



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

**ÖĞRETİM LİDERLİĞİ, ÖRGÜTSEL DESTEK, İŞ DOYUMU VE
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÜZERİNE BİR MODELLEME
ÇALIŞMASI**

Çiğdem OKTAR

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2019

2019

Çiğdem OKTAR

**ÖĞRETİM LİDERLİĞİ, ÖRGÜTSEL DESTEK, İŞ DOYUMU VE
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÜZERİNE BİR MODELLEME ÇALIŞMASI**

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

**ÖĞRETİM LİDERLİĞİ, ÖRGÜTSEL DESTEK, İŞ DOYUMU VE
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÜZERİNE BİR MODELLEME
ÇALIŞMASI**

Çiğdem OKTAR






Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU

Eskişehir, 2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Çiğdem OKTAR tarafında hazırlanan “Öğretim Liderliği, Örgütsel Destek, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Modelleme Çalışması” başlıklı bu tez, 23/05/2019 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oybirliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Cemil YÜCEL	
Danışman:	Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU	
Üye:	Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK	
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi Derya KILIÇOĞLU	
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM	

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Öğretim Liderliği, Örgütsel Destek, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Modelleme Çalışması başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

16.072019

Çiğdem OKTAR

Teşekkür

Bu tez çalışmasında bana yol gösteren ve yardımcı olan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU'ya, dersime girerek akademik açıdan gelişmemi sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Cemil Yücel ve Prof. Dr. Ayhan Aydın'a, tez çalışma sürecinde en büyük destekçim olan eşim Ahmet OKTAR'a, ve onlara ayırmam gereken zamandan feragat edip, anlayış gösteren oğullarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bu yüksek lisans tez çalışması Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 201921A213 numaralı proje olarak desteklenmiştir.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	viii
Şekiller Listesi.....	xiii
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.2.1. Alt amaçlar	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
2. Kavramsal Çerçeve	10
2.1. Liderlik	10
2.2. Liderlik Kuramları.....	11
2.3. Öğretim Liderliği.....	12
2.3.1. Öğretim liderliği kavramı ve tanımı.....	13
2.3.2. Öğretim liderinin özellikleri	13
2.3.3. Öğretim liderinin davranışları.....	15
2.3.4. Öğretim liderinin davranış boyutları.....	16
2.3.4.1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması.....	17
2.3.4.2. Öğretim sürecinin yönetimi.....	18
2.3.4.3. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması	19
2.3.4.4. Güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması	20
2.4. Algılanan Örgütsel Destek.....	20
2.4.1. Algılanan örgütsel destek kavramı ve tanımı	20
2.4.2. Algılanan örgütsel desteğin öncülleri.....	21
2.4.2.1. Örgüt üyelerinin davranışları	22

2.4.2.2. Çalışan kurum ilişkileri kalitesi.....	23
2.4.2.3. İnsan kaynakları uygulamaları ve iş şartları.....	24
2.4.3. Algılanan örgütsel desteğin sonuçları	25
2.4.3.1. Kurum ve işe yönelim.....	25
2.4.3.2. Öznel iyi oluş.....	26
2.4.3.3. Davranışsal sonuçlar	26
2.5. İş Doyumu.....	27
2.5.1. İş doyum kavramı ve tanımı	27
2.5.2. İş doyumunu etkileyen faktörler	28
2.5.2.1. Bireysel faktörler	28
2.5.2.1.1. Kişilik, değer yargıları, inançlar, beklentiler ve sosyo kültürel çevre	28
2.5.2.1.2. Tecrübe, yaş ve aynı işte kalma süresi	28
2.5.2.1.3. Cinsiyet, eğitim düzeyi ve zeka	29
2.5.2.2. Örgütsel faktörler.....	29
2.5.2.2.1. İşin yapısı ve zorluk derecesi.....	29
2.5.2.2.2. Ücret, terfi imkanı ve statü	29
2.5.2.2.3. Ödüllendirme, sosyal imkanlar, örgütsel ortam ve çalışma koşulları	30
2.5.3. İş doyumunun boyutları.....	30
2.5.3. İş doyumunun sonuçları	31
2.6. Örgütsel Bağlılık	31
2.6.1. Örgütsel bağlılık kavramı ve tanımı.....	31
2.6.2. Örgütsel bağlılığı öncülleri.....	32
2.6.2.1. Kişisel özellikler	32
2.6.2.2. Role bağlı özellikler.....	32
2.6.2.3. Kurumun yapısal özellikleri	33
2.6.2.4. İş ortamındaki deneyimler.....	33
2.6.3. Örgütsel bağlılığın sonuçları.....	34
2.6.3.1. İş performansı.....	34
2.6.3.2. İşe devamsızlık	34
2.6.3.3. Geç kalma.....	35
2.6.3.4. Çalışan değişimleri	35
2.6.4. Örgütsel bağlılığın boyutları.....	35

2.6.4.1. Duygusal bağıllık.....	36
2.6.4.2. Devam bağıllığı	36
2.6.4.3. Normatif bağıllık	37
2.9. Öğretim Liderliği, Algılanan Örgütsel Destek, Örgütsel Bağıllık ve İş Tatmini ile İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	41
3. Yöntem.....	41
3.1. Araştırma Deseni.....	41
3.2. Evren ve Örneklem.....	41
3.2.1. Pilot uygulama	42
3.2.1. Ana uygulama	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.3.1. Öğretim liderliği ölçeği ile ilgili bilgiler	46
3.3.1.1. Pilot çalışma	46
3.3.1.2. Ana uygulama.....	51
3.3.2. Algılanan örgütsel destek ölçeği ile ilgili bilgiler	53
3.3.3. Örgütsel bağıllık ölçeği ile ilgili bilgiler	55
3.3.4. İş doyumu ölçeği ile ilgili bilgiler.....	58
3.4. Verilerin Toplanması.....	60
3.5. Verilerin Çözümlemesi	60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	61
4. Bulgular	61
4.1. Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Algılarına Yönelik Bulgular	61
4.2. Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Algılarının Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	62
4.2.1. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	62
4.2.2. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	63
4.2.3. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının alan değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	63
4.2.4. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	64

4.2.5. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	65
4.2.6. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının okulun sosyoekonomik durumu değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	66
4.2.7. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	68
4.2.8. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının çalışılan okulda bulunma süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	69
4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına Yönelik Bulgular	70
4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarının Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	70
4.4.1. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	71
4.4.2. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	71
4.4.3. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının alan değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	72
4.4.4. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	73
4.4.5. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	73
4.4.6. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının okulun sosyoekonomik durumu değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	74
4.4.7. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	76
4.4.8. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının çalışılan okulda bulunma süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	76
4.5. Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarına Yönelik Bulgular	77
4.6. Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarının Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	78
4.6.1. Öğretmenlerin iş doyumu algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	78
4.6.2. Öğretmenlerin iş doyumu algılarının medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	79

4.6.3. Öğretmenlerin iş doyumu algılarının alan değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	80
4.6.4. Öğretmenlerin iş doyumu algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	80
4.6.5. Öğretmenlerin iş doyumu algılarının öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	81
4.6.6. Öğretmenlerin iş doyumu algılarının okulun sosyoekonomik durumu değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	82
4.6.7. Öğretmenlerin iş doyumu algılarının kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	83
4.6.8. Öğretmenlerin iş doyumu algılarının çalışılan okulda bulunma süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	85
4.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına Yönelik Bulgular.....	85
4.8. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	86
4.8.1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	86
4.8.2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	87
4.8.3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının alan değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	88
4.8.4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	89
4.8.5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	90
4.8.6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının okulun sosyoekonomik durumu değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	90
4.8.7. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	91
4.8.8. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının çalışılan okulda bulunma süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular	92
4.9. Öğretim Liderliği, Algılanan Örgütsel Destek, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiyle Yönelik Bulgular	93
4.10. Oluşturulan Modellerin Test Edilmesi.....	96

4.10.1. Model I'e yönelik bulgular	96
4.10.1.1 Doğrudan etkiler	98
4.10.1.2 Dolaylı etkiler	100
4.10.2 Model II'ye yönelik bulgular	101
4.10.2.1 Doğrudan etkiler	103
4.10.2.2 Dolaylı etkiler	105
BEŞİNCİ BÖLÜM	108
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	108
5.1. Sonuç	108
5.2. Tartışma	113
5.3. Öneriler	118
KAYNAKÇA	119
EKLER	130
ÖZGEÇMİŞ	140

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı	43
3.2	Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı	44
3.3	Pilot Çalışmada Öğretim Liderliği Ölçeğinin Faktör Analizi Uygunluğu İçin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Ve Barlett Sphericity Testleri Sonuçları	47
3.4	Pilot Çalışmada Öğretim Liderliği Ölçeğinin Binişik Maddeler Çıkarıldıktan Sonra Faktör Analizi Uygunluğu İçin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Ve Barlett Sphericity Testleri Sonuçları	48
3.5	Pilot Çalışmada Öğretim Liderliği Ölçeğinin Binişik Maddeler Çıkarıldıktan Sonra Döndürülmüş Açıklanan Toplam Varyans Değerleri	48
3.6	Pilot Çalışmada Öğretim Liderliği Ölçeğinin Madde Faktör Yük Değerleri, Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri	49
3.7	Pilot Çalışmada Öğretim Liderliği Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Katsayıları	50
3.8	Pilot Çalışmada Öğretim Liderliği Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	50
3.9	Öğretim Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline Ait Uyum Parametreleri	52
3.10	Öğretim Liderliği Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Katsayıları	52
3.11	Öğretim Liderliği Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	53

3.12	Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin Tek ve Çift faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi Modellerine Ait Uyum Parametreleri	55
3.13	Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Katsayıları	55
3.14	Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline Ait Uyum Parametreleri	57
3.15	Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Katsayıları	58
3.16	İş Doyumu Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline Ait Uyum Parametreleri	59
3.17	İş Doyumu Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Katsayıları	60
4.1	Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	61
4.2	Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	62
4.3	Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları	63
4.4	Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Alan Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	64
4.5	Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	65
4.6	Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	66
4.7	Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Okulun Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	67
4.8	Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	68
4.9	Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Çalışılan Okulda Bulunma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	69

4.10	Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	70
4.11	Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	71
4.12	Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları	72
4.13	Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Alan Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	72
4.14	Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	73
4.15	Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	74
4.16	Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Okulun Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	75
4.17	Algılanan Örgütsel Desteğin Destek Olumsuz Boyutu Puanlarının Okulun Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	75
4.18	Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	76
4.19	Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Çalışılan Okulda Bulunma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	77
4.20	Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	77
4.21	İş Doyumu Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	78
4.22	İş Doyumu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	79
4.23	İş Doyumu Boyutları Puanlarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları	79
4.24	İş Doyumu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	79

4.25	İş Doyumu ve Boyutları Puanlarının Alan Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	80
4.26	İş Doyumu ve Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	80
4.27	İş Doyumu ve İçsel Doyum Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	81
4.28	İş Doyumu ve Boyutları Puanlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	81
4.29	İş Doyumu ve Dışsal Doyum Boyutu Puanlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	82
4.30	İş Doyumu Boyutları Puanlarının Okulun Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	82
4.31	İş Doyumu Puanlarının Okulun Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	83
4.32	İş Doyumu ve Boyutları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	84
4.33	İş Doyumu ve İçsel Doyum Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	84
4.34	İş Doyumu ve Boyutları Puanlarının Son Çalışılan Okulda Bulunma Süresi, Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	85
4.35	Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	86
4.36	Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	87
4.37	Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları	88
4.38	Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Alan Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	88
4.39	Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	89

4.40	Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	90
4.41	Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Okulun Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	91
4.42	Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	92
4.43	Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Çalışılan Okulda Bulunma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	93
4.44	Modelde Yer Alan Gözlenen ve Gizil Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar	95
4.45	Birinci Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri	97
4.46	Birinci Modelin Gizil Değişkenleri İçin Doğrudan Etkileri Gösteren Yapısal İlişkiler ve Yapısal Eşitlikler	99
4.47	Birinci Modelin Gizil Değişkenleri İçin Dolaylı Etkileri Gösteren Yapısal İlişkiler ve Yapısal Eşitlikler	100
4.48	İkinci Yapısal Modele (Algılanan Örgütsel Destek ve Devam Bağlılığı İlişkisi Kaldırılmış Hali) İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri	103
4.49	İkinci Modelin Gizil Değişkenleri İçin Doğrudan Etkileri Gösteren Yapısal İlişkiler ve Yapısal Eşitlikler	104
4.50	İkinci Modelin Gizil Değişkenleri İçin Dolaylı Etkileri Gösteren Yapısal İlişkiler ve Yapısal Eşitlikler	106

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Öğretim Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	51
3.2	Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	54
3.3	Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	57
3.4	İş Doyumu Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	59
4.1	Birinci Yapısal Eşitlik Modellemesi	96
4.2	Model 1'e ilişkin Yapısal Eşitlik Modeli t Değerleri	98
4.3	İkinci Yapısal Eşitlik Modellemesi	101
4.4	Model 2'ye İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli t Değerleri	102
4.5	Model 2'ye İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli t Değerleri	103

Özet

Öğretim Liderliği, Örgütsel Destek, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Modelleme Çalışması

Çiğdem OKTAR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU

2019

Amaç: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, müdürlerin sergilediği öğretimsel liderlik davranışları, algılanan örgütsel destek, iş doyumu ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkileri ele alan teorik modelleri test etmektedir.

Yöntem: Bu çalışmada öğretim liderliği, algılanan örgütsel destek, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için ilişkisel model kullanılmıştır. Çalışmanın ana uygulama örneklemini Kütahya ilinde bulunan ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 462 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler Minnesota İş Doyumu Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği ve Öğretim Liderliği Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracıyla elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, Mann Whitney U, ANOVA, Kruskal Wallis ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliğinin sağlanmasında doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi yapılmış; yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde ise Path analizinden yararlanılmıştır. Söz konusu analizlerde LISREL ve SPSS programlarından faydalanılmıştır.

Bulgular: Bu çalışmada öğretim liderliği ve algılanan örgütsel destek, doğrudan iş doyumunu; iş doyumunun da yine doğrudan duygusal bağlılığı, devam bağlılığını ve normatif bağlılığı etkilediği varsayılarak oluşturulan ilk model doğrulanmıştır. Buna göre öğretim liderliğinin iş doyumunu, algılanan örgütsel desteğin iş doyumunu, iş doyumunun ise duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığı olumlu yönde anlamlı bir şekilde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca öğretim liderliği ve algılanan örgütsel desteğin iş doyumunu üzerinden duygusal bağlılığı, devam bağlılığını ve normatif bağlılığı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Oluşturulan ikinci modelde, öğretim liderliğinin, algılanan örgütsel desteği; algılanan örgütsel desteğin iş doyumunu, duygusal bağlılığı, devam bağlılığını ve

normatif bağıllığı; iş doyumunun da duygusal bağıllığı, devam bağıllığını ve normatif bağıllığı doğrudan etkilediği varsayılmıştır. Bu modelde algılanan örgütsel destek ile devam bağıllığı arasındaki ilişkinin anlamsız çıkması nedeniyle model bu ilişki kaldırılarak tekrar test edilmiş ve ilişkilerin anlamlı olduğu görülmüştür. Oluşturulan bu modelde öğretim liderliğinin algılanan örgütsel desteği pozitif etkilediği, algılanan örgütsel desteğin iş doyumunu, duygusal bağıllık ve normatif bağıllığı artı yönde etkilediği, iş doyumunun da duygusal bağıllık, devam bağıllığı ve normatif bağıllığı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bununla birlikte öğretim liderliğinin, algılanan örgütsel destek üzerinden iş doyumunu, duygusal bağıllığı ve normatif bağıllığı olumlu etkilediği; iş doyumunu üzerinden de duygusal bağıllığı, devam bağıllığını ve normatif bağıllığı olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmada doğrulanan birinci model; müdürlerin öğretim liderliği ve öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin, iş doyumunu üzerinden öğretmenlerin kuruma bağıllıklarının arttırdığını göstermektedir. İkinci modelde ise müdürlerin sahip olduğu öğretim liderliği davranışları, iş doyumunu ve algılanan örgütsel destek üzerinden çalışanların bağıllığını arttırdığı gözlenmektedir. Bu bakımdan müdürlerin öğretim liderliği davranışları ve çalışanlarına destekleyici ortamın nasıl oluşturulacağı konusunda bilgilendirilmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Öğretim liderliği, Örgütsel destek, İş doyumunu, Örgütsel bağıllık

Abstract

A Modelling Study on Instructional Leadership, Organizational Support, Job Satisfaction and Organizational Commitment

Çiğdem OKTAR

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Assist. Dr. Elif AYDOĞDU

2019

Purpose: The aim of this study is to test the theoretical models that address the relationships among teacher's perceptions of instructional leadership behaviors of principals, organizational support, job satisfaction and organizational commitment.

Method: In this research, relational model was used to determine the relationship between instructional leadership, perceived organizational support, job satisfaction and organizational commitment. The sample of the study consists of 462 primary, secondary and high school teachers who work in Kütahya province of Turkey. In this study, the data were collected by the Minnesota Job Satisfaction Scale, Organizational Commitment Scale, Perceived Organizational Support Scale and the Instructional Leadership Scale developed for this study. Frequency, percentage, arithmetic mean, t-test, Mann Whitney U, ANOVA, Kruskal Wallis, correlation analysis were used for data analysis. Path analysis was used to verify the construct validity of the scales and to test the confirmatory and exploratory factor analysis and the structural equation model. LISREL and SPSS programs were used in these analyzes.

Results: The first model, which was created by assuming that 'Instructional leadership and perceived organizational support' directly affect 'job satisfaction' and job satisfaction also directly affects affective commitment, continuance commitment and normative commitment was verified. Accordingly, it has been found that instructional leadership affects job satisfaction, perceived organizational support affects job satisfaction and job satisfaction significantly affects affective commitment, continuance commitment and normative commitment. In addition, it was found that instructional leadership and perceived organizational support positively affect the affective commitment, continuance commitment and normative commitment through job satisfaction.

In the second model, instructional leadership directly affects perceived organizational support; perceived organizational support directly affects job satisfaction, affective commitment, continuance commitment, and normative commitment; it is assumed that job satisfaction also affects the affective commitment, continuance commitment and normative commitment through a direct effect. In this model, the relationship between perceived organizational support and continuance commitment was not significant. Therefore, the model that was created without this relationship was re-tested and the newly created model was found to be meaningful. In this model, it was found that instructional leadership had a positive effect on perceived organizational support, perceived organizational support had positive effect on job satisfaction, affective commitment and normative commitment, and job satisfaction had positive effects on affective commitment, continuance commitment and normative commitment. In addition, it has been shown that instructional leadership positively affects job satisfaction, affective commitment and normative commitment through perceived organizational support; affective commitment, continuance commitment and normative commitment were found to be positively influenced by job satisfaction.

Conclusion and Suggestions: In the first model verified in the study, it was found that the leadership of the principals and the teachers' perceptions of organizational support increased the commitment of teachers to the institution through job satisfaction. In the second model, it increases the commitment of the employees to the organization through the instructional leadership behaviors of the managers, job satisfaction and perceived organizational support. In this respect, it can be suggested that principals should be informed about instructional leadership behaviors and how to create a supportive environment for their employees.

