleki bağlılık düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak, alt boyutlarına bakıldığında, normatif bağlılıkta 6-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin, 5 yıl ve altında çalışan öğretmenlere göre daha fazla bağlılık gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları, görev yaptıkları okullardaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yani, farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarında anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Alan yazına baktığımızda farklı sonuçlar görülmektedir. Ünal (2015)'a göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre mesleki bağlılıkta, yedi yıl ve üzerinde aynı okulda çalışan öğretmenlerin, 1-6 yıl arasında görev yapmış olanlardan anlamlı olarak daha yüksek mesleki bağlılık düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Yine Karabacak (2020) öğretmenlerin mesleki bağlılıkları çalıştıkları okuldaki çalışma sürelerine göre duygusal Bağlılık alt boyutunda 7-9 yıl kıdeme sahip olanların 1-3 yıl kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek bağlılık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenler ne kadar uzun süre aynı okulda görev yaparlarsa yapsın, mesleklerine karşı algıları farklılık göstermemektedir. Okul içerisinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimler yıllar içinde farklı düşünmelerine neden olabilir. Ancak bulgulara göre öğretmenlerin mesleklerine karşı düşünceleri, algıları ve tutumları aynı okulda geçirdikleri süreyle ilişkili olarak değişmediği söylenebilir.

Araştırma bulguları, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile mesleki bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları ile en güçlü ilişkinin duygusal mesleki bağlılıkları arasında olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin okullardaki öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı ile ilgili ilişkisi tespit edilmemiştir. Güder (2021) öğretmenlerin vizyoner liderlik anlayışlarının gelişmesiyle birlikte, mesleki bağlılık seviyelerinde artış yaşandığı gözlemlenmiştir.

Yayık (2020) araştırmasında etik liderlikle öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında orta düzeyde ilişki tespit etmiştir. Alt boyutlara bakıldığında ise bulgulardan farklı olarak en düşük düzeyde duygusal bağlılıkla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine bağlılıklarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin okullarda gösterdikleri bu liderlik becerilerinin, öğretmenleri öğrenme süreçlerine yönlendirmeleri, onları mesleki gelişim için desteklemeleri ve mesleklerine karşı daha fazla motive etmeleri düşünülmektedir. Okul müdürlerinin bu yöndeki çabaları, öğretmenlerin işlerine bağlılığını artırmanın yanı sıra, okul müdürlerinin öğretim ihtiyaçlarının karşılanması düşüncesi, öğretmenleri mesleklerinde daha fazla duygusal bağlanmalarına ve motive olmalarına etki etmiş olabilir.

Elde edilen bulgular okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını etkilediğini göstermektedir. Öğretim liderliği davranışı genel anlamda pozitif orta düzeydedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının alt boyutlarında ise duygusal bağlılık ve birikmiş maliyetler üzerinde orta düzeyde etkiye normatif bağlılıkta ise düşük düzeyde bir etkiye neden olduğu görülmüştür. En fazla etki düzeyi ise öğretmenleri duygusal mesleki bağlılığı olduğu tespit edilmiştir. Güder'in 2021'deki çalışmasına göre, öğretmenlerin mesleki bağlılık seviyeleri ile vizyoner liderlik algıları arasında olumlu yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarında, Öğretmenlerin çalıştıkları okula olan duygusal ile normatif bağlılıkları arasında düşük düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010) çalışma sonuçlarına göre öğretmen algılarına göre müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyi ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ezer (2014)'e göre öğretmenlerin bağlılığı, örgütsel bağlılığın alt boyutlarına göre değerlendirildiğin de en yüksek ortalama normatif bağlılık olduğunu bulmuştur. Boylu, Pelit ve Göçer (2007) çalışmalarında, her üç bağlılık düzeyi arasında belirgin derecede olumlu ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular, okul yönetiminin liderlik pratiklerinin öğretmenlerin bağlılığını ve memnuniyetini olumlu yönde etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Shah ve Abdulrob (2012) çalışması, öğretmenlerin duygusal bağlılık

düzeylerinin mesleki bağlılık ve alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Yine Aydemir (2009) ve Serin (2011) çalışmalarında okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında istatistiksel olarak, olumlu ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının genellikle yüksek olduğu ve mesleki bağlılıklarının da olumlu seviyelerde olduğu görülmüştür. Öğretim liderliği algısı cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi gibi demografik özelliklere göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte, Mesleki bağlılık açısından incelendiğinde ise, cinsiyet temelli önemli farklılıklar bulunmuştur. Araştırma, erkek öğretmenlerin genellikle normatif bağlılık ve birikmiş maliyetler alt boyutlarında daha yüksek bir bağlılık düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, genel mesleki bağlılık düzeyi açısından eğitim düzeyinin belirleyici bir faktör olmadığı ve yaş değişkeninin mesleki bağlılık üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları üzerinde kıdem değişkeninin de belirleyici olmadığı, ancak normatif bağlılık alt boyutunda kıdem değişkeninin etkili olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, mesleki kıdemleri uzun olan öğretmenlerin normatif bağlılık açısından daha yüksek düzeyde bağlılık gösterdikleri belirtilmiştir..

Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin öğretim liderliği rolünü etkin bir şekilde yerine getirdiğini ve bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve okul iklimine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının yüksek olması, olumsuz durumlarla karşılaştıklarında meslekten kopmadıklarını göstermektedir. Araştırma ayrıca, öğretmenlerin genel olarak mesleki bağlılıklarının yüksek olduğunu ancak farklı alt boyutlarda değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Okul müdürlerinin öğretmenleri destekleme, profesyonel gelişimlerini teşvik etme, onları daha fazla öğrenmeye motive etme ve okulda bir öğrenme ortamı sağlama gibi davranışlarının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Özellikle bu tür liderlik davranışlarını sergileyen okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleklerine karşı daha fazla duygusal bağlılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul müdürlerinin yüksek iletişim kurma ve sorun çözme davranışları sergilemesinin, öğretmenlerin bağlılıklarını şekillendirdiği düşünülmektedir. Bu

durum, hem okuldaki öğrenme ortamının iyileşmesine ve mesleki gelişime olanak sağlamasından kaynaklanırken, aynı zamanda öğretmenlerin daha fazla mesleki tatmin elde etmelerine ve etkili bir şekilde çalışarak daha fazla memnuniyet duymalarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak, bazı alt gruplarda farklı sonuçlar elde edilmiş olmasına rağmen, genel olarak öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, kıdem, okul kademesi ve çalışma süresi gibi faktörlere bağlı olarak öğretim liderliği algılarında belirgin farklılıklar olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, okul yöneticileri ve politika yapıcılar için önemli ipuçları sunmaktadır. Okul müdürlerinin etkili bir şekilde öğretim liderliği yapmasının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırabileceğini göstermektedir. Okul müdürleri, öğretim liderliği davranışlarını ne kadar fazla sergiler ve ortaya koyarsa, öğretmenlerle daha olumlu ilişkiler kurabilir ve öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılığını artırabilirler. Bu nedenle, daha fazla motive olmuş ve mesleğe bağlı öğretmenlerin varlığı için, öğretim liderliği davranışlarını sergileyen müdürlerin sayısının artırılmasının etkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

Araştırmacılara Öneriler

- ✓ Bu çalışma da örneklem İstanbul Arnavutköy ilçesinde yürütülmüştür. Aynı çalışma farklı bölgelerde daha geniş kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilebilir.
- ✓ Araştırmamız nicel araştırma yöntemi seçilerek yapılmıştır. Aynı değişkenlerle karma araştırma yöntemleri seçilerek uygulanabilir.
- ✓ Türkiye’de yapılan mesleki bağlılıkla ilgi araştırmalar çok az sayıda liderlik stiliyle ilişkili çalışmaların oldu belirlenmiştir. Bu yüzden gelecekteki araştırmalar farklı liderlik stillerinin mesleki bağlılık üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılabilir.
- ✓ Öğretim liderliği ve mesleki bağlılıkları değişkenleri çeşitli iş kollarında faaliyet gösteren çalışanlar veya yöneticiler üzerinde yapılarak meslekler üzerindeki etkisi incelenebilir.

- ✓ Araştırma sonucuna göre ğretim liderliği ile en yüksek ilişki duygusal mesleki bağlılık alt boyutunda tespit edilmiştir. Bu liderlik stillerine sahip okul müdürlerinin öğretmenin duygularını harekete geçirecek davranış stillerini daha fazla irdeleyici nitel araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Kadın ğretmenlerin mesleki bağlılıkları erkek öğretmenlerden daha düşük olduğu görüldüğünden bunun düşük olmasının nedenleri araştırılabilir.
- ✓ Kıdem arttıka öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun sebepleri nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine incelenmeli ve kıdemi düşük öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmaya yönelik çalışmalara yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akcakoca, A., & Bilgin, K. U.** (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akçay, C. & Çalık, C.** (2019). Eğitim örgütlerinde mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerindeki etkisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(37): 1415-1433.
- Aksu, T.** (2021). *Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıkları ile Duygusal Emeklerinin Okul Etkililiğini Yordama Düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Enstitüsü, İstanbul.
- Aranya, N., & Ferris, K. R.** (1984). A reexamination of accountants' organizational-professional conflict. *Accounting review*, 1-15.
- Armernic, J.H. and Aranya, N.** (1983). 'Organizational commitment: testing two theories', *Relations Industrielles*, 38: 319-41.
- Arslan, H., & Uslu, B.** (2014). Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi. *International Journal of Educational Research*, 5(1), 42-60.
- Aslan, Ş.** (2008). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Örgütsel Bağlılık ve Mesleğe Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Araştırılması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*.
- Ataç, İ.** (2019). *Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Atar, G.** (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Müdürlerin Liderlik Davranışlıkları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ay, C.** (2021). *Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Özerklikleri Arasındaki İlişki: Siirt ili örneği*. (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A.** (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarına etki eden faktörler*. (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A., Sarıer, Y. ve Uysal, S.** (2013). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı ve İş Doyumuna Etkisi. *Eğitim bilimleri: Teori ve uygulama*.
- Aydın, İ.** (2001). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem yayıncılık.

- Aydoğan, A. G.** (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetimsel liderlik davranışları: Polatlı rneği.* (Yüksek lisans tezi),Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Ayhan, .** (2012). *Kız teknik ve meslek liselerindeki yöneticilerin, etkili liderlik özelliklerinin araştırılması: Kocaeli ili rneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaç, T.** (2000). *Okul merkezli yönetim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytaç, T.** (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmalar okul merkezli yönetim.* Nobel Yayın Dağıtım.
- Bagram, J. J.** (2003). The dimensionality of occupational commitment. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29(2), 6-9.
- Bağriyanik, H.** (2017). Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Yönelik ğretimsel Liderlik Algıları erevesinde rgtsel Bağlılık ve rgtsel Sinizm.
- Balay, R.** (2000). *Yönetici ve ğretmenlerde: rgtsel bağlılık.* Nobel.
- Balay, R.** (2014). *Yönetici ve ğretmenlerde rgtsel Bağlılık.* Ankara: Pegem Akademi.
- Baltaş, A.** (2005). *Ekip alışması ve liderlik.* Remzi Kitabevi.
- Bamburg, J. D., & Andrews, R. L.** (1990). Instructional Leadership, School Goals, and Student Achievement: Exploring the Relationship between Means and Ends.
- Barth, R. S.** (1986). On sheep and goats and school reform. *The Phi Delta Kappan*, 68(4), 293-296.
- Başaran, İ. E.** (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri.* Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Bayram, L.** (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay dergisi*, (59), 125-139.
- Baysal, A. C., & Paksoy, M.** (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. *İ İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Baysal, A. C., & Tekarslan, E.** (1996). *İşletmeler İçin Davranış Biçimleri*, İkinci bası, Avcıol Basım Yayın, İstanbul.
- Baysal, A. C., & Tekarslan, E.** (1998). *Davranış Bilimleri* İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.
- Becker, H. S.** (1960). Notes on the concept of commitment. *American journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Bellibaş, M. ř., & Gedik, ř.** (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin ğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: Karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 453-482.