Keywords: Instructional leadership, Organizational support, Job satisfaction, Organizational commitment

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu araştırmada öğretim liderliği, algılanan örgütsel destek, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık kavramları üzerinde durulmuş ve bunların birbirleri ile ilişkilerini açıklamaya çalışan iki modelin doğruluğu test edilmiştir. Bu kısımda araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan kavramların tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin hem kişisel yönden geliştirildiği hem de yeni bilgileri öğrenmesinin sağlandığı yer olan okulun, sahip olduğu hedef ve davranışları en iyi bir şekilde yerine getirmesi gerekmektedir (Şişman, 2018, s. 17). Bu hedef ve davranışların gerçekleştirilmesi gereken kişi ise okul müdürüdür (Şişman, 2013, s. 137). Bir okulun etkili olabilmesi için okul müdürü bürokrasi ve yönetimle alakalı işlerden çok, öğretimle alakalı olan bilimsel amaçlar, eğitim programı ve eğitim-öğretime odaklanmalıdır (Gümüseli, 1996, s. 15). Okul müdürlerinin öğretim liderliğinin birçok örgütsel davranış üzerinde etkili olduğu düşünüldüğü için öğretim liderliğinin farklı değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir (Şişman, 2018, s. 129). Yapılan birçok çalışma öğretim liderliğinin iş doyumunu ile (Cengiz, 2015, s. 86; Erdoğan, 2017, s. 77; Gezici, 2007, s. 118; Shatzer, 2009, s. 117-119) ve örgütsel bağlılıkla (Ail, bin Taib, bt Jaafar ve bin Omar, 2015, s. 1848; Balcı, 2009, s. 425; Çam, 2008, s. 93-94; Serin, 2011, s. 129; Vally, Daud ve Subramanian, 2016, s. 123) ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalara göre okul müdürünün sahip olduğu öğretim liderliği davranışları, çalışanların iş doyumlarının ve örgütsel bağlılıklarının artmasında önemli bir etkiye sahiptir.

Bireyin ortaya koymuş olduğu eforun, kurum tarafından önemseneceği ve yine kurum tarafından kendi iyiliğinin düşünüleceği inancı olarak tanımlanan algılanan örgütsel desteğin (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa, 1986, s. 500) örgütsel bağlılık ve iş doyumunu üzerinde etkisi bulunmaktadır. (Ahmad ve Yekta, 2010, s. 176; Akkoç, Çalışkan ve Turunç, 2012, s. 128; Çakar ve Yıldız, 2009, s. 85; Eisenberger, Cummings, Armeli ve Lynch, 1997, s. 818; Eisenberger vd., 1986, s. 501; Kurtessis vd., 2017, s. 1873-1874; Rhoades ve Eisenberger, 2002, s. 699). Psikolojik süreçlerle ilişkili olan algılanan örgütsel destek; sırasıyla bireyin çalıştığı kurumun iyiliğini düşünme

zorunluluğuyla daha artan bir performansla çalışmasına, bu ekstra çalışmadan elde edilen başarımın kurum tarafından fark edilip, ödüllendirileceği inancının fazlalaşmasına neden olmaktadır. Bu durum da çalışanların iş doyumlarının, kuruma bağlılıklarının ve performanslarının fazlalaşması gibi olumlu sonuçların ortaya çıkarmasını sağlamaktadır (Rhodes ve Eisenberger, 2002, s. 699). Alan yazın incelendiğinde, bir yöneticinin sahip olduğu liderlik türü algılanan örgütsel desteğin öncüllerinden biri olarak belirlenmiştir (Kurtessis vd., 2017, s. 1861-1862).

Bir öğretmenin çalıştığı okula bağlılığı, öğrencilerinin başarısı üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır. Bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenler daha fazla çalışırlar, okullarına daha fazla aidiyet hissederler, okulun hedeflerini daha fazla yerine getirmeye çalışırlar, öğrencilerinin başarılarını daha fazla önemseyerek onlar için daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaya gayret gösterirler. Bu durum öğrencilerin de okula karşı olumlu tutum geliştirmesi ve öğrenme seviyelerinin artması sonuçlarının ortaya çıkmasını sağlar (Altun, 2017, s. 54; Lawrence ve Deepa, 2012, s. 6). Bu durum okulda çalışan öğretmenlerin bağlılıklarını arttıracak değişkenlerin araştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yukarıda da açıklandığı üzere yapılan birçok araştırmada, algılanan örgütsel destek, öğretimsel liderlik ve iş doyumunun ayrı ayrı çalışanların bağlılıkları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Bu dört farklı değişken kullanılarak hazırlanan; algılanan örgütsel destek, öğretimsel liderlik ve iş doyumunun öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini belirleyen bir yapısal eşitlik modelinin alan yazında faydalı bir kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin; müdürlerin sergilediği öğretim liderliği davranışları, algılanan örgütsel destek, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkileri ele alan teorik modelleri test etmektir.

1.2.1. Alt amaçlar

Bu araştırmadaki alt amaçlar;

- Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları sergileme düzeylerine ilişkin algıları nedir?
- Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları sergileme düzeylerine ilişkin algıları; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, okul

düzeyi, okulun sosyoekonomik düzeyi, mesleki kıdem ve son okulundaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

- Öğretmenlerin, örgütsel destek düzeyi ile ilgili algıları nedir?
- Öğretmenlerin algılanan örgütsel destek düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, okul düzeyi, okulun sosyoekonomik düzeyi, mesleki kıdem ve son okulundaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin, iş doyumu düzeyi ile ilgili algıları nedir?
- Öğretmenlerin, iş doyumu düzeyi; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, okul düzeyi, okulun sosyoekonomik düzeyi, mesleki kıdem ve son okulundaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeyi ile ilgili algıları nedir?
- Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeyi; cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, okul düzeyi, okulun sosyoekonomik düzeyi, mesleki kıdem ve son okulundaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin, müdürlerin sergilediği öğretim liderliği davranışları ve örgütsel destek algıları, örgütsel bağlılığı iş doyumları üzerinden etkilemekte midir?
- Öğretmenlerin, müdürlerin sergilediği öğretim liderliği davranışları algıları; örgütsel bağlılığı, örgütsel destek ve iş doyumları üzerinden etkilemekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir okulu idare eden müdürde öğretim liderliği özelliğinin bulunması onun etkili bir okul oluşturmada büyük önem arz etmektedir (Şişman, 2013, s. 133). Sınıf içerisinde, öğretmenler tarafından gerçekleştirilen bir süreç olan eğitim ve öğretim faaliyetlerinde önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin (Şişman, 2013, s. 148) başarılı olmasında, okul müdürünün bir öğretim lideri olarak sergilediği davranışların önemi yadsınamayacak derecededir. Bu davranışlara; okulda çalışan öğretmenlerin de katılımıyla belirlediği hedefleri beraber uygulamaya çalışmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunup olumlu davranışlarını ödüllendirmek, öğrencilerin gelişimlerini yakından inceleyerek başarılarının artırılması için öğretmenlerle beraber çalışmak, öğretmen ve öğrenciler için eğitim ve öğretimin daha rahat yapılacağı

olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturmak örnek olarak gösterilebilir (Daresh ve Liu, 1985, s. 15-16; Hallinger ve Murphy, 1985, s. 221-224; Krug, 1992, s. 4-5; Şişman, 2013, s. 148; 2016, s. 379-380; Weber, 1989, s. 192). Bu özellikleri taşıyan bir ortamda çalışan öğretmenlerin; örgütsel destek algılarının, yaptığı işten doyum alma düzeylerinin, icra ettikleri mesleğe yönelik motivasyonlarının, çalıştıkları kuruma olan bağlılıklarının, ortaya koydukları iş performanslarının ve diğer örgütsel değişkenlerin üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Bu bağlamda, müdürün öğretim liderliğinin ve örgütsel desteğin, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları açısından doğrudan ve dolaylı etkilerinin tespit edilmesi önemli görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, algılanan örgütsel destek ve öğretimsel liderliğin ayrı ayrı, çalışanların iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri inceleyen çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, bu dört kavramın bir arada etkisinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu dört farklı değişken kullanılarak hazırlanan bir yapısal eşitlik modelinin, alan yazında faydalı bir kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir. Böylece okullarda destekleyici ortamlar ve bu ortamlarda liderlik yapan yöneticilerin davranışlarının iş doyumunu ve bağlılık gibi örgütsel çıktılarla olan ilişkileri ortaya çıkartılacaktır.

1.4. Varsayımlar

Yapılan araştırmada, veri toplama araçlarına cevap veren öğretmenlerin soruları samimi bir şekilde yanıtladığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci dönem Kütahya il merkezinde ve Tavşanlı ilçesinde bulunan ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretim Liderliği: Bir okul yöneticisinin, okulun hedeflediği eğitim ve öğretim çıktılarını elde edebilmek için, kendisinin sergilemesi gereken ve hatta öğretmenlere ve diğer çalışanlara müspet tesir ederek onların da hedeflenen eğitim ve öğretim çıktılarının oluşmasına yapmaları gereken katkıyı azami dereceye çıkararak davranışlar bütünüdür (Şişman, 2018, s. 50). Bu araştırmada öğretim liderliği; okulun amaçlarını öğretmenlerin ve velilerin katılımıyla belirleyen ve bu amaçların tüm paydaşlara (öğretmen, öğrenci,

veli, yönetici vb.) iletilmesini sağlayan, öğretim sürecini etkili bir şekilde yöneten, okulda güçlü bir okul iklimi ve kültürü oluşturan, okulda çalışan öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerine imkân sağlayan bir liderlik türü olarak ele alınmıştır.

Algılanan Örgütsel Destek: Bireyin çalıştığı kurumun, kuruma yaptığı katkılara değer verdiği ve çalışanın kendisinin iyiliğinin önemsendiğine dair sahip olduğu inançtır (Eisenberger vd., 1986, s. 500).

İş Doyumu: Bireyin yaptığı işi ve kendi çalışma deneyimini değerlendirmesi sonucunda hissettiği hoş giden, beğendiği, yaptığı iş sonucunda duyduğu olumlu tatmin duygusu durumudur (Locke, 1969, s. 10).

Örgütsel Bağlılık: Bireyin çalıştığı kurum ile ilişkilerini belirleyen; onun bu kurumun bir üyesi olarak çalışmaya devam edip etmemesi kararını etkileyen psikolojik durumudur (Meyer, Allen ve Smith, 1993, s. 539).

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu kısımda; öğretim liderliği, algılanan örgütsel destek, iş doyumu ve örgütsel bağlılık kavramları açıklanmıştır. Ayrıca bu kavramlar ile ilgili yapılan bazı araştırmalara da yer verilmiştir.

2.1. Liderlik

Liderlik; bir kurumdaki bireylerin davranışlarının doğru bir şekilde yönlendirilerek, belirli amaçları yerine getirmelerini sağlama süreci olarak tanımlanmıştır. Liderliğin tanımlanmasında, ölçülmesinde ve evrensel özelliklerinin belirlenmesinde değişik birçok görüş bulunmaktadır. Bu değişik görüşlerin ortaya çıkış sebepleri, her bir organizasyonun yapısının farklı olması, her kurumun kendine has liderlik görevlerinin bulunması ve her kurumdaki liderlerin karar verme güçlerinin birbirinden farklı olması gibi değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, sosyal bilimcilerin, liderliğe farklı bakış açılarından bakarak incelemelerinden dolayı da farklı tanımlamalar ortaya çıkmaktadır (Krug, 1992, s. 2)

Genel anlamıyla, sosyal bir süreç olarak tanımlanan liderlik, bulunduğu kurumda çalışmakta olan bireylerin kurum içi ve dışında olan olayların yorumunu, kurum için hedeflerin belirlenmesini, çalışılan iş ortamındaki faaliyetlerin tertiplenmesini, çalışanların güdülenmesini, kurumdaki güç ilişkilerini etkilemektedir (Turan, 2014, s. 297).

Liderlik; lider, çalışanlar ve iş yeri koşullarının birbirleriyle ilişkilerinin sonucu oluşan kompleks bir süreç olarak görülmektedir. Bu karmaşık süreçte, lider olarak isimlendirilen bir birey, çalışanlar olarak isimlendirilen diğer bireyleri kurumun hedeflerine uygun şekilde belirlenmiş koşullara göre yönlendirmeye çalışmaktadır. Lider, birlikte çalıştığı bireylerin davranışlarını; onlara rehberlik ederek, açıklayarak, bilgilendirerek uygun yönlendirmeleri yaparak, çalışanlarının talep ve gereksinimlerini en uygun anda hissederek aynı hedef için çalıştığı bireylerin davranışlarını kendi istediği şekle dönüştürebilen kişidir (Bakan, 2008, s. 15).

Weber'e (1989, s. 191) göre akıllı ve bilgili bir lider, çalıştığı kurumun iyiliğini her şeyin üzerinde tutmak yerine, kurumun çıkarlarından yine kurumun iyiliği için çalışanlarını mutlu eden ödünler verebilir, çalışma ortamını, kurumun ulaşmayı planladığı

hedefleri ve sahip olduğu görevin ve kendisinin sınırlılıklarını bilir. Bir karizmaya sahip olmak lider için önemli olsa da çok sıkı çalışması ve iyi bir analiz kabiliyetine sahip olması çok daha fazla ehemmiyetlidir.

Literatürde, lider ve yönetici farklı kavramlar olarak açıklanmaktadır. Yönetici kurumun günlük çalışmasının sürdürülmesi, görevlerin tamamlanmasının sağlanması ve sonuçların gözlemlenmesi ve kurumun üretkenliği ile ilgilidir. Lider ise çalışanların birbirleri arasındaki davranışlarla, kurumun değişimi, gelişimi, kalitesi etkililiği ile ilgilienmektedir. Yönetici, işlerin doğru bir şekilde yapılarak kurumun fonksiyonlarının sürdürülmesine yoğunlaşır. Lider ise kurum için doğru olan şeylerin yapılmasını amaçlayarak, kurumun etkili çalışmasını sağlar. Yönetici kurumdaki prosedürlere teslim olmuşken liderler bu prosedürlere hakimdir (Genç, 2017, s. 45).

2.2. Liderlik Kuramları

Liderlik ile ilgili kuramlar; özellik, davranış, durumsallık ve çağdaş yaklaşımlar olarak dört ayrı grupta toplanmışlardır. Bu kuramlar tek başlarına liderliği tam ve doğru bir şekilde açıklayamamakla birlikte, birbirlerini tamamlayarak liderlik kavramının daha iyi bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Bakan, 2008, s. 16). Bireysel özelliklere ve kişisel olarak sahip olunan niteliklere yoğunlaşan özellik kuramında; lider, bulunduğu ortamdaki diğer insanlardan bazı özellikleri açısından farklı olmalıdır. Liderlerde bulunması gereken fiziki, düşünsel ve sosyal özellikler doğuştan gelmektedir ve öğrenilmeyle kazanılmaları mümkün değildir (Gedikoğlu, 2015, s. 30-31; Northouse, 2015, s. 40).

Göreve yönelik ve insana yönelik liderlik tarzları üzerinde yoğunlaşan davranışsal yaklaşıma göre insana yönelik liderlik tipinin uygulamada daha başarılı olduğu belirlenmiştir (Genç, 2017, s. 47). Liderlerin sahip oldukları kişisel özelliklerden ziyade, bir yöneticiyi etkili bir lider yapan davranışların neler olduğu ve bu davranışların ne derecede sergilendiği, çalışanlar ile ilgili algıları ve onlara nasıl davrandıkları, onların nasıl bir lider olduğunu belirlemektedir. Bu yaklaşım kapsamında bir lider prototipi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Davranışsal yaklaşım odağında yapılan bazı önemli araştırmalar Ohio Üniversitesi araştırmaları, Michigan Üniversitesi araştırmaları ve Blake ve Mouton'un yönetim gözeneği teorileridir (Northouse, 2016, s. 90; Şişman, 2018, s. 5).

Farklı şartlarda, liderlik tiplerinin uygun şartlara göre uygulanması gerektiğini belirten durumsallık kuramı tek ve en iyi liderlik tarzı diye bir tipin olmadığını belirtmektedir (Bakan, 2008, s. 22; Gedikoğlu, 2015, s. 35). Bu kurama göre etkili

liderlik, bir liderin takipçilerinin gelişim düzeyini doğru bir şekilde belirleyip, bu duruma göre uygun liderlik stilini gösterdiğinde ortaya çıkar (Northouse, 2016, s. 112). Bu yaklaşım kapsamında bazı öne çıkan çalışmalar, Fiedler'in üç boyutlu liderlik teorisi, Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik teorisi ve House ve Mitchell'in yol amaç teorisi (Şişman, 2018, s. 5).

Liderlikle ilgili çağdaş yaklaşımlardan bazıları; karizmatik liderlik, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik ve öğretimsel liderlik olarak sıralanabilir. Karizmatik liderler genel hatlarıyla üstün etkileme yeteneğine, büyük işler başarma kapasitesine ve yüksek özgüvene sahip, etkili konuşabilen, beden dilini iyi kullanan duygusal zekası yüksek olan liderlerdir (Gedikoğlu, 2015, s. 48-49). Vizyon oluşturma ve vizyon sahibi olmayı, en önemli liderlik özelliği olarak gören vizyoner liderlikte, vizyon; lider davranışının en önemli ögesi olarak odak noktasına yerleştirilmiştir (Çelik, 2013, s. 267-268). Sürekli değişen kurumlarda, bu değişime en iyi uyum sağlayan dönüşümcü liderlikte ölçüt olarak alınan bazı özellikler; demokratik değerlere ve işbirlikçi örgüt kültürüne dayanması, örgüt değerlerine bağlı olması ve örgütün yenileşme ve dönüşümüne büyük önem vermesi sayılabilir (Güçlü, 2016, s. 25). Özellik ve durumsallık kuramlarıyla benzer özelliklere sahip etik liderlik, son zamanlarda çok tartışılan liderlik yaklaşımlarının biridir. Ahlaki davranışları bakımından, kurum çalışanlarına örnek olan bir etik lider, yönettiği kurumunun kültürüne ve kurumun içinden çıktığı toplumun değerlerine aykırı olan değerlerin de kurumda barınmasına müsaade etmez (Çelik, 2013, s. 262-264).

2.3. Öğretim Liderliği

1980'lerin başlarında öğretim liderliği kavramının ortaya çıkmasıyla beraber, okul faaliyetlerini, işletme benzeri bir verimliğe göre yönetme özelliklerine sahip olması beklenen okul müdürlerinin, artık daha çok eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile doğrudan ilişkili davranışlara yönelmeleri istenmeye başlandı (Gümüşeli, 1996, s. 4; Lashway, 1995, s. 1). Okul etkililiği ve örgütsel değişim ile ilgili yapılmış araştırmalar, okul müdürlerinin, okulların etkililiği üzerinde dikkat çekecek derecede önemli bir düzeyde etkiye sahip olabileceğini göstermektedir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 217). Okul müdürlerinin, öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde, okul iklimi üzerinde, öğretmenlerdeki motivasyon ve hedef netliği üzerinde, derin ve dolaylı etkileri bulunmaktadır (Weber, 1989, s. 224).