- Bender, P. U.** (1997). İçten Liderlik. (Çev. İ. Kalyoncu. F. C. Akbaş). *İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim; Eğitim Hizmetleri.*
- Bildirici, S.** (2020). *Okul etkililiğinin işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde paylaşılan liderliğin aracılık rolü.* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim.
- Blase, J., & Blase, J.** (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35(3), 349-378.
- Blau, G.** (2003), Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76: 469-488.
- Blau, G.** (2003). Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 469-488.
- Blau, G. J.** (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of occupational Psychology*, 58(4), 277-288.
- Bogler, R. & Nir A. E.** (2015). The Contribution of Perceived Fit Between Job Demands And Abilities to Teachers' Commitment and Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4): 541–560.
- Borg, M. G., & Riding, R. J.** (1993). Teacher stress and cognitive style. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 271-286.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V.** (1982). Müdürün öğretimsel yönetim rolü. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Boudreaux, N. K.** (2019). Teacher leaders' perceptions of charter school principals' instructional leadership *The Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 89–103.
- Boylu, Y., Pelit, E., & Güçer, E.** (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55-74.
- Brown, L. A., & Roloff, M. E.** (2011). Extra-role time, burnout, and commitment: The power of promises kept. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 450-474.
- Brown, M. E., & Trevino, L. K.** (2006). Socialized charismatic leadership, values congruence, and deviance in work groups. *Journal of applied psychology*, 91(4), 954.
- Budak, G., & Budak, G.** (2004). *İşletme yönetimi.* Fakülteler Kitabevi Barış Yayınları.
- Bulut, Y. ve Uygun, S. V.** (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama.

- Burnett Jr, I. E., & Pankake, A. M.** (1990). The Effective Elementary School Principal: Theoretical Bases, Research Findings and Practical Implications.
- Bursalıoğlu, Z.** (1991). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Pegem A. Yayıncılık, Ankara.
- Bush, T., & Glover, D.** (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Büyükdoğan, B.** (2003). Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Can, H., Aşan Azizoğlu, Ö., & Miski Aydın, E.** (2015). *Örgütsel Davranış*, Siyasal Kitabevi.
- Candan, Ö., Işık, O., Bozkurt, A., Alan, M., Türkmen, Y. E., & Kaplan, H.** (2023). Öğretmenlerin Mesleki Bağlılığını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 9(111), 6999-7009.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A.** (2012). Self-efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Indicators of Teachers' Professional Identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Carson, K. D., Carson, P. P., & Bedeian, A. G.** (1995). Development and construct validation of a career entrenchment measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68(4), 301-320.
- Celep, C.** (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı.
- Cengiz, F.** (2015). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chell, J.** (2011). Introducing principals to the role of instructional leadership: A summary of a master's project. *Retrieved February*, 2(2011), 95-14.
- Clugston, M.** (2000). The mediating effects of multidimensional commitment on job satisfaction and intent to leave. *Journal of organizational behavior*, 21(4), 477-486.
- Coşkun, B., & Katıtaş, S.** (2022). Öğretim liderliği üzerine kavramsal bir inceleme.
- Creswell, J. W.** (2017). *Eğitim Araştırmaları*. çev. Akif Avcu. İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Cuban, L.** (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980. Research on Teaching Monograph Series*.

- Çağlar, İ.**, (2004). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılmalı analizi ve Çorum örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 18.
- Çakır, A.** (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çakır, E.** (2021). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum*.
- Çakır, Ö.** (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler* (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çakmakçı, C.** (2006). *Kara Kuvvetleri Komutanlığı'nda Görev Yapan Öğretmenlerin Bireysel ve Ailevi Özellikleri ile Kuruma Bağlılık Düzeyleri ve Kurumdan Ayrılma İstekleri*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çalık, C.** (2019). *Eğitim örgütlerinde mesleki bağlılık, örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınc, A. Ç.** (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çelik, A., & Şimşek, M. Ş.** (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Yayınevi.
- Çelik, V.** (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 465-474..
- Çelik, V.** (2004). Liderlik. Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. *Ankara, Pegem A Yayıncılık*.
- Çelik, V.** (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V.** (2003). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelikten, Y. (Ed.)**. (2017). *Eğitim, örgüt ve liderlik*. Eğitim Yayınevi.
- Çetin, C.** (2009). *Liderlik stilleri, değişim yönetimi ve ekip çalışması*. Hiperlink.
- Çetin, M., Cihangiroğlu, N., & Türk, Y. Z.** (2010). Bir grup eczacının mesleki bağlılık algılarının incelenmesi. *Pamukkale Medical Journal*, 3(3), 125.
- Çilesiz, A.** (2019). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşleri. Samsun ili örneği*. (Yüksek lisans tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Çolakoğlu, M.** (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *HAYEF Journal of Education*, 2(1), 63-77.
- Danışmaz Akgün, N. M.** (2021). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okulda İş Birliği Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Doktora tezi).
- Demir, T.** (2016). *Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Demirci, Z. N.** (2023). *Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öğrenen okul algısı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Deniz, F. N.** (2021). *Okul yöneticilerinin eğitim inançları ve öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi).
- Derbedek, H.** (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri*. (Yüksek lisans tezi).
- Dicle, A & Ertop D.** (2022). *Liderlik Kuramlar, Modeller, Yaklaşımlar ve En Son Gelişmeler*, Hiperlink Yayınlar.
- Dumay, X., & Galand, B.** (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703-729.
- Durna, U. ve Eren, V.** (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık, Doğuş Üniversitesi Dergisi. 6(2), 210-219.
- Eckmann, H. L.** (2005). Great Man Theory: A personal account of attraction. In *IBA Conference*. San Diego^eCalifornia California: National University.
- Edmonds, R.** (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Efe, B.** (2023). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeylerinin incelenmesi: Erzincan ili örneği*. (Yüksek lisans tezi), Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Eker, R.** (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Eraslan, L.** (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(3), 36-40.
- Erçek, M. K. (2018).** *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki*