2.3.1. Öğretim liderliği kavramı ve tanımı

Öğretimsel liderlik, bir liderin okulunda mükemmellik sağlama ve öğretimin istenen özelliklerini daha fazla geliştirme konusundaki bağlılığı olarak tanımlanmaktadır (Weber, 1989, s. 222-223). Öğretim lideri, okulun ve içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçlarını ve öğretim yönetimine getirebileceği kaynakları dengeleyerek öğrenci öğrenimini teşvik eden şartları geliştirmeyi ve sürdürmeyi amaçlar. Hem öğretimle hem de okul yönetimi ile ilgili konuları içermesi gereken öğretim liderliği, sadece bir sefere mahsus bir kararla eğitimde daha fazla yer almayı değil, daha uzun süreli bir özveriye gerektirir (Weber, 1989, s. 191-192).

Diğer liderlik kavramlarından farklı olarak; öğrenci, öğretmen ve öğretim programının içinde bulunduğu okuldaki öğrenme ve öğretme süreçlerine yoğunlaşan öğretim liderliği (Gümüseli, 1996, s. 3), okulla ilgili kişilerin etkilenmesi için araç olarak kullanılan güç ve davranışları göstermektedir (Şişman, 2018, s. 49). Mali ve bürokratik işlemler, her türlü okul araçların çalışır durumda tutulması ve bunun gibi birçok günlük yapması gereken işlerin yanı sıra müdürlerin; daha ziyade öğretimsel amaçlar, eğitim programı, öğretim programı üzerine yoğunlaşarak öğretim konusuna eğilmeleri, onların etkili bir öğretim lideri olarak çalıştıklarını göstermektedir (Gümüseli, 1996, s. 15).

Yapılandırmacı bakış açısına göre, bağlamsal olarak belirli problemleri çözüp başkaları aracılığıyla eğitim amaçlarına ulaşırken, bilginin stratejik olarak uygulanması olarak algılanan öğretim liderliği, neredeyse sınırsız çeşitlilikte gerçekleştirilebilen misyonu tanımlama, müfredat ve öğretimi yönetme, öğretimi denetleme, öğrenci gelişimini izleme, okul iklimini düzenleme olarak beş boyutta kavramlaştırılabilir (Krug, 1992, s. 7). Öğretim liderliği için okul müdürünün neler yapması gerektiğini belirleyen liderlik davranışlarının yanı sıra, müdürün, değişimi uygulamak için personel ile nasıl çalıştığı ile ilgili liderlik süreçleri de büyük öneme sahiptir. Liderlik süreçleri iletişim, karar verme, çatışma yönetimi, grup süreci, değişim süreci ve çevresel etkileşimi içermektedir. Liderlik süreçlerinin uygun kullanımıyla müdürlerin davranışları amaçlanan etkinliğe ulaşmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 1-3). Rigby (2014, s. 610) öğretim liderliğini şu anda geçerli olan; mantık, girişimci mantık ve sosyal adalet mantığı olmak üzere üç farklı mantıkla açıklamaya çalışmıştır.

2.3.2. Öğretim liderinin özellikleri

Cherniss'e (1998, s. 26-28) göre bir öğretim liderinin kişisel ve sosyal yönden yeterliliğe sahip olması, etkili liderlik için büyük öneme sahiptir. Özgüvene sahip bir

müdürün başarısızlık kaygısı olmaz. Olumsuz şartlarda sakinliğini koruyabilme, stresi yönetebilme becerisi, kendini motive etme, kararlı olma, her zaman iyimser olma gibi duygularını yönetebilme becerisi de öğretim liderinin sahip olduğu özelliklerdendir. Ayrıca etkili bir öğretim liderinin ikna kabiliyeti yüksektir ve bilinen yolların dışında beceri göstererek insanlarla olumlu ilişkiler geliştirebilir.

Yüksek enerji, kendine güven, yeni fikirlere açıklık, inisiyatif alma yeteneği, belirsizlik toleransı, mizah anlayışı, analitik yetenek ve hayata karşı pratik duruş gibi kişisel özelliklere sahip olan güçlü okul liderleri ,güçlü ve dinamik bir profesyonel olarak işlerini yapar (Smith ve Andrews, 1989, s. 8). Öğretim lideri, profesyonel gelişimini desteklediği öğretmenlerin değişik öğretim yöntemlerini uygulamalarını cesaretlendirir, öğretim ile karşılaştıkları problemlerde öğretmenlere yardımcı olur, yaptığı sınıf içi gözlemlerinde performansları ile ilgili geri bildirim almalarını sağlar, ihtiyaç duyulan kaynaklara kolayca ulaşmalarını sağlar, öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde öğretmenlere yardımcı olur (Özden, 2000, s. 140). Southworth'e (2002, s. 82-83) göre bir öğretim lideri, belirlenen mesai saatlerine takılmayarak çok çalışmalı, istenilen okul başarısını elde etmek için kararlı olmalı, gelecek ve okulun beklentileri konusunda olumlu bakış açısına sahip olmalı, okul çalışanlarının rahatça konuşup fikirlerini paylaşabileceği ulaşılabilir birisi olmalı, okulun başarısının bir kişinin değil, bir takım çalışmasının ürünü olduğuna inanmalı ve okullarını her zaman daha başarılı yapmak için uğraşmalıdırlar.

Bir öğretim lideri çalıştığı okulun etkili okullar arasında yer almasını sağlamak amacıyla liderliğin; teknik güç, insan faktörü, eğitimsel güç, sembolik ve kültürel güç boyutlarının hepsinde yeterli özelliklere sahip olması gerekmektedir (Gümüşeli, 1996, s. 3). Etkili bir öğretim liderinin bilgi temeli, görev anlayışı ve uygun beceriler olmak üzere birbiri ile bağlantılı üç alanda yeterliliğinin bulunması gerekmektedir. Bilgi temeli okul müdürünün etkili okul araştırmaları, öğretim idaresi, kendi eğitim felsefesi gibi konularda yeterli bilgiye sahip olması demektir. Bilgi temeli ile ilişkili olan ve onun bir türü olarak belirtilen öğretim liderliğinin görevleri, öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, personel geliştirme, müfredat geliştirme, olumlu okul iklimi oluşturma ve okul ile toplum arasındaki ilişkilerin kurulması gibi faaliyetleri içermektedir. Bu görevleri yerine getirmek için okul müdürünün; iletişim, motivasyon, karar verme, problem çözme ve çatışma yönetimi gibi “kişiler arası iletişim” ve hedef belirleme, değerlendirme-planlama, öğretim gözlemi ve araştırma-değerlendirme gibi “teknik” becerilere sahip olması gerekmektedir (Chell, 1995, s. 44).

2.3.3. Öğretim liderinin davranışları

Bir okulda kurumun başarısının sağlanması için, öğrenciyi merkeze alan bir eğitimin uygulanması için, okul çalışanlarıyla, öğrencilerle ve öğrenci velileri ile doğru ve etkili bir şekilde iletişime geçebilen ve onları okulun amaçlarına göre yönlendirebilen öğretim liderliği davranışlarını haiz müdürler tarafından yönetilmesi gerekmektedir (Recepoglu ve Özdemir, 2013, s. 7). Bir öğretim liderinin gösterdiği davranışlar, doğrudan ve dolaylı davranışlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dolaylı öğretim liderliği öğretimi kolaylaştırma, kaynak sağlama, okulun bakımı, öğrenci sorunlarının çözümü gibi destek fonksiyonlarıyla sağlanmaktadır (Daresh ve Liu, 1985, s. 7-8). Ayrıca öğrenci ve öğretmen davranışlarını şekillendirmek için belirlenen okul politikalarının, öğretmenler tarafından uygulanmasını sağlamak, öğretim liderinin dolaylı davranışlarından (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 220). Doğrudan öğretim liderliği davranışları, öğretmen ve öğrencilerle bireysel ilişkilerinde uygulanmasıyla gösterilir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 221). Bununla birlikte müdür; yönetim, değerlendirme veya hizmet içi eğitim gibi davranışlarla öğretim uygulamalarını iyileştirdiği zaman doğrudan olarak değişim meydana gelmektedir (Daresh ve Liu, 1985, s. 7).

Bir öğretim lideri, okulda herkesten daha fazla sahip olduğu bilgi birikimi ve beceriyle diğerlerine öğretimin nasıl yapılacağı konusunda yardımcı olmalıdır. Eğitim alanıyla ilgili sahip olduğu vizyon ile öğrencinin öğrenmesine odaklanmalıdır. Personelin yönetimi, veliler ile ilişki kurma, güvenli ve temiz bir ortamın oluşturulması, öğrencilerin belirli disiplin kurallarına uymasını sağlama, yıllık belirlenen başarı hedeflerine ulaşmasını sağlama gibi sorumluluklar da müdürlere aittir (Hoerr, 2007, s. 84)

Smith ve Andrews'a (1989, s. 8-9) göre, öğretim ve müfredat konularına öncelik veren, güçlü öğretim liderliği gösteren, okul müdürü okulun hedeflerine ulaşmaya büyük önem verir ve bu hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyulan materyal, zaman ve destek gibi kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılması sağlar. Öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve topluma saygının duyulduğu, yüksek beklentilere sahip bir okul iklimi oluşturur. Öğretmenlerle iletişim kurabilen, onların kendilerini geliştirmelerini destekleyen, yeni öğretim stratejilerinin kullanılması için teşvik eden bir müdür olarak çalışır. Okul başarısı için öğrenci gelişimini ve bu hedeflere ulaşmada öğretmen etkililiğini izler. Okulun uzun vadeli hedeflerini ifade eden akademik hedefler ve ülke hedefleri ile tutarlı başarı hedeflerine bağlıdır. Öğretmenlerin ve diğer grupların okulun karar verme süreçlerine katılımını sağlayarak, etkili bir şekilde fikirlerini ifade etmelerine imkân sağlar.

Öğretim lideri olarak okul müdürü, okulun akademik hedeflerine ulaşılması için gerekli kaynakları sağlar; müfredat ve öğretim konularında sahip oldukları bilgi ve beceriyle, öğretmenlerin kendisiyle daha fazla etkileşime geçerek öğretim uygulamalarını geliştirmelerini sağlar; birebir, küçük grup ve büyük grup ortamlarında yetenekli bir iletişimci olur; personel, öğrenciler ve ebeveynler için gözle görülür bir okul kültürü yaratmaya çalışan bir vizyon sahibi olur (Smith ve Andrews, 1989, s. 23).

2.3.4. Öğretim liderinin davranış boyutları

Alanyazın incelendiğinde öğretim liderliği için farklı tanımlamalar yapıldığı gibi, yapılan çalışmalarda farklı davranış boyutları belirlenmiştir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Hallinger ve Murphy'e (1985, s. 221-224) göre bir öğretim liderinin sahip olması gereken davranış boyutları; okul misyonunu tanımlamak, öğretim programını yönetmek ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak olmak üzere üç genel boyuta ayrılmaktadır. Bu üç boyut altında bir öğretim liderinin yapması gereken on bir görev rolü tanımlanmaktadır. Okul misyonunu tanımlamak davranış boyutu, okul hedeflerinin belirlenmesi ve belirlenen bu hedeflerin öğretmen, öğrenci ve velilere iletilmesi görevlerini içermektedir. Müfredat ve öğretim alanlarıyla ilgili olarak öğretmenlerle çalışmayı kapsayan öğretim programının yönetilmesi boyutunda, öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı koordine etme, öğrenci gelişimini izleme alt davranış boyutları bulunmaktadır. Okulda olumlu öğrenme ortamının geliştirilmesi boyutunda ise öğretim süresinin korunması, öğretmenler için mesleki gelişimin teşvik edilmesi, müdürün okul ortamında yüksek görünürlüğünün sağlanması, çeşitli yollarla öğretmenlerin motive edilmesi, yüksek akademik standartların belirlenmesi ve uygulanması, öğrencilerin öğrenmesini arttırmak için öğrenmenin özendirilmesi görevleri bulunmaktadır.

Daresh ve Liu (1985, s. 15-16) Ohio'da yaptığı bir araştırmada personelin geliştirilme, kaynak toplanması ve okulun bakımının yapılması, öğretimin kolaylaştırılması, öğretmenlerin yönetimi ve değerlendirilmesi ve öğrenci ile alakalı problemlerin çözümü olmak üzere beş boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Weber (1989, s. 192), bir okulun, öğretim programını doğrudan etkileyebilecek beş temel öğretim liderliği boyutu etrafında organize edilebileceğini belirtmektedir. Bunlar; okul misyonunu tanımlamak, müfredat ve öğretimi yönetmek, olumlu bir öğretim ortamı düzenlemek, öğretmenleri gözlemleyip onlara geri bildirim sağlamak ve öğretim programını değerlendirmek olarak belirtilmektedir.

Krug'a (1992, s. 4-5) göre öğretim liderliğinin beş boyutta sınıflandırılmasıyla üzerinde çalışılmasının daha kolay olması ve daha az kusurlu olmasını sağlar. Belirlenen davranış boyutları; misyonun tanımlanması, müfredat ve öğretimin yönetilmesi, öğretimin desteklenmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve okul ikliminin düzenlenmesidir. Şişman (2016, s. 379-380) yaptığı araştırma ile öğretim liderliğinin davranış boyutlarını; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, okul programının ve öğrenmenin yönetimi, öğretim süreci ve öğrenci gelişimlerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma olarak beş kategoride incelemektedir.

Hallinger, Walker, Nguyen, Truong, ve Nguyen (2017, s. 227) Vietnam'da yaptıkları araştırmaya göre öğretim liderliğinin davranış boyutlarının; Hedef belirleme, Öğretim programını yönetme, Dayanışma kurma, Okul öğrenim ikliminin teşvik edilmesi, Dış ilişkileri yönetme olarak beş adet olduğunu belirlemiştir. Qian, Walker ve Li (2017, s. 193-194) Çin'de yaptıkları araştırma sonucunda altı boyut ve bir dizi alt boyuttan oluşan bir model oluşturmuşlardır. Bu modelin boyutları; Amaç ve yön tanımlama, Eğitimin değerlendirilmesi ve izlenmesi, Öğretmenlerle ve öğretmenler arasında pozitif ve işbirlikçi ilişkiler geliştirmek, Müfredatın Düzenlenmesi, Öğretmen kapasitesini geliştirmek için mesleki gelişimin desteklenmesi, Öğrenmeyi desteklemek için dış iletişimin desteklenmesi olarak belirlenmiştir.

Akram, Kiran, ve Ilgan (2017, s. 75) yaptığı araştırmada, öğretim liderliği için yedi boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Yapılan analizlerden sonra elde edilen ölçeğin boyutları; öğretim kaynakları sağlama, görünürlük, öğretmenin mesleki gelişimi, öğretim zamanını arttırma, öğrenci gelişimini izleme, öğrenme ve öğretme geri dönüşümü ve müfredat oluşturma olarak belirlenmiştir. Farklı araştırmacılar tarafından belirlenen öğretim liderleri boyutları incelendiğinde, bazı boyutların yapılan araştırmaların çoğunda ortak olduğu görülmektedir. Bu boyutların bazılarının açıklamaları aşağıda yapılmıştır.

2.3.4.1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması

"Amaçların belirlenmesi ve paylaşımı" (Şişman, 2016, s. 379), "amaç tanımlama" (Tanrıöğen, 2000, s. 73), "okul misyon ve hedeflerinin geliştirilmesi" (Marks ve Printy, 2003, s. 373) "misyonu tanımlama" (Gümüşeli, 1996, s. 5; Krug, 1992, s. 4) olarak farklı isimlerde belirtilen bu boyut, birçok araştırmada ortak olarak belirtilmektedir. İncelenen etkili okul çalışmalarında, etkili okulların; öğrenci başarısına yoğunlaşan, anlaşılır bir şekilde betimlenmiş bir amaca sahip oldukları görülmektedir. Hedeflerin belirlenmesinde

öğrencilerin mevcut ve geçmiş başarı durumları gözden geçirilmeli, öğretmenlerin arzu edilen başarıyı sağlamadaki sorumlulukları dikkate alınmalıdır (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 221-222). Okulun amaçları belirlenirken ulaşılması gereken hedeflerin, takip edilen eğitim felsefesine, içinde bulunulan toplumun gereksinim ve taleplerine uygunluğu dikkate alınmalıdır (Şişman, 2018, s. 67-68).

Amaçların belirlenmesi hususunda, okul müdürleri; öğrenme süreçlerinde güçlü etkisi olan öğretmenler, veliler, toplumun belli kesiminin üyeleri ve öğrencilerin katılımına imkân sağlamalıdır (Gümüşeli, 1996, s. 7). Çünkü amaçların hedefe dönüşebilmesi uygulayıcı ve alıcı bireyler tarafından kabul edilmelerine, paylaşılmalarına ve uygulanmalarına dolayısıyla kendilerinin de katkı sağlamalarıyla belirlenmesine bağlıdır (Şişman, 2018, s. 69).

Türkiye’de eğitim sisteminin ve okulların amaçları, konuyla ilgili mevzuatta üst irade tarafından belirlenmiş olmasına rağmen bu amaçlar genellikle somut değildir ve yoruma ve geliştirilmeye müsaittir (Şişman, 2018, s. 68). Okul amaçlarının tespit edilmesi görevinin merkezi idareye has olduğu eğitim sistemini benimsemiş ülkelerde, amaç belirleme görevini yerine getirmeyen okul müdürleri, devlet tarafından seçilen amaçları doğru yorumlayarak, okul kültürüne ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun bir formatta geliştirerek, belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek hedeflerin tayininde öğretmenlere yardımcı olmak suretiyle bu davranışı gerçekleştirebilirler (Gümüşeli, 1996, s. 7).

Okulda amaçların belirlenmesi, idarenin süreklilik gerektiren bir görevidir. Sürekli gelişen ve değişen bir ortamda amaçlar da devamlı olarak incelenmeli, yeni ve değişen koşullara uygun olarak yeniden ele alınmalıdır (Şişman, 2018, s. 67). Okulda öğretim eğitim faaliyetlerinin belirlenen amaçlara göre ilerlemesini tespit etmek amacıyla okul müdürü öğrenci öğrenimi ile ilgili çeşitli bilgileri (ders sınav sonuçları, merkezi sınav sonuçları, öğrenci çalışma ürünleri vb.) kullanabilir (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 5). Okul müdürü, resmi iletişim olarak isimlendirilen okulun yazılı kaynakları, öğretmenler ve veli toplantısı vb. aracılığıyla; resmi olmayan iletişim olarak isimlendirilen öğretmen, öğrenci ve veli ile görüşerek okul amaçlarının aktarılmasını sağlamalıdır (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 222; Şişman, 2018, s. 69).