etkisi: Diyarbakır ili örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır

- Erçetin, Ş.** (2000). Lider sarmalında vizyon.
- Eren, A.** (2020). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eren, E.** (1989). *Yönetimin Psikolojisi.* İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.
- Eren, E.** (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim liderliği.* İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Eren, E.** (2004). *Yönetim ve Örgüt Psikolojisi.* İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E.** (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergen, Y.** (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Manisa ili örneği.* (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergen, Y.** (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.*
- Ergeneli, A.** (2006). *Örgüt ve İnsan,* Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Ergun Özler, N. D. (2013).** Liderlik ve Güdüleme. Özalp, İ. (Ed) Yönetim ve Organizasyon içinde (s.94-159). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2944 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1900.
- Erkan, Ö. E.** (2022). *Öğretmenlerin öğrencilere yönelik koçluk yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik yeterlilikleri arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Ertürk, M.** (2000). *Yönetim ve organizasyon.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ.
- Ezer, Ö.** (2014). *Öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Sakarya ili örneği.* (Doktora tezi), Sakarya Üniversitesi.
- Fındıkçı, İ.** (2009). *Bir gönül yolculuğu: Hizmetkar liderlik,* Alfa Yayınları, İstanbul.
- Firat, Z. M.** (2015). Tükenmişlik ve örgütsel bağlılığın mesleki bağlılık üzerindeki etkileri: Banka çalışanları üzerinde bir araştırma.
- Firestone, W. ve Martinez, C.,** (2007). Districts, Teacher Leaders and Distributed Leadership: Changing Instructional Practice, *Leadership And Policy In School,* 6,1 3-35.
- Flessa, J.** (2009). Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody journal of education,* 84(3), 331-349.
- Gedikoğlu, T.** (2015). *Liderlik ve okul yönetimi* (1.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Genç, N.** (2005). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar.* Seçkin Yayıncılık.

- Goleman, D.** (2007). *Sosyal Zekâ İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi*,(OÇ Deniztekin, Çev.). 1. Basım, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., Mckee, A., Nayır, F., & Deniztekin, O.** (2003). *Yeni liderler*. Varlık Yayınları.
- Goulet, L. R., & Singh, P.** (2002). Career commitment: A reexamination and an extension. *Journal of vocational behavior*, 61(1), 73-91.
- Gökçe, B., & Araştırma, T. B.** (1988). Ankara. *Türkiye: Savaş Yayınları*.
- Greenhaus, J. H.** (1971). An investigation of the role of career salience in vocational behavior. *Journal of vocational behavior*, 1(3), 209-216.
- Grift, W. V. D.** (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 26-40.
- Güçlü, N., & Koşar, S.** (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Atıf İndeksi, 001-461.
- Güder, M.** (2021). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Yeterlilikleri ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Örgütsel Canlılığın Aracılık Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora tezi), Munzur Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü, Tunceli.
- Güder, M., & Karaca, A.** (2023). Vizyoner Liderlik ile Mesleki Bağlılık Arasındaki İlişkide Örgütsel Canlılığın Aracılık Etkisinin İncelenmesi: Bir Alan Araştırması.
- Gümüşeli, A. İ.** (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Günay, S.** (2020). *Liderlik*. Ankara. Nobel Yayınları, 26.
- Güney, S.** (2004). *Açıklamalı yönetim-organizasyon-ve örgütsel davranış terimleri sözlüğü*. Siyasal Kitabevi.
- Güney, S.** (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gür, B.** (2022). *Öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Gürpınar, M., Çoban, Ö., & Yalçın, M. T.** (2023). Öğretimsel liderlikle iş doyumunu arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracı rolü. *Journal of Global Sport and Education Research*, 6(2), 54-71.
- Gürsun, Y.** (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hallinger, P.** (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological

- progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger, P., & Heck, R. H.** (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Murphy, J.** (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247.
- Harchar, R. L., & Hyle, A. E.** (1996). Collaborative power: A grounded theory of administrative instructional leadership in the elementary school. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 15-29.
- Helvaci, M. A.** (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışı Gösterme Düzeyleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 2(1).
- Hıdıroğlu, Y. Ö.** (2021). Öğretmenlerin güçlendirilmesinin örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve okullardaki örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisi. (Doktora tezi), Pamukkale Üniversitesi).
- Hou, Y., Cui, Y. and Zhang, D.** (2019). "Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China". *Asia Pacific Education*, (20), 543-558.
- Hoy, A. W., & Hoy, W. K.** (2006). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools*. Pearson Education New Zealand.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G.** (1987). Theory research and practice. *Educational administration*.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G.** (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hung, A., & Liu, J.** (1999). Effects of stay-back on teachers' professional commitment. *International Journal of Educational Management*, 13(5), 226-241.
- Irving, P. G., Coleman, D. F., & Cooper, C. L.** (1997). Further assessments of a three-component model of occupational commitment: Generalizability and differences across occupations. *Journal of applied psychology*, 82(3), 444.
- Ivanovic, A., & Collin, P. H.** (2006). Dictionary of Human Resources and Personnel Management, ed., London: Bloomsbury: A & C Black Publishers Ltd. *Bloomsbury Publishing*, 305, 2449-2418.
- İbicioğlu, H., Özmen, Ö. G. D. H. İ., & Taş, S.** (2009). Liderlik Davranışı Ve Toplumsal Norm İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.
- İnce, M. ve Gül, H.** (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.

- İspir, B., & Yıldız, A.** (2023). Relationship Between Professional Attitudes and Professional Commitment of Classroom Teachers: The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy Belief. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 52(2), 528-555.
- Jepson, E., & Forrest, S.** (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.
- Karabacak, U. İ.** (2020). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algularının mesleki bağlılıklarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kaya, Ş. D.** (2012). *Psikolojik sermaye ve mesleki bağlılık ilişkisine kariyer planlamasının etkilerinin belirlenmesine yönelik bir model önerisi,* (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaya, Y. K.** (1979). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama* (No. 181). Doğan Basımevi.
- Kayacı, H.** (2021). *Okul yöneticilerinin mesleki bağlılıklarını bazı değişkenlere göre incelenmesi: İzmir ili örneği* (Yüksek lisans tezi) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kazak, E.** (2016). *Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişki.* (Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kelebek, D.** (2023). *Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okul kültürünün öğretmen performansına etkisi.* (Yüksek lisan tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Keskinkılıç, K. (Ed.).** (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Pegem A Yayıncılık.
- Khasawneh, S., Omari, A., & Abu-Tineh, A. M.** (2012). The relationship between transformational leadership and organizational commitment: The case for vocational teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 494-508.
- Kırel, Ç.** (1999). Esnek Çalışma Saatleri Uygulamalarında Cinsiyet, İş Tatmini ve İş Bağlılığı İlişkisi. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2): 115-136.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M.** (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary educational psychology*, 36(2), 114-129.
- Koçel, T.** (1984). *İşletme yöneticiliği.* İstanbul Üniversitesi.
- Koçel, T.** (2001). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar.* 8. İstanbul: Beta.

- Koçel, T.** (2007). *İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik, modern, çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. Arıkan Basım Yayınları.
- Koçel, T.** (2007). *İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik, modern, çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. Arıkan Basım Yayınları.
- Koçel, T.** (2014). *İşletme Yöneticiliği* (Genişletilmiş 15. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Konan, N.** (2015). *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, Z.** (2022) *Ruhsal zeka ile mesleki bağlılık arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köstekci, E.** (2023). *Öğretim Liderliği, Öğretmen Yansıtma Davranışı ve Öğretmen Öz yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Doktora tezi).
- Kurşunoğlu, A., & Tanrıoğen, E. B. A.** (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-115.
- Kurt, B.** (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi (Turkey).
- Lassiter, C., Fisher, D., Frey, N., & Smith, D.** (2022). *How leadership works: A playbook for instructional leaders*. Corwin Press.
- Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. J.** (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person-and work-related variables. *Journal of applied psychology*, 85(5), 799.
- Lee, M., Hallinger, P., & Walker, A.** (2012). A distributed perspective on instructional leadership in International Baccalaureate (IB) schools. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 664-698.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J.** (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational research*, 52(3), 309-339.
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B., & Strauss, T.** (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. *The principles of educational leadership and management*, 2, 13-30.
- London, M.** (1983). Toward a theory of career motivation. *Academy of management review*, 8(4), 620-630.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C.** (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel.

- Meyer, J. P., & Allen, N. J.** (1984). Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of applied psychology*, 69(3), 372.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L.** (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human resource management review*, 11(3), 299-326.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L.** (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of vocational behavior*, 61(1), 20-52.
- Meyer, P., Itten, K. I., Kellenberger, T., Sandmeier, S., & Sandmeier, R.** (1993). Radiometric corrections of topographically induced effects on Landsat TM data in an alpine environment. *ISPRS Journal of Photogrammetry and Remote Sensing*, 48(4), 17-28.
- Michel, H. A.** (2013). *The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession*. University of California, San Diego.
- Minaz, M. B.** (2017). *Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının yolsuzluk bağlamında incelenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Morrow, P. C., & Wirth, R. E.** (1989). Work commitment among salaried professionals. *Journal of vocational behavior*, 34(1), 40-56.
- Naktiyok, A.** (2009). Bilgi temelli örgüt oluşturmada yöneticilerin kalite liderliğine uygun davranışlarının rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 253-276.
- Northouse, P. G.** (2016). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Oktar, Ç.** (2019). *Öğretim liderliği, örgütsel destek, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerine bir modelleme çalışması* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Olukçu, E.** (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi: Çorum ili örneği*. (Yüksek lisans tezi), Amasya Üniversitesi.
- Oran, H.** (2019). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Owen, H., Hodgson, V., & Gazzard, N.** (2007). Liderlik elkitabı etkin liderlik için eksiksiz ve pratik bir kılavuz. (çev. M. Çelik). *İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım, (Eserin Orjinali 2004 Yılında Yayımlandı)*.
- Ömürgönülşen, M., & Sevim, L.** (2005). Reddin'in üç boyutlu liderlik teorisi'nin liderlik literatüründeki yerinin irdelenmesi ve ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 12(2), 91-103.

- Özdemir, N., & Yalçın, M. T.** (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarısı ile okul ve öğrenci düzeyi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi: İki düzeyli yol analizi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200).
- Özden, Y.** (2002). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*.(4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdevecioğlu, M. ve Aktaş, A. G.** (2007). *Kariyer Bağlılığı, Mesleki Bağlılık ve Örgütsel Bağlılığın Yaşam Tatmini Üzerindeki Etkisi: İş-Aile Çatışmasının Rolü*. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (28).
- Özgen, H. Ve Doğan, S** (2001). Türkiye de faaliyette bulunan büyük ölçekli işletmelerde vizyona dayalı liderlik üzerine bir deneme *Ankara Üniversitesi Sbf Dergisi*, 56(04), 109-139.
- Özgenel, M.** (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 128-143.
- Özgenel, M.** (2020). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Özgenel, M., & Bozkurt, B. N.** (2020). Okul mutluluğunu yordayan bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130-149.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç.** (2010). *Örgütsel davranış* (4. baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç.** (2013). *Örgütsel Davranış*, Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özkan, A.** (2019). Vizyoner Liderlik.
- Özkara, Z. U., & Arı, G. S.** (2019). *Örgütlerde Güven ve Liderlik: Kavramlar-Kuramlar-Modeller ve Uygulama* (1. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özler, D. E., Paşaoğlu, D., Tokgöz, N., Şakar, N., & Özalp, İ.** (2013). *Liderlik, yönetim ve organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın.
- Özmen, Ö. T., Özer, P. S. ve Saatçioğlu, Ö. Y.** (2005). Akademisyenlerde Örgütsel ve Mesleki Bağlılığının İncelenmesine İlişkin Bir Örnek Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(2): 1-14.
- Özoğul, G.** (2019). Mesleki Bağlılık: Tanımı, Boyutları Ve Turist Rehberliği Açısından Önemi. *The Journal of Academic Social Science*, 66(66), 366-384.
- Öztekin, A.** (1996). Yönetim ve liderlik. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 183-194.
- Pankake, A. M., & Burnett Jr, I. E.** (1990). *The Effective Elementary School Principal*. ETC Publications, PO Box ETC, 700 E. Vereda Sur, Palm Springs, CA 92263-1608.