2.3.4.2. Öğretim sürecinin yönetimi

Öğretim sürecinin yönetilmesi boyutu, okuldaki eğitim faaliyetlerinin amaçlara uygun bir şekilde yürütülüp yürütülmediğinin analiz edilmesini, yüksek beklentilerin oluşturulmasını, ders zamanının en etkili şekilde kullanılmasını ve programın

eşgüdümünün yapılmasını kapsar. Müdürün öncelikli görevlerinden biri okul amaçlarının uygulanmasını sağlamak ve bu uygulamaların denetimini yapmaktır (Şişman, 2018, s. 79). Okulda belirlenen amaçların, sınıf içi çalışmalarına çevrilmesini sağlamak amacıyla öğretim liderleri sınıflara resmi olmayan ziyaretler yaparak öğretimi gözlemlemeli, gerekli geri bildirimleri uygun şekilde öğretmenlere yapmalıdır (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 222). Etkili okullarda okul politika ve standartlarında yer alan ve çalışanların okuldaki davranışlarına yansımaları gereken yüksek beklentiler büyük öneme sahiptir (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 6). Bir okulda müdür, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarı ile ilgili olan beklentilerini yüksek düzeye çıkarmalı ve istisnasız herkesin başarıyı yakalayabileceğine öğretim ekibinin bütün bileşenlerini ikna edebilmelidir (Şişman, 2018, s. 71).

Öğretim sürecinin yönetilmesinde zaman büyük bir öneme sahiptir. Ders sırasında yapılan anonslar, derse geç kalan öğrenciler, ders saatleri içinde gelen ziyaretçiler, öğrencilerin ders saati içinde çağırılması, dersin zamanında başlamaması gibi nedenlerle eğitim faaliyetleri bölünmektedir. Okul müdürleri bu hususta öğretmenlerle beraber çalışarak gerekli önlemleri almalıdırlar (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 5-6).

Bir okulun başarılı olmasında okul müdürlerinin sınıf ve kademeler arasında eşgüdümü sağlaması büyük öneme sahiptir. Çünkü farklı öğretim kademeleri ve birbirini takip eden sınıflar arasında öğretim açısından birbirinin devamı olan ve birbirini tamamlayan bir bağ bulunmaktadır. İlk orta kısım gibi kademelerde koordinasyon eksikliği devam eden uyumsuzluklara ve öğretmenlerin kendi öğretimsel yetersizliklerinden kaynaklanan eksiklikleri, başkalarından kaynaklandığı bahanesine sığınmasına neden olur. Bu durum da kümülatif olarak okulun başarısını olumsuz yönde etkiler (Şişman, 2018, s. 74).

2.3.4.3. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması

Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini onlar için hizmet içi çalışma alanları oluşturarak, yeni beceriler elde eden öğretmenlerle sınıfta çalışarak onları doğrudan destekleyebileceği gibi çeşitli personel geliştirme ve eğitim programlarından haberdar ederek, meslektaşlarının öğretimlerini gözleme imkanı sağlayarak, eğitimi iyileştirme çabalarını özel ve genel bir şekilde takdir ederek, eğitimi iyileştirme faaliyetlerine kaynak ayırarak dolaylı yoldan da destekleyebilirler (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 6). Blase ve Blase'e (1999, s. 135) göre etkili öğretim liderleri; öğretim ve öğrenim çalışmalarını vurgulamak, eğitimciler arası iş birliği çabalarını desteklemek,

eğitimciler arasında koçluk ilişkileri geliştirmek, programların yeniden tasarlanmasını teşvik etmek ve desteklemek, yetişkin eğitimi, büyüme ve gelişme ilkelerini personel gelişiminin tüm aşamalarına uygulamak ve öğretimsel karar verme süreçleri hakkında bilgilendirmek için faaliyet araştırmaları uygulamak gibi altı farklı öğretmen geliştirme stratejisi kullanırlar.

2.3.4.4. Güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması

Okulun sahip olduğu çalışma koşulları ve bu çalışma koşullarının okulda görev yapan ve eğitim alan bireylerin; güdülenmesi, gösterdikleri performansları, sahip oldukları moral, okulun bir parçası olarak hissetmeleri vb. üzerindeki önemli tesiri bulunan toplam iklim, okul iklimi olarak açıklanırken, okulda aynı iklimi paylaşan tüm bireyler tarafından paylaşılan inanç, değer ve semboller hepsi birlikte okul iklimi olarak açıklanmaktadır (Şişman, 2018, s. 87-88). Bir öğretim liderinin, öğretmenlerin okulda yapmakla yükümlü olduğu şeyleri yerine getirebilmesi için onların zevkle çalışacağı bir ortamı oluşturarak, onları motive etmesi onun öncelikli hedeflerinden olmalıdır (Krug, 1992, s. 5). Okulun birlikte yapılan faaliyetlerin gerçekleştirilebileceği bir ortam olması nedeniyle bir okulda bulunan bütün bireylerin paylaştığı müşterek anlam ve ideallerinin var olması gereklidir. İyi bir öğretim lideri öncelikle okulda bir takım, aile ortamı oluşturmak için herkesçe paylaşılan bir kültür yaratmalı sonrasında da bu kültürün devam etmesine önyak olarak ortak ideal etrafında kenetlenmeyi sağlamalıdır (Şişman, 2018, s. 90).

2.4. Algılanan Örgütsel Destek

2.4.1. Algılanan örgütsel destek kavramı ve tanımı

Bir kurumda çalışan bireyler, çalıştığı kurumları kişiselleştirerek, çalıştığı kurumun onun övgü ve onaylanma ihtiyaçlarını karşılayacağını ve artış gösteren eforlarını ödüllendireceğini düşünürler. Böylece örgütün katkılarını önemseydiği ve kendi iyilikleriyle ilgili oldukları hususunda genel inançlara sahip olurlar. Bu inançlar algılanan örgütsel destek olarak adlandırılır (Eisenberger vd., 1986, s. 501).

Algılanan örgütsel destek, örgütün çalışana karşı gösterdiği davranışın çeşitli yönlerinden etkilenir. Çalışan hasta olduğunda, hata yaptığında veya üstün bir performans gösterdiğinde kurumun verdiği tepki ile kurumun adil bir maaş verme ve çalışanın işini anlamlı ve ilginç kılma arzusu gibi farklı durumlar iş görenin algıladığı destek düzeyini

etkiler. Algılanan örgütsel destek, çalışanın kurumun hedeflerine ulaşmak için gösterdiği fazladan gayretin ödüllendirileceği inancını artırır. Ayrıca algılanan örgütsel destek, iş görenin onaylanma ve övgü gereksinimlerinin karşılandığı ölçüde onun örgütsel üyeliğini öz kimliğine dahil edecek ve bu durum onun kuruma karşı olan duygusal bağlılığını arttıracaktır. Çaba-sonuç beklentisi ve duygusal bağlılık olarak adlandırılan bu durum, daha fazla katılım ve performansla, çalışanın kuruluşun hedeflerine ulaşma gayretini arttıracaktır (Eisenberger vd., 1986, s. 501).

Özdevecioğlu (2003, s. 117-118), destekleyici bir örgütün sahip olması gereken bazı karakteristik özellikler bulunduğunu belirtir. Çalışanların yaratıcı fikir, yapıcı eleştiri ve makul önerilerini göz ardı etmeyerek kurumda alınan kararlarda kullanan; onlar için güvenli bir çalışma ortamı tesis ederek, kurumda istenilen başarıyı gösterdikleri sürece işten çıkarılma gibi bir durumla karşı karşıya kalmayacaklarının güvencesini veren bir örgütün destekleyici özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca destekleyici bir örgüt çalışanlar arasındaki insani ilişkilerin, kurum içindeki iletişimin olumlu olduğu bir çalışma ortamı sağlayarak; adil davranarak, çalışanlar arasında ayırım yapmaz ve kimsenin hakkını gasp etmez; onları kurum içinde sosyal bir varlık olarak kabul edip onların rızasına uygun olmayan kararlar almaz ve onları gerekli değeri verip başarılarını fark edip, ödüllendirir.

Rhoades ve Eisenberger'e (2002, s. 699) göre algılanan örgütsel desteğin psikolojik süreçlerle ilişkisi bulunmaktadır. İlk olarak, karşılıklık normuna dayanarak, algılanan örgütsel destek, çalışanın örgütün iyiliği ve örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için örgütle ilgilenme zorunluluğu hissetmesini sağlar. İkinci olarak, çalışanların sosyal ve duygusal ihtiyaçları örgüt tarafından ilgilenme, bireylerin özellikleri onay ve saygı ile karşılanmalı, örgüt üyeliğiyle oluşan rol statüleri ve sosyal kimlikleri anlamlı bir şekilde birleştirilmelidir. Üçüncü olarak, çalışanların, örgütün artan performanslarını fark edip ödüllendireceklerine dair inançlarını kuvvetlendirmelidir. Bu üç durum hem çalışanlar (iş doyumunun artması ve olumlu ruh haline sahip olunması gibi) hem de örgüt (duygusal bağlılığın ve performansın artması gibi) için olumlu sonuçlar doğurur.

2.4.2. Algılanan örgütsel desteğin öncülleri

Rhodes ve Eisenberger (2002, s. 703) örgütsel destek ile ilgili yaptığı 73 değişik araştırmanın meta analiz çalışması sonucunda, algılanan örgütsel desteğin ana öncülleri olarak belirlediği; adil davranış, yönetici desteği sağlama ve örgütsel ödüller verme ve uygun çalışma koşullarının, algılanan örgütsel destek ile güçlü bir ilişki içinde bulunduğu

sonucuna ulaşmıştır. Kurtessis vd. (2017, s. 1859) örgütsel destek ile ilgili 558 çalışmadan elde ettiği meta analiz değerlendirmesi sonucunda ise algılanan örgütsel desteğinin öncülleri; örgüt üyelerinin davranışları, çalışanla kurum arası ilişkilerin kalitesi ve insan kaynakları uygulamaları ve iş şartları olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar ile ilgili bilgi aşağıda açıklanmaktadır.

2.4.2.1. Örgüt üyelerinin davranışları

Örgüt üyelerinin davranışları; kötü niyetli idare, yapıyı harekete geçirme ve anlayış, lider-üye etkileşimi; yönetici ve iş arkadaşlarının desteği, dönüşümsel ve işlemsel liderlik alt başlıklarına ayrılmıştır. Yönetici desteği; çalışanların, kurum içerisinde sağladığı katkılara yöneticilerin verdikleri değer ve kendi iyiliklerinin düşünülüp önemsenmesi düzeylerine göre onlara karşı geliştirdikleri algı olarak tanımlanmaktadır (Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, Sucharski ve Rhoades, 2002, s. 565). Yönetici desteği kavramı ile algılanan örgütsel destek kavramı ile güçlü bir ilişki vardır. Yönetici desteği ile iş arkadaşlarının desteği karşılaştırıldığında, yönetici desteğinin algılanan örgütsel destekle daha fazla ilişkili olduğu durumu görülmektedir (Kurtessis vd., 2017, s. 1860).

Astların; yöneticilerinin, fiziksel temas dışında, düşmanca sözlü veya sözlü olmayan davranışların sürekli olarak sergilenmesine ilişkin algılarını ifade eden kötü niyetli idare (Tepper, 2000, s. 178), algılanan örgütsel destek ile elle tutulur negatif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Çalışan, kötü niyetli idarenin sonucu olarak örgüte olumsuz bir değer verir. Bundan dolayı da örgüte olumlu katkılar sağlamaktan kaçınır (Shoss, Eisenberger, Restubog ve Zagenczyk, 2013, s. 158).

Ohio eyalet üniversitesi liderlik modelinde geçen, yapıyı harekete geçirme ve anlayış kavramı ise iki farklı liderlik türünü ifade etmektedir. İnsan ilişkileri ile ilişkili olan anlayış, lider ile kurum çalışanları arasındaki arkadaşlık ilişkileri, karşılıklı güven ve saygıyı belirtirken; görev ile ilişkili olan, yapıyı harekete geçirme, yapılacak iş ve görevlerin planlanıp gerçekleştirilmesinin sağlanması olarak açıklanmaktadır (Tağraf ve Çalman, 2009, s. 137). Buradaki anlayış ve yapıyı harekete geçirme boyutları algılanan örgütsel destekle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Anlayış boyutunun, yapıyı harekete geçirme boyutuna kıyasla, algılanan örgütsel destekle ilişkisi daha fazladır (Kurtessis vd., 2017, s. 1861).

Dönüşümcü liderler, çalışanların ilgilerini geliştirip arttıran, grubun amaç ve hedeflerinin farkında olmalarını ve bu amaç ve hedefleri kabul etmelerini sağlayan,

grubun toplam iyiliği için kendi ilgi ve menfaatlerinin ötesinde görevlerine yaklaşımlarını sağlayan liderler olarak tanımlanmaktadır (Bass, 1990, s. 21). Dönüşümcü liderlerin, bu sonuçlara ulaşmak için kullandıkları roller; bireyselleştirilmiş ilgi, çalışanların istek ve gereksinimlerinin önemsenmesi, onlara rehberlik edilmesi ve gelişimleri için gayret gösterilmesini içerirken; çalışanlara ilham vererek güdüleme ise yüksek performans beklentilerinin çalışanlara iletilmesini ve önemli amaçların basit bir şekilde ifade edilmesini sağlamak olarak sayılmıştır (Bass, 1990, s. 21-22; Gedikoğlu, 2015, s. 51; Kurtessis vd., 2017, s. 1861). İşlemsel liderlikte lider, ikili ilişkilerden daha çok çalışanlar ile iş ilişkilerine sahiptir ve yönettikleri kurumda yapılacak her işin aksamadan, önceden planlanmış olduğu üzere devamı için, çalışanların kendisine itaat etmelerini ister (Gedikoğlu, 2015, s. 52-53). Astlarının ihtiyaçlarını önemseyen ve astlarının kendilerini örgütsel hedeflere adanmasını sağlayan dönüşüm liderleri, algılanan örgütsel desteği, işlemsel liderlere oranla daha güçlü bir şekilde iletirler (Kurtessis vd., 2017, s. 1862).

Bir kurumun hiyerarşik yapısına göre, çalışanlar ve lider arasındaki çalışmalarının gerektirdiği davranışlar neticesinde, birbirleri arasında oluşan ve değişik özelliklerde gerçekleşen ilişkiler olarak tanımlanan lider-üye etkileşimi (Özutku, Ağca ve Cevrioğlu, 2008, s. 193), algılanan örgütsel destekle güçlü bir olumlu etkiyi netice verir (Kurtessis vd., 2017, s. 1862).

2.4.2.2. Çalışan kurum ilişkileri kalitesi

Çalışan-kurum ilişkileri kalitesi; adalet, algılanan örgütsel politika, psikolojik ve duygusal sözleşmeler ve kurum ile çalışanların değer uyumu alt başlıklarından oluşmaktadır. Kurum ile çalışan arasındaki değer uyumu; birey ve örgüt arasındaki (a) en az ikisinden birinin diğerinin ihtiyaçlarını karşıladığı zaman, (b) ikisi de benzer temel karakteristiklere sahip olduğunda, ya da (c) her iki şart da sağlandığında meydana gelen uyumluluk, benzerlik olarak tanımlanmaktadır (Edwards ve Cable, 2009, s. 655; Kristof, 1996, s. 4-5). Kurumla çalışan arasındaki değer uyumu ile algılanan örgütsel destek arasında güçlü bir bağlantı bulunduğu saptanmıştır (Kurtessis vd., 2017, s. 1863).

Psikolojik ve duygusal sözleşmeler, birey ile kurum arasındaki karşılıklı yükümlülüğe karşı bireysel inançlardır. (Rousseau, 1989, s. 121). Bu inanç, verilen bir söz ve karşılığında, alınan bir teklif algısıyla tarafların bazı karşılıklı yükümlülükler dizisine bağlanmasını sağlar (Rousseau ve Tijoriwala, 1998, s. 679). Bu yükümlülükler, kurum tarafından verilen açık sözlere veya çalışanların sahip olduğu üstü kapalı

beklentilere dayandırılabilir (Kurtessis vd., 2017, s. 1863). Psikolojik veya duygusal bir sözleşmeyi ihlal etmek, kurumun bir çalışanın katkısına, bireyin zaten bunu yapmak zorunda olduğuna inandığından yanıt vermemesidir. Bir ilişkideki bir taraf diğerinin bir anlaşmayı (ima edilen veya açık) ihlal ettiğine inandığında; öfke, kızgınlık, adaletsizliğe uğrama hisleri yaşar (Rousseau, 1989, s. 128-129). Yapılan araştırmalarda psikolojik ve duygusal sözleşmenin ihlalinin, bu sözleşmelere uymaya oranla, algılanan örgütsel ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kurtessis vd., 2017, s. 1863).

Örgütsel adalet; dağıtımçı, prosedürel ve etkileşimsel adalet olmak üzere üçe ayrılır. İçeriğe odaklanan dağıtımçı adalet, elde edilen sonuçların adil olmasına önem verir, örgütün kaynaklarının adil bir şekilde dağıtılması gerektiğini savunur. Süreçlere odaklanan prosedürel adalet ise elde edilen sonuçlara ulaşmak için kullanılan araçların adil olmasına önem verir, çalışanların örgütteki süreçlere katılımına izin verilmesi gerektiğini savunur (Greenberg, 1990, s. 400-403). Bireyler arası ilişkilerle ilgili olan etkileşimsel adalet, kurumdaki bireylerin birbirlerine karşı gösterdikleri davranışların dürüstlüğü ile ilgilendir. Bu üç tür örgütsel adalet algılanan örgütsel destek ile güçlü ilişkiye sahip olmakla birlikte, birbirleriyle kıyaslandıklarında içlerinden prosedürel adalet diğer iki adalet türüne göre en güçlü ilişkiye sahiptir (Kurtessis vd., 2017, s. 1863-1864).

Bir kurum içerisindeki birey ve grupların politik davranışlarını açıklamaya çalışan örgütsel politika kavramı; kurumun ve içindeki bireylerin kendi menfaatleri doğrultusunda, kurumun ve kurumdaki diğer insanların yararına ya da zararına olacak davranışlar göstermeleri ile kurumda oluşacak sonuç durumu olarak tanımlanmaktadır (Mohan-Bursalı, 2008, s. 19). Algılanan örgütsel politika ile algılanan örgütsel davranış arasında negatif yönlü ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Kurtessis vd., 2017, s. 1864).

2.4.2.3. İnsan kaynakları uygulamaları ve iş şartları

İnsan kaynakları uygulamaları ve iş şartları ise; iş güvenliği, esnek ve aileyi destekleyici iş uygulamaları ve gelişim fırsatları ve iş rolü özellikleri alt başlıklarına ayrılmaktadır. Kurtessis ve diğerleri (2017, s. 1864) yaptığı araştırma sonucunda algılanan örgütsel desteğin gelişim fırsatları ile güçlü, iş güvenliği ile orta düzeyde, esnek ve aile destekleyici iş uygulamaları ile ise zayıf bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Algılanan örgütsel destek ile ilgili iş rolü özellikleri, beceri çeşitliliği, görev kimliği, özerklik ve geri bildirim gibi iş zenginleştirmeyi (Hackman, Oldham, Janson ve Purdy, 1975, s. 59) ve belirsizlik, çatışma ve aşırı yüklenme gibi rol stresi etkenlerini içerir.

Algılanan örgütsel destek, iş zenginleştirme yönetim etkenleri, rol stres kaynaklı etkenlere oranla daha güçlü ilişkilere sahiptir (Kurtessis vd., 2017, s. 1865-1866).

2.4.3. Algılanan örgütsel desteğin sonuçları

Rhodes ve Eisenberger (2002, s. 709) örgütsel destek ile ilgili yaptığı 73 araştırmanın meta analiz çalışması sonucunda, algılanan örgütsel desteğinin sonuçlarının; örgütsel bağlılık, iş ile ilgili etki, işe katılım, performans, gerginlik, kurumda kalma arzusu veya çekilme davranışı olduğunu belirlemiştir. Kurtessis ve diğerleri (2017, s. 1868) örgütsel destek ile ilgili 558 çalışmadan elde ettiği meta analiz değerlendirmesi sonucunda ise algılanan örgütsel desteğinin sonuçlarını; kurum ve işe yönelim, öznel iyi oluş ve davranışsal sonuçlar başlıkları altında toplamıştır.

2.4.3.1. Kurum ve işe yönelim

Algılanan örgütsel desteğin kurum ve işe yönelim sonuçları içinde ekonomik ve sosyal değişim, güven, zorunlu hissteme ve normatif bağlılık, performans ve ödül beklentileri,örgütsel kimlik, duygusal bağlılık ve işe katılım bulunmaktadır. Algılanan örgütsel destek; sosyal değişim ile pozitif yönde, ekonomik değişim ile ise negatif yönde bir ilişkiye sahiptir ve ek olarak sosyal değişimle olan ilişkisi daha güçlüdür. Bir kurumda çalışanların hissettiği güven, algılanan örgütsel destek ile olumlu bir bağlılık gösterir. Bu güveni; yönetime, yöneticiye ve iş arkadaşlarına duyulan güven olarak üçe ayırırsak bu üç güven kavramı yukarıdaki sırasıyla, algılanan örgütsel destekle azalan ilişkiler gösterirler (Kurtessis vd., 2017, s. 1868-1869).

Karşılıklılık normuna göre, birey algılanan örgütsel destek nedeniyle kuruluşun iyiliğine önem verme ve kuruluşun hedeflerine ulaşmasında etkili rol oynama zorunluluğu hisseder (Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch ve Rhoades, 2001, s. 42). Aynı şekilde çalışılan kurumda kalmak için zorunluluk hissetmek olarak açıklanan normatif bağlılık (Allen ve Meyer, 1993, s. 50) da algılanan örgütsel pozitif bir ilişkiye sahiptir (Kurtessis vd., 2017, s. 1870). Çaba- sonuç beklentisine göre bireylerin kurumun hedeflerine ulaşmak için gösterdiği fazladan gayretin ödüllendirileceği inancı, algılanan örgütsel destek ile ilişkilidir (Eisenberger vd., 1986, s. 501). Yüksek örgütsel destek algısına sahip bireyler gösterecekleri daha fazla performans için ödül beklentisine sahiptirler (Eisenberger, Fasolo ve Davis-LaMastro, 1990, s. 55).

Bireyin örgütle özdeşleşerek, onun başarı ve başarısızlıklarını kendisinin gibi algılması örgütsel kimlik olarak açıklanmaktadır (Mael ve Ashforth, 1992, s. 103).

Algılanan örgütsel destek örgütsel kimlikle güçlü bir ilişkiye sahiptir. Buna göre destek algısı yüksek olan bireyler kendi kimliklerini örgüt üyeliği ile birleştirirler (Kurtessis vd., 2017, s. 1870).

Çalışılan kurumda kalma arzusu olarak tanımlanan duygusal bağlılık, (Allen ve Meyer, 1993, s. 50) çalışanların kuruma olan bağlılıkları ve kurumun onlara bağlılıklarından etkilenmektedir. Algılanan örgütsel destek, çalışanların duygusal bağlılıklarını arttırmaktadır. Yapılan araştırmalarda örgütsel kimliğin; algılanan örgütsel destek ve duygusal bağlılık arasında aracı, dolaylı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Kurtessis vd., 2017, s. 1870-1871).

Çalışanın; işi ile özdeşleşme, işe aktif bir şekilde katılma ve yaptığı iş için kendi performansının için önemli olduğunu düşünme derecesi olarak tanımlanabilen işe dahiliyet (Saleh ve Hosek, 1976, s. 223), algılanan örgütsel destekle, duygusal bağlılığa oranla daha az bir ilişki içerisindedir. Örgüt tarafından bireyin yaptığı işe ve kendisine bir değer atfedilmesi, bireyin işe dahiliyetini orta düzeyde etkilemektedir (Kurtessis vd., 2017, s. 1871).

2.4.3.2. Öznel iyi oluş

Kişinin mutlu olması olarak da ifade edilebilecek öznel iyi oluş; bireyin yaşamında yüksek düzeyde olumlu duygulara sahip olması, olumsuz duygulanımların az bulunması ve uzun vadeli bir yaşam doyumuna sahip olması olarak tanımlanmıştır (Diener, 1994, s. 103). Kurtessis ve diğerleri (2017, s. 1871-1872) yaptığı çalışmada bu başlık altında öznel iyi oluşu etkileyen iş doyumunu, örgüt temelli öz-saygı, iş-aile dengesi, öz yeterlilik, iş stresi, tükenmişlik, duygusal tükenme ve iş-aile çatışması kavramlarının; algılanan örgütsel desteğin sonuçları olarak incelenmiştir. Araştırmaya bulgularına göre yüksek düzeyde algılanan örgütsel destek; bireyin iş doyumunun artmasına, ev hayatı ile daha dengeli ilişkilere sahip olmasına, örgüt temelli öz-saygının ve öz-yeterliliğin artmasına neden olur. Algılanan örgütsel destek; iş stresi, tükenmişlik, duygusal tükenme ve iş-aile çatışması ile negatif ilişkilere sahiptir. Sosyo- duygusal ihtiyaçları çalıştığı kurum tarafından karşılanan bir bireyin, karşılaşılabileceği bu olumsuz duygu durumlarında genel azalma görülmektedir.

2.4.3.3. Davranışsal sonuçlar

Algılanan örgütsel desteğin davranışsal sonuçları olarak; biçimsel rol performansı, örgütsel üyelik davranışı, üretken çalışma davranışları ve bırakma

faaliyetleri belirlenmiştir. Algılanan örgütsel destek; biçimsel rol performansı, örgütsel üyelik davranışı, üretken çalışma ile pozitif bir ilişkiye sahipken; devamsızlık, gecikme, iş arama davranışları, devir ve işten ayrılma niyetleri gibi bırakma faaliyetleriyle negatif bir ilişkiye içerisinde. Yüksek düzeyde algılanan örgütsel destek; kurum için gösterilen olumlu gayretlerin, çalışanın örgütsel üyelik davranışının ve biçimsel rol performansının artmasını sağlar. Çalışanların destek algıları arttığı zaman ise kuruma duygusal olarak daha fazla bağlanırlar, kurumun hedeflerine ulaşmak için daha fazla gayret gösterirler ve bunların sonucu olarak da işi bırakma eğilimleri azalır (Kurtessis vd., 2017, s. 1873-1874).

2.5. İş Doyumu

2.5.1. İş doyumu kavramı ve tanımı

1920'lerde ilk defa konuşulmaya başlanan iş doyumu kavramı 1940'lardan sonra önemsenmeye başlanmıştır. Bireyin fiziksel ve ruh sağlığı üzerinde etkisi olan yaşam doyumu ve üretkenlikle ilgili olması nedeniyle büyük öneme sahip iş doyumu; (Sevimli ve İşcan, 2005, s. 55), genel olarak bir iş görenin çalıştığı kurumda beklentilerinin karşılanma düzeyi olarak tanımlanabilir. İlgili alandaki araştırmalar incelendiğinde, iş doyumunun; bireyin sahip olduğu iş ile ilgili pozitif duygu durumu, yaptığı iş sonucunda hissettiği hoşnutluk duygusu, işinde elde etmeyi beklediği netice ile kazandıkları arasındaki uyum, çalıştığı işe karşı benimsediği yaklaşım gibi farklı tanımları bulunmaktadır (Efeoğlu ve Özgen, 2006, s. 240).

Locke (1969, s. 10) iş doyumunu; bireyin işini ve iş deneyimini değerlendirmesi sonucunda hissettiği hoş giden, olumlu duygusal durum olarak tanımlamaktadır. Ayrıca iş doyumu, bir kişinin işinden ne istediği ile ne algıladığı arasındaki ilişkinin bir denklemidir. İş doyumu kavramını tanımlayan üç önemli ölçü bulunmaktadır. Bunlar (Luthans, 2011, s. 141):

- İş doyumu, iş şartlarına karşı gösterilen duygusal bir tepkidir.
- İş doyumu, çalışanın elde ettiği sonuçların beklentilerini ne düzeyde karşıladığı ile belirlenir.
- İş doyumu, çalışanların duygusal olarak tepki verdiği; bir işin en önemli özelliklerini temsil eden; iş, ücret, terfi seçenekleri, yönetim tarzı ve çalışma arkadaşları olarak belirlenen ve birbiriyle ilişkili bazı tutumları temsil eder.

2.5.2. İş doyumunu etkileyen faktörler

İş doyumunu etkileyen faktörler; bireysel ve örgütsel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.5.2.1. Bireysel faktörler

Sevimli ve İşcan (2005, s. 56-57) iş doyumunu etkileyen bireysel faktörleri; kişilik, değer yargıları, inançlar, beklentiler ve sosyo kültürel çevre; tecrübe, yaş ve aynı işte kalma süresi; cinsiyet, eğitim düzeyi ve zeka olmak üzere üç bölüme ayırmaktadır.

2.5.2.1.1. Kişilik, değer yargıları, inançlar, beklentiler ve sosyo kültürel çevre

Kişiliğin en belirgin yönlerini açıklayan beş faktörlü modelin alt boyutları; nevroitiklik, dışa dönüklük, yumuşak başlılık, yeni deneyimlere açıklık ve sorumluluk olarak belirlenmiştir (Peabody ve Goldberg, 1989, s. 565-566). Judge, Heller ve Mount'un (2002, s. 534) yaptığı metaanaliz araştırmasında 163 bağımsız örneği inceleyerek iş doyumunu ve kişilik arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışmıştır. Bu araştırma sonucunda, nevroitiklik en güçlü ilişkiye sahip olmak üzere dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutlarının işdoyumunu ile orta derecede bir ilişkiye sahip oldukları bulunmuştur. Yumuşak başlılık ve yeni deneyime açıklık alt boyutlarıyla iş doyumunu arasında zayıf bir bağ olduğu belirlenmiştir.

İnsanın benimsediği inançlar onu iş hayatında yönlendiren, işle ilgili memnuniyet ve doyum seviyesini etkileyen güçlü bir güdüleme kaynağıdır. İş doyumunu ile inançlar arasında bulunan pozitif yönde anlamlı ilişki, inançları olan bireylerin, iş doyumunun daha yüksek olacağını göstermektedir (Arslan, 2006, s. 81-83). Kişinin sahip olduğu ve çalıştığı ortamdaki ilişkilerine yansıyan, ortak bir iletişim kaynağı oluşmasını sağlayarak iş ortamındaki olumsuzlukların engellenmesine katkıda bulunan, kişinin sahip olduğu değer yönelimleri (Sevimli ve İşcan, 2005, s. 56) ile iş doyumunu arasındaki etkinin yüksek düzeyde ve anlamlı bir etki olduğu tespit edilmiştir (Arslan, 2006, s. 86).

2.5.2.1.2. Tecrübe, yaş ve aynı işte kalma süresi

Sevimli ve İşcan (2005, s. 63) yaptığı çalışmada, bireylerin yaş ve hizmet süresinin artmasıyla birlikte iş doyumlarında da bir artış olduğunu gözlemlemiştir. Arslan'ın (2006, s. 90) yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Yaş ve tecrübe arttıkça iş doyumunu da artmaktadır.

2.5.2.1.3. Cinsiyet, eğitim düzeyi ve zeka

Fields ve Blum (1997, s. 190-192) 1600'ün üzerinde çalışanın sahip olduğu iş doyumları ile ilgili araştırmada cinsiyetin iş doyumunu üzerinde bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya göre çalışanların cinsiyetlerinin homojen olarak dağıldığı bir kurumda, bireylerin sahip olduğu iş doyumunu, cinsiyetin homojen dağılmadığı kurumda çalışanlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca erkeklerin çoğunlukta olduğu kurumlardaki çalışanların iş doyum düzeyleri az iken, kadınların çoğunlukta olduğu kurumlardaki çalışanların iş doyum düzeyleri orta seviyededir.

Ganzach'ın (1998, s. 531-532) yapmış olduğu araştırmada, zekanın iş doyumunu üzerinde sahip olduğu doğrudan etkinin negatif olduğu; iş karmaşıklığı aracı değişkeniyle birlikte sahip olduğu dolaylı etkinin ise pozitif olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada kişinin eğitim düzeyinin, iş karmaşıklığı aracı değişkeniyle beraber iş doyumunu pozitif etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2.2. Örgütsel faktörler

Örgütsel faktörler; işin toplum içinde genel olarak nasıl algılandığı, işin yapısı ve zorluk derecesi; ücret, terfi imkanı ve statü; ödüllendirme, sosyal imkanlar, örgütsel ortam ve çalışma koşulları olmak üzere üç alt başlıkta toplanabilir (Sevimli ve İşcan, 2005, s. 57-58).

2.5.2.2.1. İşin yapısı ve zorluk derecesi

İş kavramı doyumun ana kaynağıdır. İlgi çekici bir iş, çalışanın iş doyumunu üzerinde ana etken olan bir kavramdır (Luthans, 2011, s. 142). İş görenlerin başarılı olma istekleri, onların kurumda zor olan işleri yaptıkları zaman farkedilmeleri sonucunda iş doyumlarının artmasını da sağlayacaktır. Ancak çalışanlar kendi kapasitelerinin üzerinde işleri yapmak zorunda bırakıldıklarında, yaşadığı stres, baskı, sıkıntılar ve başarısızlıklar çalışanın iş doyumunun azalmasına neden olacaktır (Sevimli ve İşcan, 2005, s. 57-58).

2.5.2.2.2. Ücret, terfi imkanı ve statü

Ücret, iş doyumunu açısından önemli ama karmaşık bir etken olarak görülmektedir. Hem bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayan hem de üst düzey ihtiyaç doyumlarını sağlayan ücret, iş gören tarafından kuruma yaptığı katkılarının yönetim tarafından takdir edilmesinin yansımaları olarak algılanır (Luthans, 2011, s. 142). Ücretin iş görenin maddi manevi ihtiyacını karşılayacak yeter düzeyde olması, yaptığı işle uygun

olması, ücret politikasında adaletli davranılması gibi uygulamalar verilen ücretin iş doyumunu üzerinde olumlu etki yaratmasını sağlar (Bozkurt ve Bozkurt, 2008, s. 5).

Terfi imkanlarının bir çok farklı türünün olması ve beraberinde çeşitli ödüller getirmesi iş doyumunu üzerinde etkili olmasına neden olmaktadır. Terfi, kıdem ve performansa göre yapılabilmektedir. Gösterdiği performanstan dolayı terfi edenler, kıdeme göre terfi edenlerden daha fazla iş doyumuna sahiptir (Luthans, 2011, s. 142). Adil bir terfi sisteminin çalışması iş doyumunun artış sağlarken, adil olmayan bir görevde yükselme sistemi çalışanların iş doyumunun olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Bozkurt ve Bozkurt, 2008, s. 6).

2.5.2.2.3. Ödüllendirme, sosyal imkanlar, örgütsel ortam ve çalışma koşulları

Güçlü örgüt kültürüne sahip kurumlarda, çalışanlar kurumdaki çalışma ortamını kabullenir ve yaptıkları işe karşı olumlu tutumlara sahip olur. Bu tutumların varlığı da çalışanın iş doyumlarının artmasını sağlar (Erkmen ve Şencan, 1994, s. 125). Bir kurumdaki çalışma şartları ile iş görenin iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Temiz ve ilgi çekici bir ortam gibi iyi çalışma koşullarına sahip bir kurumda iş görenler işlerini daha kolay yapar ve bu durum iş doyumunun artmasını sağlar. Sıcak ve gürültülü ortamlar gibi kötü iş şartları ise bireyin işleri zorla yapmasına ve iş doyumunun azalmasına neden olacaktır (Luthans, 2011, s. 143).

2.5.3. İş doyumunun boyutları

Minnesota iş doyumunu ölçeğindeki maddeler, içsel doyum ve dışsal doyum olmak üzere iki boyuta ayrılmaktadır. İçsel doyum, iş görevlerinin mahiyetini ve bireylerin yaptıkları iş hakkında ne düşündüklerini ifade etmektedir. Dışsal doyum, ücret gibi iş görevleri ya da işin kendisiyle az ilişkili olan çalışma durumlarıyla ilgilidir (Spector, 1997, s. 15).

Weiss, Dawis, England ve Lofquist'in (1967, s. 4-6) geliştirdiği sınıflandırma sisteminde bireyin yaptığı işle ilişkisini tanımlayan faktörleri; içsel, işini yaptığı çevre ile olan ilişkisini tanımlayan faktörleri ise, dışsal faktörler olarak sınıflandırılmıştır. İçsel faktörler; aktivite, bağımsızlık, çeşitlilik, sosyal statü, ahlaki değerler, güvenlik, sosyal hizmet, yetki, yeteneği kullanma, sorumluluk, yaratıcılık ve başarıyı içermektedir. Dışsal faktörler ise; terfi, şirket politikaları ve uygulamaları, iş arkadaşları, tanınma, çalışma koşulları, ücret, yönetim-insan ilişkileri ve yönetim-teknik faktörleri içermektedir.

Yukarıda belirtilen sınıflandırmalar incelendiğinde, içsel faktörler bireyin kendini ödüllendirmesiyle içinden gelen davranışlardır ve bireyin bir işi tamamlama duygusu, başarıma duygusu, yeteneklerini kullanma ve kendini gerçekleştirme duygusu yaşamasını sağlar. Dışsal faktörler ise başkaları tarafından oluşturulan iş durumlarıyla ilgilidir ve dışardan aracılı olduğu için bireyin gereksinimlerini daha az tatmin eder (Baycan, 1982, s. 15).

2.5.3. İş doyumunun sonuçları

İş doyumunu sağlandığı zaman iş ortamına sağladığı bir çok fayda bulunmaktadır. İş doyumunu yüksek olan bireylerin iş yapma moral ve motivasyonları yüksek olur ve bunun sonucunda da çalıştıkları kuruma daha faydalı olur. İş doyumunu sağlandığında, bireyler çalıştığı kurumlara bağlanır , motivasyonları artar, işlerini severek ve isteyerek verimli bir şekilde yerine getirirler (Sevimli ve İşcan, 2005, s. 58-59). İş doyumunu ayrıca bireylerin fiziksel sağlığının artmasına; iş ile ilgili görevleri daha çabuk öğrenmesine; iş kazalarının, iş ile ilgili şikayetlerin ve algılanan stresin azalmasına da katkı sağlar (Luthans, 2011, s. 145). Bir kurumda iş doyumunu sağlanamadığı durumlarda ise bazı olumsuzlukların görülmesi kaçınılmazdır. Bu olumsuz durumlar arasında performanın düşmesi, devamsızlığın ve işten ayrılma niyetinin artması sayılabilir (Luthans, 2011, s. 144-145).