- Polat, S., Uğurlu, C. T., & Aksu, M. B.** (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 205-224.
- Qadach, M., Schechter, C. and Da'as, R.** (2019). "Instructional leadership and teacher's intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision". *Educational Management Administration & Leadership*, 1-18.
- Randall, D.M.** (1987). Commitment and the organization: The organization man revisited. *Academy of Management Review*. 12(3), 460-471.
- Resick, C. J., Hanges, P. J., Dickson, M. W., & Mitchelson, J. K.** (2006). A cross-cultural examination of the endorsement of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 63, 345-359.
- Ritchie, R., & Woods, P. A.** (2007). Degrees of distribution: Towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 27(4), 363-381.
- Robbins, S. P. Decenzo, D. A. & Coulter M.** (2016). *Yönetimin Esasları* (A. Öğüt, Çev). Ankara: Nobel.
- Robbins, S. P., Judge, T., & Erdem, İ.** (2012). *Örgütsel davranış*. Nobel.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M.** (2008). *Örgütsel Psikoloji* (4 b.). Bursa: Alfa Yayınları.
- Sağır, M.** (2013). Okul Liderliği. N. Can (Edt.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 183-216.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P.** (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Samancıoğlu, M., Bağlıbel, M., Summak, S., & Kaygısız, G. M.** (2010). Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 118-133.
- Serin, M. K.** (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Konya ili örneği*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Serin, M. K., & Buluç, B.** (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Serinkan, C.** (2008). *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar*. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Setwong, R., & Prasertcharoensuk, T.** (2013). The influence of instructional leadership of school administrators on school effectiveness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2859-2865.
- Sevinç, M.** (2019). *İlkokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının*

incelenmesi. (Yüksek lisan tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

- Shah, M., & Abualrob, M. M.** (2012). Teacher collegiality and teacher professional commitment in public secondary schools in Islamabad, Pakistan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 950-954..
- Shukla, S.** (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 44-64.
- Smith, K. D.** (2014). *Public secondary school teachers in north carolina: levels of* (Unpublished Ph. D Thesis). North Carolina State University, North Carolina.
- Somech, A., & Bogler, R.** (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational administration quarterly*, 38(4), 555-577.
- Soyvural, S.** (2014). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolü*. (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Spillane, J. P.** (2005). Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69).
- Sucu, A.** (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sulistyo, D.** (1997). *Role perception and professional commitment of high school population education teachers: A case study in Yogyakarta Province, Indonesia*. The Florida State University.
- Şahin, Z.** (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri*. (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Şenay, T.** (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., & Akgemci, T.** (2015). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M.** (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı* (1. bs.). Ankara: Pegem A.No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group.
- Şişman, M.** (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M.** (2014). *Öğretim liderliği* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M.** (2016). *Öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması*.
- Şişman, M.** (2023). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Şişman, M., & Acat, M. B.** (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250..
- Tabancalı, E., & Cengiz, F.** (2018). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 481-499.
- Tak, B., & Çiftçiöğlü, B. A.** (2008). Mesleki bağlılık ile çalışanların örgütte kalma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik görgül bir çalışma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi; Yıl: 2008 Cilt: 63 Sayı: 4; 155-178.*
- Taş, A., & Önder, E.** (2010). Yöneticilerin liderlik davranışlarının personel iş doyumuna etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 17-30.
- Taşkıran, E., & Özcan, D. E.** (2007). Örgütsel Bağlılık ve İşe Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Hizmet Sektöründe Bir Araştırma. *Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 401-416.
- Terzi, A., & Kurt, T.** (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim*, 33(166).
- Tsui, A. S., Egan, T. D., & O'Reilly III, C. A.** (1992). Being different: Relational demography and organizational attachment. *Administrative science quarterly*, 549-579.
- Tulowitzki, P.**(2019). Supporting instructional leadership and school improvement? Reflections on school supervision from a German perspective, *Journal of Educational Administration*, [https:// doi.org/10.1108/JEA-03-2019-0040](https://doi.org/10.1108/JEA-03-2019-0040).
- Turan, S.** (2020). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. s.209.
- Turan, S., & Bektaş, F.** (2014). Liderlik. *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tuysuz, M.** (2021). *Örgütlerde toplam kalite yönetimi ve liderlik*. Hiperlink.
- Tüzün, İ. K.** (2012). *Yönetimde erken dönem: klasik ve neoklasik yaklaşımlar*. H. Cenk Sözen ve H. Nejat Basım. İstanbul: Beta Yayınları.
- Urlick, A. and Bowers, A. J.** (2017). “Assessing international teacher and principal perceptions of instructional leadership: A multilevel factor analysis of talis 2008”. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 1–21.
- Uştu, H.** (2014). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve sosyo demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Uştu, H., & Tümkaya, S.** (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı

- yordama düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1262-1274.
- Utkan, Ç., & Kırdök, O.** (2018). Dört boyutlu mesleki bağlılık ölçeği uyarlama çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 230-244.
- Ülker, M.** (2009). *Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları*. (Yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ünal, A.** (2015). *İş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Villanova, R., Gauthier, W., Proctor, P., & Shoemaker, J.** (1981). The Connecticut school effectiveness questionnaire. *Hartford, CT: Bureau of School Improvement, Connecticut State Department of Education*.
- Wahab, J. A., Mansor, A. Z., Hussin, M., & Kumarasamy, S.** (2020). Headmasters' instructional leadership and its relationship with teachers performance. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 97-102.
- Welch, J.** (2005). How To Be A Good Leader? Newsweek. (4 Nisan 2005).
- Weng, Q., & McElroy, J. C.** (2012). Organizational career growth, affective occupational commitment and turnover intentions. *Journal of vocational behavior*, 80(2), 256-265.
- Yaman, E., Ezer, Ö.** (2015). Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 39-54.
- Yardibi, N.** (2017). Güncellenen hoy ve rees anketi ile okul müdürlerinin yönetsel davranışlar ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6).
- Yayık, D.** (2020). *Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Yazıcı, Ş., Özgenel, M., Koç, M. H., & Baydar, F.** (2022). The mediator role of employee voice in the effect of agile leadership on teachers' affective occupational commitment. *Sage Open*, 12(3), 21582440221119480.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S.** (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yıldız, B.** (2022). *Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile eğitim araştırmalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Yılmaz, E.** (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Yılmaz, G.** (2022). *Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü.* (Doktora tezi).
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Güner, M.** (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research, 15*(59), 75-90.
- Yılmaz, O.** (2019). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliliklerine yönelik öğretmen görüşleri: İstanbul ili Başakşehir İlçesi örneği.* (Yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yiğit, S.** (2014). *Liderlik Tarzi İle Mesleki Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (41).*
- Yiğit, S., & Yazarkan, H.** (2014). Liderlik tarzı ile mesleki bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 41,* 71-84.
- Yukl, G.** (2010). *Leadership. Cases in Leadership (3rd. ed. pp. 1–42). Thousand Oaks, CA: Sage.*
- Yukl, G.** (2018). *Örgütlerde liderlik.* Çeviren, Çetin, Ş. ve Baltacı, R.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 8.
- Yukl, G., & Chavez, C.** (2002). Influence tactics and leader effectiveness. *Leadership, 1*(1), 139-165.
- Yücel, C., & Kaynak, S.** (2007). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı.* Ankara Eğitim Yönetimi Kongresi, 685-705.
- Zedef, S.** (2017). *Eğitim kurumlarında mesleki bağlılık, örgütte kalma ve örgütten ayrılma niyetinin araştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Zel, U.** (2001). *Kişilik ve liderlik: evrensel boyutlarıyla yönetsel açıdan araştırmalar, teoriler ve yorumlar.* Seçkin Yayıncılık.
- Zeyrek, A. O.** (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili örneği.* (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zorlu, H.** (2015). Ortaokul öğretim programlarının uygulanmasında öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.*

EKLER

EK-1

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.12.2023-371



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI

Karar Tarihi	07/12/2023	Karar Sayısı	30/06
--------------	------------	--------------	-------

KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR / Rektör Yardımcısı - Başkan
Prof. Dr. Erol KILIÇ / Güzel Sanatlar Fakültesi - Dekan - Üye
Prof. Dr. Esra AKGÜL / MYO - Üye
Prof. Dr. Ayşe Pınar VURAL / İnsan ve Toplum Bil. Fak. - Üye
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ / Eğitim Fakültesi - Dekan - Üye
Prof. Dr. Şaban SAĞLIK / Eğitim Fakültesi - Üye
Prof. Dr. Sefa SAYGILI / İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi - Üye
Dr. Fatih HASDEMİR / Hukuk Müşaviri V. - Raportör

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 07.12.2023 tarihinde saat 14:00'de toplanmış ve aşağıdaki karar alınmıştır.

KARAR

KARAR NO 2023-30/06 Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisi Zeki YILDIZ'ın "Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarına Etkisi" isimli araştırmasında kullanacağı anket ve ölçeklerinin etik yönden uygunluğuna,

Toplantıya katılan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu üyelerinin oy birliği ile karar verildi.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR
Başkan

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Şaban SAĞLIK
Üye

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Erol KILIÇ
Üye

Katılmadı
Prof. Dr. Sefa SAYGILI
Üye

e-İmzalıdır
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ
Üye

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Esra AKGÜL
Üye

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ayşe Pınar VURAL
Üye

EK-2



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-93925910
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Zeki YILDIZ)

09/01/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesinin 25.12.2023 tarihli ve E-48135570-302.08.01-63308 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 28.12.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarına Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : Anaokulu, Anasınıfı, İlkokul, Ortaokul, Lise, Bilim Sanat Merkezi Öğretmenleri, Yöneticileri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)
- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : [REDACTED] Urvans : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : [REDACTED] İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgus.meb.gov.tr> adresinden 89cb-4c3c-3915-800e-569d koda ile teyit edilebilir.

EK-3

BİLGİ FORMU

Değerli meslektaşım,

Bu araştırma ‘Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışının Öğretmen Mesleki Bağlılıklarına Etkisi’ konulu yüksek lisans tezimin bir parçasını oluşturmaktadır. Araştırma bulguları sadece akademik amaçlar doğrultusunda kullanılacağı gibi katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Cevaplar ve kimlik bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz, her soruya yanıt vermeniz araştırmanın amacına ulaşmasında katkıda bulunacaktır.

Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Dr. Şebnem YAZICI

Tez Danışmanı

Zeki YILDIZ

Yüksek lisans öğrencisi

BÖLÜM I : KİŞİSEL BİLGİLER

- Yaşınız:**
 - Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
 - Öğrenim Durumunuz:**
() Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
 - Görev Yaptığınız Okul Türü:**
() Anaokulu () İlkokul () Ortaokul () Ortaöğretim
 - Hizmet Yılıınız:**
 - Branşınız:** () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni
(belirtiniz;.....)
 - Medeni Durumunuz:** () Bekar () Evli
 - Bulduğunuz okuldaki çalışma süreniz:** Yıl.....
-

Mesleki Bağlılık Ölçeği

Aşağıda verilen ifadelere katılma derecenizi sizin için uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Öğretmenlik mesleği, kendi benlik imajım için önemlidir.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenlik mesleğine girdiğim için mutluyum.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenlik alanında olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
4. Öğretmen olmak hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
5. Kendimi öğretmenlik mesleğiyle güçlü bir şekilde özdeşleştiriyorum.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenlik mesleğine karşı istekli/hevesliyim.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenlik alanında eğitim almış insanların, bu meslekte kalma sorumlulukları olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenlik mesleğinde kalmak zorunda olduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5
9. Kendimi öğretmenlik mesleğine devam etmeye sorumlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
10. Benim yararına olsa bile, şu anda öğretmenlik mesleğini bırakmamın doğru olmayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11. Eğer öğretmenlik mesleğinden ayrılırsam kendimi suçlu hissederim.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenlik mesleğine meslek değiştiremeyecek kadar fazla zaman harcadım.	1	2	3	4	5
13. Öğretmenlik mesleğine, şu anda meslek değiştiremeyecek kadar çok yatırım yaptım (eğitim, kişisel çaba gibi).	1	2	3	4	5
14. Benim için başka bir mesleğe girmek, eğitime harcanan yüklü bir yatırımdan vazgeçmektir.	1	2	3	4	5
15. Meslek değişimlerinde kişiler arası ilişkilerin zedelenmesi gibi büyük duygusal bedeller olur.	1	2	3	4	5
16. Öğretmenlikten başka bir mesleğe geçmek benim için duygusal açıdan kolay olmaz.	1	2	3	4	5
17. Ailem ve/veya arkadaşlarıma çıkaracağı zorluktan dolayı, öğretmenlik mesleğini değiştirmek benim için duygusal olarak oldukça zordur.	1	2	3	4	5
18. Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak, benim için bir takım duygusal travmalara neden olur.	1	2	3	4	5
19. Özgeçmişim ve deneyimime bakılırsa, başka mesleklerde bana uygun olabilecek cazip alternatifler de var.	1	2	3	4	5
20. Eğer meslek değiştirmeye karar verirsem, pek çok seçeneğim var.	1	2	3	4	5
21. Mesleğimi değiştirme konusunda pek çok alternatifim olduğu için memnunum.	1	2	3	4	5
22. Öğretmenlik mesleğini bırakırsam, peşinden gidebileceğim cazip seçeneklerim olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5

I. BÖLÜM
ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI ANKETİ

Okul müdürünüzü düşünerek sizden istenen, her bir ifadeye ilişkin memnuniyet düzeyinizi ilgili cevap basamağının altındaki kutuya (X) işaretlemenizdir.	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	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 geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirler.					
4.Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır.					
5.Okulun amaçlarıyla derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.					
6.Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya acar.					
7.Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder.					
8.Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler.					
9.Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük eder .					
10.Öğrenci başarısı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına teşvik eder.					
11.Okulun eğitim öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlar.					
12.Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.					
13.Okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkan arayışı içerisinde olur.					
14.Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.)inceleme seçimine aktif olarak katılır.					
15.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.					
16.Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder.					
17.Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.					
18.Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar.					
19.Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirir.					
20.Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler.					
21.Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar.					
22.Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür.					
23.Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden 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 ustun başarı gösteren öğrenciyi ödüllendirir.						
28.Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklar.						
29.Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir.						
30.Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.						
31.Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerine teşvik eder.						
32.Ustun çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunur.						
33.Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder.						
34.Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi çalışmaları düzenler.						
35.Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder.						
36.Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, Lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekler.						
37.Gazete, dergi ve internette, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır.						
38.Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırır.						
39.Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar.						
40.Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekler.						
41.Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük eder.						
42.Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekler.						
43.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar.						
44.Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.						
45.Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar.						
46.Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.						
47.Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler.						
48.Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engeller.						
49.Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verir.						
50.Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlar.						

EK-4

Sayın Zeki YILDIZ;

Uyarlamasını yaptığımız dört boyutlu mesleki bağılılık ölçeğini araştırmamızda kullanmanızdan mutluluk duyarız. Mesleki Bağılılık Ölçeği ve ölçeğin puanlanmasına ilişkin bilgiler ekte gönderdiğim dosyada bulunmaktadır.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. Çağrı UTKAN

zeki yıldız [REDACTED] 26 Mar 2023 Paz,
15:29 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hocam,

Yayınlamayı düşündüğüm bir araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirmiş olduğunuz "Dört Boyutlu Mesleki Bağılılık Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Akademik yazım kurallarına uygun olarak etik ahlaki ilkeler çerçevesinde çalışacağımı ve araştırmada eserinize atıfta bulunacağımı taahhüt ederim.

İzninizi ve çalışmanızı paylaşmanızı rica ediyorum.

Windows için [Posta](#) ile gönderildi

Hocam iyi günler. Gelen Kutusu x



Z

Zeki YILDIZ

Alıcı: msisman

12 Nisan Çar 17:26 ☆ ↶ ⋮

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesin de eğitim yönetimi alanında tezli yüksek lisan yapmaktayım.

İzininiz olursa tezimde tarafınızdan geliştirilen Veri toplama aracı olarak geliştirmiş olduğunuz "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi"ni kullanmak istiyorum. Akademik yazım kurallarına uygun olarak etik ahlaki ilkeler çerçevesinde çalışacağımı ve tezimde eserimize atıfta bulunacağımı taahhüt ederim.

İzininizi ve çalışmanızı paylaşmanızı rica ediyorum.

Selamlar saygılar hocam

M

Mehmet ŞİŞMAN

Alıcı: ben

12 Nisan Çar 21:58 ☆ ↶ ⋮

Merhaba Zeki Yıldız,

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğini referans vererek kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

12 Nis 2023 Çar saat 17:26 tarihinde Zeki YIL DIZ tarafından gönderildi