2.6. Örgütsel Bağlılık

2.6.1. Örgütsel bağlılık kavramı ve tanımı

Alanyazın incelendiğinde bağlılık ile ilgili birçok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Bu tanımların bir kısmı bağlılıkla ilişkili davranışlara odaklanmıştır. Yapılan tanımlamalarda bağlılığın açıkça ifade edilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır (Mowday, Steers ve Porter, 1979, s. 3). Davranışsal bağlılık, çalışanların önceden beraberlerinde getirdikleri tecrübeleri ve çalıştıkları kuruma uyum sağlama oranlarına göre örgütlerine bağlı hale gelme süreciyle açıklanmaktadır (Yüce, 2010, s. 49). Diğer bir kısım araştırmacılar ise bağlılığı tutum açısından tanımlamıştır. Tutumsal açıdan bağlılık; bireyin kimliği ile örgüt bağlantılı olduğunda ya da birey ile kurumun hedefleri giderek daha fazla bütünleştiğinde veya uyumlu hale geldiğinde gerçekleşir (Mowday vd., 1979, s. 3).

Becker (1960, s. 32) örgütsel bağlılığı, bireyin kendi menfaatlerinin ve dış çıkarlarının, kurum tarafından tutarlı bir faaliyet çizgisiyle, kurumun çıkarlarıyla

birleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan olgu olarak tanımlamıştır. Mowday, Porter ve Steers (1982, s. 27) örgütsel bağlılığı; bireyin çalıştığı kuruma bağlılığı, güçlü aidiyet duygusu ve kurum faaliyetlerine içten, güçlü bir katılım göstermesi olarak tanımlamıştır. Örgütsel bağlılığın tanımlanabilmesi için bireyin kurumun hedef ve değerlerine inanıp kabul etmesi; kurumun lehine dikkate değer çaba gösterme isteğinin olması ve kurumda çalışmaya devam etme arzusunun bulunması gereklidir. Bu tanımlamayla birey örgütsel bağlılıkla, kuruma sadakat göstermekten öte kurumun iyiliğine ve gelişmesine katkı sağlamak için kendiliğinden fedakarlıklar yapmaya isteklidir.

2.6.2. Örgütsel bağlılığı öncülleri

Örgütsel bağlılık öncülleri; kişisel özellikler, role bağlı özellikler, kurumun yapısal özellikleri ve iş tecrübeleri olmak üzere dört değişik alanda incelenmektedir (Mowday vd., 1982, s. 30; Steers, 1977, s. 47).

2.6.2.1. Kişisel özellikler

Farklı kişisel özelliklerin örgütsel bağlılığı nasıl etkilediği konusunda yapılan araştırmalarda; yaş, görev süresi, eğitim seviyesi, cinsiyet, coğrafi köken ve ırk gibi kişisel özelliklerin bağlılığa etkileri incelenmiştir. Steers (1977, s. 51-52) yapmış olduğu araştırmada, çalışanların sahip olduğu kişisel özelliklerin örgütsel bağlılığın önemli bir belirleyicisi olduğunu bulmuştur. Kişisel özelliklerden eğitim ve başarı ihtiyacı bağlılıkla ilişkili olduğu bulunurken, yaş değişkeni için anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Cinsiyet ile bağlılık arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır (Küçüközkan, 2015, s. 32). Kadınlar (elde ettikleri pozisyonlara erkeklere kıyasla daha zor yollardan ve daha çok fedakarlıklara katlanarak geldikleri için) erkek çalışanlara oranla daha yüksek örgütsel bağlılık özellikleri göstermektedir. Genel olarak, bağlılık ile yaş ve görev süresi etkenleri pozitif, eğitim seviyesi negatif (yüksek eğitim seviyesine sahip bireylerin çalıştıkları kurumların karşılayamayacağı seviyede beklentilerinin bulunmasından) bir ilişki bulunmaktadır (Glisson ve Durick, 1988, s. 75; Stevens, Beyler ve Trice, 1978, s. 388).

2.6.2.2. Role bağlı özellikler

Örgütsel bağlılığa etki ettiği düşünülen üç değişik role (işe) bağlı özellik; işin kapsamı ve limitleri, rol çatışmaları ve rol karmaşası olarak sıralanabilir. İşin kapsamı ve limitleri konusunda ciddi miktarda çalışma yapılmış ve genel olarak işin kapsamı ve

limitlerinin, çalışanların kabiliyetlerini zorladığı ve artırdığı durumların bağlılığı da aynı anda artırdığı düşünülmektedir (Mowday vd., 1982, s. 32). Steers (1977, s. 51) yapmış olduğu araştırmada çalışanların sahip olduğu role bağlı özelliklerin örgütsel bağlılığın önemli bir belirleyicisi olduğunu bulmuştur.

Farklı birçok çalışmada rol çatışması ve rol karmaşasının bağlılık ile olan ilişkileri ters orantılı olarak bulunmuştur. Role bağlı kavramların bağlılıkla ilişkileri ile ilgili olarak rol ile ilgili kavramların açıkça tanımlandığı ve çalışanlara kabiliyetlerini geliştirebilecekleri rollerin verildiği durumlarda bağlılığın pozitif olarak etkilendiği bulunmuştur. Bunun tersine olarak rol karmaşası bulunan, çalışanı rol çatışmasına sokan ya da çalışanı aşırı bunaltacak rol stresi yüklenen durumlarda bu etkiler bağlılık üzerinde azaltıcı şekilde etki yapmaktadır (Glisson ve Durick, 1988, s. 75; Mowday vd., 1982, s. 32).

2.6.2.3. Kurumun yapısal özellikleri

Kurum yaşı, liderlik, çalışma grubunun büyüklüğü ve hizmet türünün bağlılığın güçlü bir öncülü olduğu bulunmuştur. Üzerinde fazla araştırma yapılmayan liderliğin bağlılığı önemli ölçüde etkilediği bilgisine ulaşılmıştır. Kurumun yaşı arttıkça çalışanların kuruma duyacağı güvendedeki artış dolayısıyla bağlılıkları da artış gösterecektir. Büyük çalışma gruplarında çalışanların bağlılıklarının daha az olduğu belirlenirken; konut ve ulaşım hizmetleri sunulan çalışanlar, daha sınırlı hizmetler sunulanlara oranla kurumlarına daha fazla bağlılık gösterdiği tespit edilmiştir (Glisson ve Durick, 1988, s. 74-75). Buna karşılık Stevens ve diğerleri (1978, s. 388-389) yaptıkları araştırmada kurum büyüklüğü, sendika varlığı, kontrol aralığı özelliklerinin bağlılıkla anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Resmileşme, işlevsel bağımlılık ve sorumluluğun dağıtılması değişkenlerinin bağlılıkla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Sorumluluğun daha fazla dağıtıldığı, başkalarının işlerine daha fazla bağımlı olduğu ve yazılı kurallar ve prosedürlerle daha fazla resmiyetin bulunduğu kurumlarda çalışanlar, kuruma daha fazla bağlılık hissederler (Mowday vd., 1982, s. 32-33).

2.6.2.4. İş ortamındaki deneyimler

Büyük bir sosyalleşme etkeni olarak görülen iş deneyimleri örgütle psikolojik bağların ne ölçüde oluştuğu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Kuruma karşı grup tutumları, örgütsel güven, kişisel yatırım algıları ve kurum için kişisel önem algıları ve

ödülleri veya beklentilerin gerçekleşmesi iş ortamında yaşanabilecek deneyimlere örnek olarak gösterilebilir (Steers, 1977, s. 48). Steers (1977, s. 51) yapmış olduğu araştırmada çalışanların iş ortamındaki deneyimlerin diğer öncüllere oranla örgütsel bağlılıkla daha fazla ilişkili olduğunu bulmuştur. İş deneyimlerinden, örgütsel güven ve kurum için kişisel önem algılarının, bağlılığı anlamlı bir şekilde etkilemekte olduğu gözlenmiştir. Çalışanlar, yapılan iş veya kurum için kendilerini önemli ve gerekli hissettiklerinde ve örgütsel ortamın güvenli olduğu durumlarda bağlılık davranışlarının arttığı gözlemlenmiştir.

İş ortamı deneyimlerinin başka bir etkeni olan, kuruma karşı grup tutumları üzerinde çalışma yapan Buchanan (1974, s. 545) tarafından genel olarak çalışanlardaki pozitif bağlılık davranışlarının diğer çalışanlara sirayet ettiği ve onlarında bağlılık seviyelerini yükselttiğini tespit etmiştir.

2.6.3. Örgütsel bağlılığın sonuçları

Alan yazın incelendiğinde örgütsel bağlılığın dört önemli sonucu üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bunlar; iş performansı, devamsızlık, geç kalma, çalışan değişikliği olarak sıralanabilir.

2.6.3.1. İş performansı

Bağlılık gibi davranışların gerçekte iş performansının sadece bir yönünü etkilemesi beklenebilir. Buna bağlı olarak daha kuvvetli bir bağlılık-performans ilişkisi beklenmemektedir. Yine de çalışanın işinde ortaya koyduğu eforun miktarının ve bu efor miktarının onun performansına olan katkısı yönünden bakıldığında bağlılık faktörünün reel performans üzerinde bir etkisi bulunması gerekir (Mowday vd., 1982, s. 35-36).

2.6.3.2. İş devamsızlık

Örgütsel hedeflere ulaşılmasının sağlanması durumu söz konusu olduğundan, yüksek bağlılığa sahip çalışanların işe devam konusunda, işin bazı evrelerinden hoşlanılmasa bile, daha motive olmaları gerektiği tahmin edilebilir. Ancak bağlılık ve iş devamsızlık arasında direkt bir bağlantı bulunması beklenmemelidir. Burada sadece bağlılığın işe devam motivasyonu üzerinde bir etkisi olduğu öne sürülebilir (Mowday vd., 1982, s. 37-38).

2.6.3.3. Geç kalma

Yüksek bağlılığa sahip çalışanların, çalıştıkları kuruma karşı bu bağlılık düzeylerine uygun davranışlar sergilemeleri beklenir. İşe zamanında gelme davranışı bu tarz davranışlara bir örnek teşkil etmektedir (Mowday vd., 1982, s. 38). Angle ve Perry (1981, s. 12) yapmış olduğu çalışmada bağlılıkla bireyin işe geç kalma eğilimi arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Buna göre bireyin kuruma bağlılık derecesi ne kadar fazla ise, işe geç kalma davranışının da o oranda az olması beklenmektedir.

2.6.3.4. Çalışan değişimleri

Teoriye göre, çalışan bağlılığının en önemli ve öngörülebilir çıktısı olarak, çalışanların yüksek bağlılık düzeyinin, sıklığı azalmış çalışan değişimi sonucunu vermesi gerekir. Yüksek bağlılığa sahip çalışanlar tanımda da belirtildiği üzere kurumda kalma arzusunda olanlar ve kurumda, kurum hedefleri doğrultusunda çalışma isteğine sahip olan çalışanlardır ve kurumdan ayrılma ihtimalleri azdır. Buna bağlı olarak örgütsel bağlılığın önemi, diğer değişkenlerle beraber, sık çalışan değişikliği olgusu kapsamlı araştırma modellerinde gözlenebilmelidir (Mowday vd., 1982, s. 38).

Angle ve Perry (1981, s. 12) yapmış olduğu çalışmada, bağlılıkla bireyin işten ayrılma eğilimi arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Buna göre bireyin kuruma bağlılık azalması işten ayrılma ile sonuçlanabilmektedir. Eğer bir kurumun herhangi bir üyesi bağlılık seviyesinde azalma emareleri göstermeye başladıysa, bu durum, yakın gelecekte yaşanacak kendi isteğiyle kurumdan ayrılma sonucunun ortaya çıkması halinin açık bir uyarısı olarak algılanmalıdır. İşten ayrılma bu azalma görülmeden de gerçekleşebilir ancak bağlılık seviyesinde bir gerileme varsa işten ayrılma davranışının gerçekleşmesine bir kanıt teşkil etmektedir (Mowday vd., 1982, s. 40).

2.6.4. Örgütsel bağlılığın boyutları

Meyer ve Allen örgütsel bağlılığı her biri bireyin çalıştığı kurumda kalıp kalmayacağını etkileyen üç farklı psikolojik olgu olarak kavramsallaştırmıştır. Bunlar duygusal bağlılık olarak adlandırılmış kuruma bağlılık, devam bağlılığı olarak adlandırılan kurumdan ayrılmayla ilintili oluşabilecek zararların farkında olunması ve normatif bağlılık olarak adlandırılan kurumda kalma zorunluluğudur (Lee, Allen, Meyer ve Rhee, 2001, s. 597). Her üç bağlılık türünün de bir kurumda kalmayı veya kurumdan ayrılmayı doğrudan etkileyen sonuçları bulundurduğu, fakat bunun ötesinde konsept olarak her birinin çok farklı bağlılık türleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılıklar ele

alındığında, bağlılık kavramı üç ayrı ölçekle anlamlı bir şekilde ölçümlenebilir. Bağlılık ölçeklerinden ikisi Meyer ve Allen tarafından bu model temel alınarak geliştirilmiş ve 1984'te yayımladıkları araştırmada kullanılmıştır. Üçüncü ölçek ise Allen ve Meyer tarafından 1990 yılında kullanılmıştır (Meyer ve Herscovitch, 2001, s. 305).

Üç yaklaşım için ortak olan, bağlılığın çalışanın kurumla ilişkisini tanımladığı ve kurumda bulunmaya devam etme veya devam etmeme kararını etkileyebilecek psikolojik bir durum olduğu görüşüdür. Bununla birlikte, her bir bağlılık çeşidi için psikolojik durumun yapısı oldukça farklıdır. (Meyer vd., 1993, s. 539).

2.6.4.1. Duygusal bağlılık

Duygusal bağlılık, çalışandaki organizasyona aidiyet duygusu, organizasyonun faaliyetine katılım arzusu ve çalışanın kuruma duyduğu hissi bağlılık kavramlarına karşılık gelir. Bu bağ öyledir ki; çalışanlar sadece kendileri böyle devam etmek istedikleri için ve kendi arzularıyla kurumun bünyesinde kalmak üzere, güçlü bir duygusal bağlılık durumu sergilerler (Allen ve Meyer, 1996, s. 253; Meyer ve Allen, 1991, s. 82-83). Duygusal bağlılığı güçlü olan çalışanlar kurumda kendileri istedikleri için kalırlar (Meyer vd., 1993, s. 539).

Duygusal bağlılığının öncüllerinden olan iş deneyimleri ile en tutarlı ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur (Meyer ve Allen, 1991, s. 70). Kurum içi deneyimleri, beklentileri ile tutarlıysa ve temel ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlıyorsa, bu bireyin çalıştığı kuruma karşı güçlü duygusal bağlılık göstermesi beklenir (Meyer vd., 1993, s. 539). Bir kurum çalışanları için değerli olan olumlu iş deneyimlerinin yaşanacağı bir ortam oluşturarak onun işinde kalma isteğine sahip olmasını hatta kurumun etkililiğine katkıda bulunmak için daha fazla gayret göstermesini sağlayabilir (Meyer ve Allen, 1991, s. 75).

2.6.4.2. Devam bağlılığı

Devam bağlılığı; çalışanın kurumdan ayrıldığı takdirde, bu ayrılığın kendisine getireceği maliyet ve ödeyeceği bedellerin farkında olması durumudur. Bu tarz bağlılık sahibi çalışanlar, sadece bu kurumda devam etmek zorunda olduklarından, çalıştıkları kurumda kalmaya devam ederler (Allen ve Meyer, 1996, s. 253; Meyer ve Allen, 1984, s. 373). Devam bağlılığına sahip olan bireyler, çalıştıkları kurumda ihtiyaç duydukları için kalırlar (Meyer vd., 1993, s. 539).

1984 yılında Meyer ve Allen tarafından geliştirilen tek boyutlu olan devam bağlılığı, iki bileşenden oluşmaktadır. Bunlardan devam alternatif azlığı olarak

isimlendirilen birinci bileşen algı tabanlı olup, çok az iş alternatifinin mevcut olduğu durum ile ilgiliyken, ikinci bileşen devam için yüksek fedakarlıklar ise kurumdan bir ayrılma durumunda bireysel fedakarlığın çok ve yüksek dereceli olduğu ile ilgilidir. Devam bağlılığında yüksek fedakarlıklar, Becker (1960, s. 35) tarafından ilk defa açıklanan yan iddia görüşüyle ilgili bağlılıkla daha paralel görülmektedir. Bazı kimseler kendileri için başka alternatif göremedikleri için kurumda kalmaya devam ederler ancak bu durum duygusal bağlılık ya da yan iddia bakış açısıyla çok farklı bir bağlılık türüdür. Yani, bu bağlılık türünün, gelecekte yapılacak çalışmalarda, iki uçlu yaklaşımın bir davranışsal bağlılık modeline dönüştürülmesinde kullanımı faydalı olabilir (McGee ve Ford, 1987, s. 640).

2.6.4.3. Normatif bağlılık

Normatif bağlılık ise çalışanlar sadece bir minnet ya da o yönde bir çeşit ahlaki bir zorunluluk hissettiklerinden dolayı çalıştıkları kurumda kalmaya devam etmeleri olarak açıklanmaktadır (Allen ve Meyer, 1996, s. 253; Meyer ve Allen, 1991, s. 82-83). Güçlü normatif bağlılığına sahip olan çalışanlar, kurumda kalmaları gerektiğini düşündükleri için kurumda kalırlar (Meyer vd., 1993, s. 539). İşverenine sadık kalması gerektiğini vurgulayan sosyalleşme deneyimlerinin sonucu olarak ya da karşılık verme zorunluluğu hissetmesine neden olan öğretim ödemeleri, yetenek geliştirme kursları gibi elde edilmiş faydalar nedeniyle birey kuruma karşı normatif bağlılık geliştirir (Meyer vd., 1993, s. 539).

2.9. Öğretim Liderliği, Algılanan Örgütsel Destek, Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde, okul müdürleri bazında, öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasında ilişkilerin tespit edildiği görülmüştür. Çam (2008, s. 88) tarafından İstanbul ili, Büyükçekmece ilçesi sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarında yapılan araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliğinin, öğretmenin duygusal bağlılığı ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Okul müdürlerde bulunan öğretim liderliği davranışları etkinleştikçe, o okulda çalışan öğretmenlerin kurumlarına bağlılık düzeyleri artmaktadır. Balcı (2009, s. 406) tarafından İzmir ilinde bulunan ilköğretim okullarında yapılan araştırmada ise; örgütsel bağlılık ile öğretimsel liderlik arasında orta düzeyde anlamlı bir pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüce (2010, s. 106-112) Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi

ilköğretim okullarında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerinin öğretim liderliği arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla yürütmüş olduğu tez çalışmasının sonucunda öğretim liderliği alt boyutlarının örgütsel bağlılık alt boyutlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Serin (2011, s. 132) tarafından Konya ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki resmi ilköğretim okullarında yapılan araştırmada, öğretimsel liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir bağlantının bulunduğu görülmüştür. Ail ve diğerleri (2015, s. 1852) Pahang’da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin algılarına göre müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ve bağlılık düzeyleri arasında güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Yaptıkları araştırma sonucuna göre Farhana (2017, s. 163) tarafından yapılan doktora tezi araştırmasında, kadın müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarıyla, öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit etmiştir. Serin ve Buluç (2012, s. 454-455) Konya’da bulunan 17 ilköğretim okulunda yaptığı araştırma bulgularında, öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde, orta seviyede ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

Gezici (2007, s. 118) tarafından Sakarya ilinde yapılan araştırmada, öğretimsel liderlik ve iş doyumu arasında anlamlı ve aynı yönde değişen bir ilişki olduğunu bulmuştur. Shatzer’in (2009, s. 117-119) Intermountain West’te 33 orta okulda dönüşümcü liderlik ve öğretim liderliğinin öğretmenlerin iş doyumu üzerindeki etkisini inceleyen çalışmada, öğretim liderliğinin iş doyumu üzerinde etkisinin bulunduğunun ve bu etkinin, dönüşümcü liderlik tarzından daha fazla olduğunu; belirli müdür davranışlarının yüksek düzey öğretmen iş doyumu ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Cengiz’in (2015, s. 86) İstanbul ili Avrupa yakası Kâğıthane ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda yaptığı araştırmaya göre ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerinin, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerinde etkisi vardır. Amaçları açıklama, eğitim programlarını eşgüdümleme, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama davranışlarının iş doyumu üzerinde pozitif yönde etkisi bulunurken, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma davranışlarının iş doyum üzerinde negatif yönde etkisi bulunmaktadır. Erdoğan’ın (2017, s. 77) Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde ortaokullarında yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını bulmuştur. Anderman, Belzer ve Smith (1991, s. 18-19) Amerika Birleşik Devletleri’nde Illinois’den 101 öğretmen, Arizona’dan 241 öğretmen ve

Florida'dan 416 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik davranışlarının okul kültürü üzerinden, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıklarını olumlu bir şekilde etkilediğini bulmuştur.

Örgütsel destek üzerine yapılan çalışmalar ele alındığında, özellikle örgütsel bağlılık ve iş doyumunu değişkenleriyle olan ilişkileri dikkat çekmektedir. Eğitim alanı dışında diğer iş alanlarında yapılan bazı çalışmalar bu değişkenler arası bağlantıları ortaya çıkarmıştır. Özdevecioğlu (2003, s. 125) Kayseri'de faaliyet gösteren 5 büyük mobilya şirketinin 433 çalışanı üzerinde yaptığı araştırma sonucunda örgütsel bağlılık ile örgütsel destek arasında pozitif yönlü ve orta seviye bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir. Çakar ve Yıldız'ın (2009, s. 85) Bankacılık ve sigortacılık sektöründe faaliyet gösteren on iki firmadan 356 çalışan üzerinde gerçekleştirdiği araştırma, bankacılık ve sigortacılık sektöründe çalışanların, adalet ve örgütsel destek algısının iş doyumlarını etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Üren ve Çorbacioğlu'nun (2012, s. 47) Uşak ilinde imalat sektöründe faaliyet gösteren bir işletmede, yönetici ve işçileri içeren 323 çalışan arasında yaptığı çalışmada, örgütsel destek ile örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, örgütsel destek algısı ile devam bağlılığı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı gözlenmiştir. Kaplan ve Ögüt'ün (2012, s. 394-396) Nevşehir ilinde bulunan 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde çalışanların örgütsel destek algılamaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın neticesine göre; algılanan örgütsel destek ile duygusal ve normatif bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki izlenirken, algılanan örgütsel destek ile devam bağlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Akkoç ve diğerleri (2012, s. 128) tarafından Ankara'da faaliyet gösteren yazılım sektörü çalışanlarına yaptıkları araştırmanın analiz sonuçları incelendiğinde, algılanan örgütsel desteğin iş performansı, iş doyumunu ve güven ile ilişkili olduğu ve iş performansını, iş doyumunu ve güveni pozitif ve anlamlı biçimde artırdığı belirlenmiştir.

Eisenberger ve diğerleri (1997, s. 818) algılanan örgütsel destek ve iş doyumunu ile ilgili yapmış olduğu araştırma sonucunda algılanan örgütsel destek ve iş doyumunun farklı yapılar olduğu ve birbirleri arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Rhades ve Eisenberger (2002, s. 709-710) algılanan örgütsel destek ile ilgili yapılan 70 çalışmanın meta analizi araştırmasının sonucunda duygusal bağlılık ve iş doyumunun algılanan örgütsel destek ile güçlü ve pozitif yönde bir ilişkiye sahipken, devam bağlılığının algılanan örgütsel destek ile zayıf ve negatif bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu ilişkileri eğitim alanında ele alan çalışmalar dikkat çekmektedir. Nayır

(2011, s. 152-153) 23 ilde çalışan kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının algılanan örgütsel destek tarafından etkilendiğini tespit etmiştir. Eğriboyun (2013, s. 40) Bolu il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenler üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, yöneticilerin örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık algıları arasında da anlamlı bir ilişki bulunduğunu sonucuna ulaşmıştır. Kurtessis ve diğerleri (2017, s. 1861-1862) algılanan örgütsel destek üzerine yapılmış 558 çalışmanın meta analiz araştırması sonucunda liderlik türünün algılanan örgütsel destekle ilişkili olduğu, hatta liderlik tipinin algılanan örgütsel desteğin önemli faktörlerinden birisi olduğunu savunmuştur.

İş doyumunu ile örgütsel bağlılık arasında da birçok araştırma yapılmıştır. Karataş ve Güleş (2010, s. 86) İstanbul ilinde, Avrupa yakasında, üç ilçede bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 204 öğretmenden verilerin toplandığı araştırmada, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerinde çalışmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin iş doyumlarıyla örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sönmez (2017, s. 82-83) İller Bankası Anonim şirketinde çalışmakta olan bireylerin, örgütsel bağlılık ve iş doyumlarını belirlemeye yönelik yürütmüş olduğu çalışmada, bu iki kavramın, birbirleri üzerinde olumlu yönde ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Taş (2012, s. 181-186) tarafından Ankara ilinde bir özel hastanede, 251 kişiden veri toplayarak, örgütsel bağlılık, iş doyumunu ve örgütsel güven arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasında pozitif ve güçlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Tunalı (2012, s. 86) işletmelerde çalışan 342 kişiden veri toplayarak yürüttüğü çalışmada; iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modeli kullanarak incelemiştir. Sonuç olarak iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden hareketle; müdürlerin sergilediği öğretimsel liderlik davranışları, algılanan örgütsel destek, iş doyumu ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkileri ele alan teorik modelleri test etmek amaçlandığı için ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel model, iki ya da daha fazla değişkenin birbirleri arasındaki bulunan ilişkiyi ve bu ilişkilerin dayandığı neden veya bu nedenlerin yol açtığı sonuçlara dışardan müdahale olmaksızın araştıran çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 16).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Kütahya il merkez ve Tavşanlı ilçesinde yer alan MEB'e bağlı kamu ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Pilot uygulama için 981, ana uygulama için ise 2328 öğretmen bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem sayısı pilot uygulamada 480, ana uygulamada ise 1178 belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme seçilirken iki tür örnekleme alma yoluna gidilmiştir.

Ölçek uyarlama ve pilot çalışması için rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Rasgele (basit olasılıklı) örnekleme yönteminde, araştırma sürecine dahil olma fırsatları eşit olan katılımcılar, rasgele yöntemle seçilir (Ekiz, 2015, s. 104). Pilot uygulamada geri dönen 339 ölçeğin 48 tanesi analizlere uygun olmadığı için çıkarılmıştır. Bu verilerden 291 tanesi ile analizler yapılmıştır.

Ana uygulama için ise tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ekiz (2015, s. 104)'e göre tabakalı örnekleme yöntemi, araştırma evrenini temsil eden tabaka ve alt tabakaların anlamlı olduğu ve katılımcıların belirli özelliklerine de dikkat edilerek, belirlenen bu evreni temsil edebilecek biçimde seçildiği örnekleme yöntemidir. Bu araştırmada, Kütahya merkezde bulunan okullar, buldukları sosyoekonomik düzeyler

ve öğretmenlerin bu okulların ekonomik durumu ile ilgili verdiği bilgiler de dikkate alınarak üst, orta ve alt olarak üç farklı tabakaya ayrılmıştır.

Belirlenen tabakalara ait okullardan 13'ü ilkokul, 12'si orta okul ve 16'sı lise olmak üzere toplam 41 okuldaki 1178 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Ancak bu öğretmenlerden sadece 515'i ölçekleri cevaplamıştır. Elde edilen verilerin incelenmesinden sonra analizlere uygun olmayan 53 veri araştırmaya dahil edilmemiştir. Böylece 462 öğretmenin cevapladığı veri toplama aracı ana uygulama analizlerinde kullanılmıştır.

3.2.1. Pilot uygulama

Yapılan pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin bilgilerine ait veriler Tablo 3.1'de bulunmaktadır. Tablo 3.1'de cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin 155'i kadın 111'i erkek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenler katılımcıların %53,3'ünü, erkek öğretmenler ise %38,1'ini oluşturmaktadır. Katılımcıların %8,6'sını oluşturan 25 öğretmen ise bu soruyu cevaplamamıştır. Tablo 3.1'e göre mesleki kıdemi "5 yıl ve altı" olan katılımcıların sayısı 36 (%12,4), "6-10 yıl" olan katılımcıların sayısı 51 (%17,5), "11-15 yıl" olan katılımcıların sayısı 60 (%20,6), "16-20 yıl" olan katılımcıların sayısı 59 (%20,3), "21-25 yıl" olan katılımcıların sayısı 37 (%12,7) ve "26 yıl ve üstü" olan katılımcıların sayısı 38'dir (%13,1). 10 (%3,4) katılımcı ise bu soruyu cevaplamamıştır.

Tablo 3.1'e göre öğretmenlerin 52'si sınıf öğretmeni, 213'ü ise branş öğretmenidir. Sınıf öğretmenleri katılımcıların %17,9'unu, branş öğretmenleri ise %73,2'sini oluşturmaktadır. 26 (%8,9) katılımcı ise branşını belirtmemiştir. Tablo 3.1'e göre yaşı "24 ve altı" olan katılımcıların sayısı 2 (%0,7), "25-29" olan katılımcıların sayısı 29 (%10,0), "30-34" olan katılımcıların sayısı 51 (%17,5), "35-39" olan katılımcıların sayısı 74 (%25,4), "40-44" olan katılımcıların sayısı 61 (%21,0) ve "45 ve üstü" olan katılımcıların sayısı 67'dir (%23,0). 7 (%2,4) katılımcı ise bu soruyu cevaplamamıştır.

Tablo 3.1'e göre katılımcıların 251'i (%86,3) lisans, 31'i (%10,7) yüksek lisans, 1'i (%0,3) doktora ve 5'i (%1,7) ise ön lisans mezunudur. 3 (%1,0) katılımcı ise öğrenim durumunu belirtmemiştir. Tablo 3.1'e göre çalışılan okulda bulunma süresi "5 yıl ve altı" olan katılımcıların sayısı 184 (%63,2), "6-10 yıl" olan katılımcıların sayısı 44 (%15,1), "11-15 yıl" olan katılımcıların sayısı 19 (%6,5), "16-20 yıl" olan katılımcıların sayısı 15 (%5,2), "21-25 yıl" olan katılımcıların sayısı 7 (%2,4) ve "26 yıl ve üstü" olan katılımcıların sayısı 5'tir (%1,7). 17 (%5,8) katılımcı ise bu soruyu cevaplamamıştır.

Tablo 3.1

Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	155	53,3
	Erkek	111	38,1
	Cevaplamayanlar	25	8,6
	Toplam	291	100,0
Yaş	24 ve altı	2	,7
	25-29	29	10,0
	30-34	51	17,5
	35-39	74	25,4
	40-44	61	21,0
	45 ve üstü	67	23,0
	Cevaplamayanlar	7	2,4
	Toplam	291	100,0
Öğrenim Durumu	Lisans	251	86,3
	Yüksek Lisans	31	10,7
	Doktora	1	,3
	Ön Lisans	5	1,7
	Cevaplamayanlar	3	1,0
	Toplam	291	100,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	52	17,9
	Branş Öğretmeni	213	73,2
	Cevaplamayanlar	26	8,9
	Toplam	291	100,0
Kıdem (yıl)	5 yıl ve altı	36	12,4
	6-10	51	17,5
	11-15	60	20,6
	16-20	59	20,3
	21-25	37	12,7
	26 yıl ve üstü	38	13,1
	Cevaplamayanlar	10	3,4
	Toplam	291	100,0
Çalışılan Okulda Bulunma Süresi	5 yıl ve altı	184	63,2
	6-10	44	15,1
	11-15	19	6,5
	16-20	15	5,2
	21-25	7	2,4
	26 yıl ve üstü	5	1,7
	Cevaplamayanlar	17	5,8
	Toplam	291	100,0

3.2.1. Ana uygulama

Yapılan ana uygulamaya katılan öğretmenlerin bilgilerine ait veriler Tablo 3.2’de verilmektedir.

Tablo 3.2

Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	239	51,7
	Erkek	222	48,1
	Cevaplamayanlar	1	0,2
	Toplam	462	100
Medeni Durum	Evli	395	85,5
	Bekar	57	12,3
	Cevaplamayanlar	10	2,2
	Toplam	462	100,0
Yaş	29 yaş ve altı	54	11,7
	30-34	82	17,7
	35-39	93	20,1
	40-44	97	21,0
	45 ve üstü	131	28,4
	Cevaplamayanlar	5	1,1
	Toplam	462	100,0
Öğrenim Durumu	Lisans	377	81,6
	Yüksek Lisans	71	15,4
	Doktora	1	,2
	Ön Lisans	9	1,9
	Cevaplamayanlar	4	,9
	Toplam	462	100,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	85	18,4
	Branş Öğretmeni	263	56,9
	Cevaplamayanlar	114	24,7
	Toplam	462	100,0
Okul Kademesi	İlkokul	113	24,5
	Ortaokul	128	27,7
	Lise	221	47,8
	Toplam	462	100,0
Okulun	Üst	25	5,4
	Orta	324	70,1
Sosyoekonomik	Alt	113	24,5
	Toplam	462	100,0

Tablo 3.2 (Devam)

Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		f	%
Kıdem (yıl)	5 yıl ve altı	56	12,1
	6-10	77	16,7
	11-15	80	17,3
	16-20	93	20,1
	21 yıl ve üstü	153	33,1
	Cevaplamayanlar	3	,6
	Toplam	462	100,0
Çalışılan Okulda Bulunma Süresi	5 yıl ve altı	251	54,3
	6-10	116	25,1
	11 yıl ve üstü	74	16,1
	Cevaplamayanlar	21	4,5
	Toplam	462	100,0

Tablo 3.2’de cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin 239’u kadın 222’si erkek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenler katılımcıların %51,7’sini, erkek öğretmenler ise %48,1’ini oluşturmaktadır. Katılımcıların %2’sini oluşturan 1 öğretmen ise bu soruyu cevaplamamıştır. Tablo 3.2’de medeni durum değişkenine göre katılımcıların %85,5’ini oluşturan 395 öğretmen evli, %12,3’ünü oluşturan 57 öğretmen ise bekdir. 10 öğretmen bu soruyu cevaplamamıştır.

Tablo 3.2’ye göre yaşı “29 yaş ve altı” olan katılımcıların sayısı 54 (%11,7), “30-34” olan katılımcıların sayısı 82 (%17,7), “35-39” olan katılımcıların sayısı 93 (%20,1), “40-44” olan katılımcıların sayısı 97 (%21) ve “45 ve üstü” olan katılımcıların sayısı 131’dir (%28,4). 5 (%1,1) katılımcı ise bu soruyu cevaplamamıştır. Tablo 3.2’ye göre katılımcıların 377’si (%81,6) lisans, 71’i (%15,4) yüksek lisans, 1’i (%0,2) doktora ve 9’ı (%1,9) ise ön lisans mezunudur. 4 (%0,9) katılımcı ise öğrenim durumunu belirtmemiştir.

Tablo 3.2’ye göre öğretmenlerin 85’i sınıf öğretmeni, 263’ü ise branş öğretmenidir. Sınıf öğretmenleri katılımcıların %18,4’ünü, branş öğretmenleri ise %56,9’ini oluşturmaktadır. 114 (%24,7) katılımcı ise branşını belirtmemiştir. Tablo 3.2’de öğretmenlerin çalıştıkları okulların 113’ünün (24,5) ilkököl, 128’inin (27,7) ortaokul ve 221’inin (47,8) lise olduğu görülmektedir. Ayrıca bu okulların sosyoekonomik düzeylerine göre 113’ü (%24,5) alt, 324’ü (%70,1) orta ve 25’i (%5,4) üst düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2'ye göre mesleki kıdemi "5 yıl ve altı" olan katılımcıların sayısı 56 (%12,1), "6-10 yıl" olan katılımcıların sayısı 77 (%16,7), "11-15 yıl" olan katılımcıların sayısı 80 (%17,3), "16-20 yıl" olan katılımcıların sayısı 93 (%20,1) ve "21 yıl ve üstü" olan katılımcıların sayısı 153'tür (%33,1). 3 (%0,6) katılımcı ise bu soruyu cevaplamamıştır. Tabloya göre çalışılan okuldaki çalışma süresi "5 yıl ve altı" olan katılımcıların sayısı 251 (%54,3), "6-10 yıl" olan katılımcıların sayısı 116 (%25,1), "11 yıl ve üstü" olan katılımcıların sayısı 74'dir (%16,1). 21 (%4,5) katılımcı ise bu soruyu cevaplamamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmenlerin, okul müdürünün öğretim liderliğine ilişkin algıları araştırmacılar tarafından bu araştırma için geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarını belirlemek amacıyla Eisenberger ve diğerleri (1986, s. 502) tarafından geliştirilen 36 maddelik Örgütsel Destek Ölçeği'nin kısa formu kullanılmıştır. Azaklı'nın (2014, s. 52) Türkçeye uyarladığı bu ölçme aracı 6'lı Likert tipi olup iki faktörden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi Allen ve Meyer (1990, s. 6-7) tarafından geliştirilen, Meyer ve diğerleri (1993, s. 544) tarafından düzenlenen yedili likert tip ölçekle tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Syeda Arzu Wasti (1999, s. 199-200) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarından oluşmaktadır.

Öğretmenlerin iş doyumunu Weiss ve diğerleri (1967, s. 111) tarafından geliştirilen Minnesota İş Tatmini Ölçeği ile toplanmıştır. Baycan'ın (1982, s. 72-73) Türkçe uyarlamasını yaptığı bu ölçek, içsel ve dışsal iş doyumunu olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

3.3.1. Öğretim liderliği ölçeği ile ilgili bilgiler

3.3.1.1. Pilot çalışma

Müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek için ilk olarak ilgili literatür taranmış ve 78 maddelik havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdaki sorular için eğitim yönetimi, eğitim programları, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında çalışan 5 uzmandan görüş alınmıştır. Ayrıca dil açısından uygunluğu konusunda Türkçe Eğitimi bölümünde çalışan 1 uzmanın görüşü alınmıştır.

Gerekli düzeltmeler yapılan ölçeğin ön uygulaması Kütahya ili Tavşanlı ilçesinde bulunan MEB'e bağlı farklı okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır.

Madde havuzunun pilot çalışması yapıldıktan sonra faktör yüklerini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk olarak elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. KMO testinin 0,6'dan büyük bir değer alması ve Barlett Sphericity testinde ise p değerinin 0,05'den küçük olması kullanılan verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018, s. 136-137; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 207). Tablo 3.3'de görülebileceği gibi 0,970 olarak hesaplanan KMO değeri ve Barlett Sphericity testinde 0,000 olarak elde edilen p değeri verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3

Pilot Çalışmada Öğretim Liderliği Ölçeğinin Faktör Analizi Uygunluğu İçin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Ve Barlett Sphericity Testleri Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,970
	Approx. Chi-Square	26286,273
Bartlett's Test of Sphericity	df	3003
	Sig.	,000

Varimax rotasyon yöntemi uygulanarak yapılan birinci faktör analizi sonucunda özdeğerleri 1'den büyük, toplam varyansın %76,239'unu açıklayan 8 faktör bulunmuştur. Yapılan faktör analizinde ölçekte bazı maddelerin birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olduğu ve bu yük değerleri arasındaki farkın 0,1'den az olduğu belirlenmiştir. Binişik olan bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra analiz tekrar edilmiştir. Yapılan faktör analizinde ölçeğin Tablo 3.4'de görülebileceği gibi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,963 ve Barlett Sphericity testi ise anlamlı ($p < 0,005$) olarak bulunmuştur.

Tablo 3.4

Pilot Çalışmada Öğretim Liderliği Ölçeğinin Binişik Maddeler Çıkarıldıktan Sonra Faktör Analizi Uygunluğu İçin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Ve Bartlett Sphericity Testleri Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,963
	Approx. Chi-Square	8721,802
Bartlett's Test of Sphericity	df	496
	Sig.	,000

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere ölçek maddeleri dört faktör altında toplanmıştır. Tablo 3.5'e bakıldığında; öz değeri 15,744 olan birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %56,227'sini, öz değeri 1,877 olan ikinci faktör toplam varyansın %6,705'ini, öz değeri 1,092 olan üçüncü faktör toplam varyansın %3,898'ini, öz değeri ,877 olan dördüncü faktör toplam varyansın %3,133'ünü, faktörlerin hepsi ise toplam varyansın %69,963'ünü açıklamaktadır.

Tablo 3.5

Pilot Çalışmada Öğretim Liderliği Ölçeğinin Binişik Maddeler Çıkarıldıktan Sonra Döndürülmüş Açıklanan Toplam Varyans Değerleri

Belirlenen Faktör	Toplam	Varyans(%)	Kümülatif Varyans(%)
1	15,744	56,227	56,227
2	1,877	6,705	62,932
3	1,092	3,898	66,831
4	,877	3,133	69,963

Tablo 3.6'ya bakıldığında her maddenin faktör yük değerleri 0,618 ile 0,830 arasında değer alırken, madde toplam korelasyon değerleri ise 0,525 ile 0,826 arasında değer almaktadır. Faktörlerin kapsadıkları maddeler ve ilgili alan yazın dikkate alınarak 9 maddeden oluşan birinci faktör “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması”, 6 maddeden oluşan ikinci faktör “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması”, 8 maddeden oluşan üçüncü faktör “öğretim sürecinin yönetimi” ve 5 maddeden oluşan dördüncü faktör ise “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 3.6

Pilot Çalışmada Öğretim Liderliği Ölçeğinin Madde Faktör Yük Değerleri, Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No	Faktör Yük Değeri	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri				Madde Toplam Korelasyon Değerleri
		1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	
6	,733	,797				,749
2	,740	,791				,749
7	,813	,763				,795
9	,815	,733				,782
1	,741	,706				,693
10	,738	,681				,681
8	,830	,681				,752
5	,691	,614				,560
12	,648	,485				,592
75	,778		,752			,772
76	,814		,745			,826
77	,781		,743			,802
61	,789		,723			,771
63	,752		,712			,734
58	,761		,671			,684
70	,751			,752		,772
68	,776			,686		,732
71	,769			,652		,703
60	,751			,575		,637
52	,678			,536		,525
21	,664			,397		,611
23	,618			,390		,542
17	,776			,300		,711
40	,752				,634	,733
42	,793				,532	,734
41	,765				,528	,735
46	,720				,374	,592
38	,712				,318	,621

Geliştirilen ölçeğin güvenilirlik çalışması için ölçeğin alt boyutları ve tümü için hesaplanan Cronbach's Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı Tablo 3.7'de görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; amaçların belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu için 0,938, güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması alt boyutu için 0,936, öğretim sürecinin yönetimi alt boyutu için 0,899 ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin

sağlanması alt boyutu için 0,895 bulunmuştur. Ölçeğin toplamından elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,971'dir.

Tablo 3.7

Pilot Çalışmada Öğretim Liderliği Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Katsayıları

Alt boyutlar	N	Madde sayısı	Cronbach Alpha
1- Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması	291	9	0,938
2- Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması	291	6	0,936
3- Öğretim Sürecinin Yönetimi	291	8	0,899
4- Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması	291	5	0,895
Öğretim Liderliği (Genel)	291	28	0,971

Tablo 3.8 incelendiğinde ölçeğin faktörleri arasında “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” ile “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” arasında $r=,806$; “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” ile “öğretim sürecinin yönetimi” arasında $r=,706$; “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” ile “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” arasında $r=,720$; “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” ile “öğretim sürecinin yönetimi” arasında $r=,805$; “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” ile “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” arasında $r=,825$ ve “öğretim sürecinin yönetimi” ile “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” arasında $r=,779$ düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

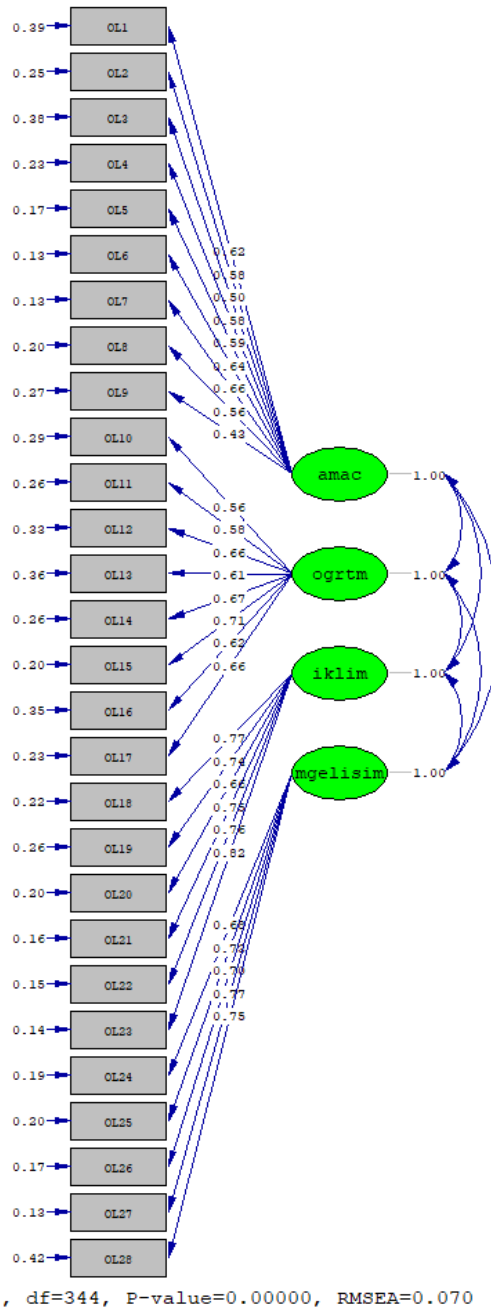
Tablo 3.8

Pilot Çalışmada Öğretim Liderliği Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	1	2	3	4
1- Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması	1	,806** ,000	,706** ,000	,720** ,000
2- Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması		1	,805** ,000	,825** ,000
3- Öğretim Sürecinin Yönetimi			1	,779** ,000
4- Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması				1

3.3.1.2. Ana uygulama

Pilot uygulama sonunda son halini alan 28 madde ve 4 boyuttan oluşan öğretmen liderliği ölçeğinin ana uygulama sonrasında doğrulayıcı faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Tablo 3.9 'da ve Şekil 3.1 'de ana uygulamaya yönelik doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram ve uyum parametreleri yer almaktadır.



Şekil 3.1. Öğretim Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Tablo 3.9

Öğretim Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline Ait Uyum Parametreleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul edilebilir Uyum	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3^*$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5^*$	3,26	Kabul Edilebilir
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05^*$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,1^*$	0,07	Kabul Edilebilir
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1^*$	$0,85 \leq GFI \leq 0,95^*$	0,85	Kabul Edilebilir
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1^*$	$0,80 \leq AGFI \leq 0,90^*$	0,83	Kabul Edilebilir
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05^*$	$0,05 \leq SRMR \leq 1^*$	0,04	İyi Uyum

Not. *Marchoulidis ve Schumacher (2007, Akt.Seçer, 2015, s. 190); Hoyle (1995, Akt.Che Azmi ve Bee, 2019, s. 17); Bollen (1989, Akt.Emmioğlu, 2011, s. 71); Kline (2005, Akt.Emmioğlu, 2011, s. 72)

Tablo 3.9’da öğretim liderliği ölçeğinin modifikasyondan sonra elde edilen uyum parametrelerinin değerleri görülmektedir. SRMR= 0,04 olarak bulunan uyum parametre değerleri modelin iyi uyum; $\chi^2/sd=3,26$, RMSEA=0,07, AGFI=0,83 ve GFI=0,85 olarak bulunan uyum parametre değerleri ise modelin kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir.

İlgili ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğin boyutları ve toplamı için Cronbach’s Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3.10’da görülebileceği gibi; amaçların belirlenmesi ve paylaşılması boyutunun güvenirliği 0,922, öğretim sürecinin yönetimi boyutunun güvenirliği 0,914, güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması boyutunun güvenirliği 0,945, öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması boyutunun güvenirliği 0,918 ve öğretim liderliği ölçeğinin güvenirliği 0,972 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.10

Öğretim Liderliği Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Katsayıları

Alt boyutlar	N	Madde sayısı	Cronbach Alpha
Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması	462	9	,922
Öğretim Sürecinin Yönetimi	462	8	,914
Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması	462	6	,945
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması	462	5	,918
Öğretim Liderliği (Genel)	462	28	,972

Tablo 3.11’de öğretim liderliği ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyonlar verilmektedir. Tablo 3.11 incelendiğinde ölçeğin faktörleri arasında “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” ile “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” arasında $r=,795$; “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” ile “öğretim sürecinin yönetimi” arasında $r=,760$; “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” ile “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” arasında $r=,734$; “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” ile “öğretim sürecinin yönetimi” arasında $r=,771$; “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” ile “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” arasında $r=,818$ ve “öğretim sürecinin yönetimi” ile “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” arasında $r=,828$ düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 3.11

Öğretim Liderliği Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	1	2	3	4
1- Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması	1	,795**	,760**	,734**
		,000	,000	,000
2- Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması		1	,771**	,818**
			,000	,000
3- Öğretim Sürecinin Yönetimi			1	,828**
				,000
4- Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması				1

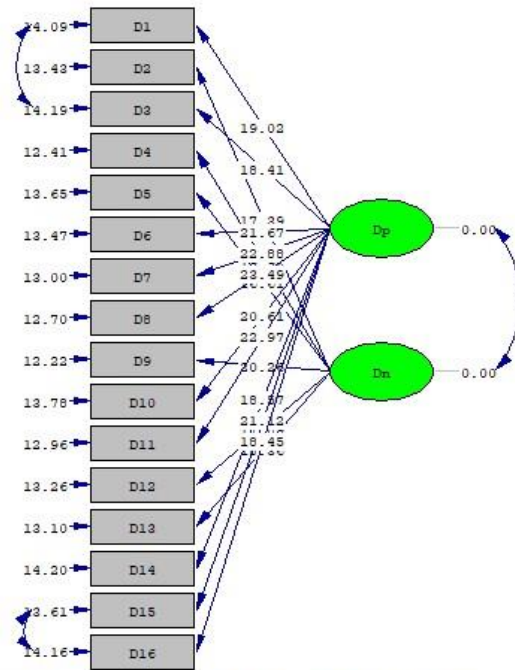
3.3.2. Algılanan örgütsel destek ölçeği ile ilgili bilgiler

Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteği belirlemek için Eisenberger, ve diğerleri (1986, s. 502) tarafından geliştirilen 36 maddelik Örgütsel Destek Ölçeği’nin yine aynı araştırmacılar tarafından belirlenen en yüksek faktör yüklerine sahip 17 maddeden oluşan kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmaları Azaklı (2014) tarafından yapılmıştır. Bu uyarlama çalışmasında ölçeğin, çalışanın işten çıkarılması ve değiştirilmesi ile alakalı olan ikinci maddesinin devlet üniversitesi akademik kadrosu için uygun olmadığı için ölçekten çıkarılarak 16 maddeye indirildiği belirtilmiştir (Azaklı, 2014, s. 33). Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığında çalışan bir öğretmen için de bu madde anlamsız olacağından Azaklı’nın (2014) kullandığı 16 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği ($r=,916$) yüksek düzeyde elde edilmiştir (Azaklı, 2014, s. 54). Ayrıca ölçme aracının tam etiketlenmiş 6’lı Likert tipi

olan versiyonu en yüksek iç tutarlılığa sahiptir (Azaklı, 2014, s. 61). Tek boyuttan oluşan ölçek Azaklı (2014) tarafından destek olumlu ve destek olumsuz olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır. Ters kodlanan 2, 4, 5, 9, 12 ve 13 numara ile belirtilen maddeler olumsuz algılanan örgütsel destek boyutunu diğer maddeler ise olumlu algılanan örgütsel destek boyutunu oluşturmaktadır (Azaklı, 2014, s. 83).

İlgili ölçeğin ana uygulama sonucuna göre doğrulayıcı faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Tablo 3.12’de ve Şekil 3.2’de ana uygulamaya yönelik doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram ve uyum parametreleri yer almaktadır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile tek faktörlü ve çift faktörlü model test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, çift faktörlü modelin tek faktörlü modele göre daha iyi uyum ölçülerine sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle yapısal eşitlik modelinde çift faktörlü modelin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; modifikasyon önerileri doğrultusunda Şekil 3.2’de görüldüğü gibi 1 ile 3 ve 15 ile 16 maddeleri arasında modifikasyon yapılması uygun görülmüştür. Tablo 3.12’de 16 madde ve çift faktörden oluşan algılanan örgütsel destek ölçeğinin modifikasyondan sonra elde edilen uyum parametrelerinin değerleri görülmektedir. $\chi^2/sd=3,83$, RMSEA=0,078, SRMR= 0,036, CFI=0,95, AGFI=0,87, GFI=0,91 olarak bulunan uyum parametre değerleri modelin kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir.



Şekil 3.2. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Tablo 3.12

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin Tek ve Çift faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi Modellerine Ait Uyum Parametreleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul edilebilir Uyum	Tek Faktörlü Model	Çift Faktörlü Model	Modifikasyon Sonrası Çift Faktörlü Model	Uyum
χ^2 / df	$0 \leq \chi^2 / df \leq 3^*$	$3 \leq \chi^2 / df \leq 5^*$	11,12	5,35	3,83	Kabul Edilebilir
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05^*$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,1^*$,148	,097	,078	Kabul Edilebilir
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1^*$	$0,85 \leq GFI \leq 0,95^*$,76	,87	,91	Kabul Edilebilir
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1^*$	$0,80 \leq AGFI \leq 0,90^*$,69	,83	,87	Kabul Edilebilir
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1^*$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97^*$,86	,93	,95	Kabul Edilebilir
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05^*$	$0,05 \leq SRMR \leq 1^*$,066	,038	,036	İyi Uyum

Not. *Marcholudis ve Schumacher (2007, Akt.Seçer, 2015, s. 190); Hoyle (1995, Akt.Che Azmi ve Bee, 2019, s. 17); Bollen (1989, Akt.Emmioğlu, 2011, s. 71); Kline (2005, Akt.Emmioğlu, 2011, s. 72)

İlgili ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında ölçeğin boyutları ve toplamı için Cronbach's Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3.13'te görülebileceği gibi olumlu algılanan örgütsel destek boyutunun güvenilirliği 0,946, olumsuz algılanan örgütsel destek boyutunun güvenilirliği 0,880 ve algılanan örgütsel destek ölçeğinin güvenilirliği 0,946 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.13

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Katsayıları

Alt boyutlar	N	Madde sayısı	Cronbach Alpha
Olumlu Algılanan Örgütsel Destek	462	10	,946
Olumsuz Algılanan Örgütsel Destek	462	6	,880
Algılanan Örgütsel Destek (Genel)	462	16	,946

3.3.3. Örgütsel bağlılık ölçeği ile ilgili bilgiler

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen Meyer ve diğerleri (1993) tarafından 18 maddeye düşürülen yedili Likert tip ölçekle tespit edilmiştir. Bu ölçek duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık

boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Wasti (1999) tarafında yapılmıştır. Wasti bu uyarlama çalışmasında “Şu anda kuruluşunda kalmak istek meselesi olduğu kadar mecburiyetten” ifadesi hem istek hem de mecburiyetten bahsettiği için iki anlamlı olup faktör yükü düşük olduğunda “Şu anda kuruluşunda kalmam mecburiyetten” şeklinde değiştirilmesi tavsiye edilmiştir (Wasti, 2000, s. 5).

Ölçeğin eğitim kurumları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını Başol ve Yalçın (2009, s. 503-504) yapılmıştır. Ölçeğin eğitim kurumlarına daha uygun olması için ölçekte bulunan “kuruluş” ifadeleri “okul” ve “işveren” ifadesi ise “idareci” olarak değiştirilmiştir.

İlgili ölçeğin ana uygulamasının doğrulayıcı faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Tablo 3.14 ve Şekil 3.3’de ana uygulamaya yönelik doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram ve uyum parametreleri yer almaktadır.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Tablo 3.14’te de görülebileceği gibi modelin uyum indislerinin istenilen değerler arasında olmadığı görülmüştür. İlgili alan yazın incelendiğinde devam bağlılığı boyutu devam alternatif azlığı ve devam yatırımlar olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır (Lee vd., 2001, s. 611; Wasti, 2003, s. 308). Başka çalışmalarda ise devam alternatif azlığı boyutunun devam bağlılığının öncüllerinden olduğu için devam bağlılığı ölçeğinden çıkarılabileceği bulunmuştur (Powell ve Meyer, 2004, s. 163). Bu bilgiler ışığında 3 farklı bağlılık modeli test edilmiştir. Birinci model duygusal, devam ve normatif boyutlarından oluşan üç faktörlü model; ikinci model duygusal, devam alternatif azlığı, devam yatırımlar ve normatif boyutlarından oluşan dört faktörlü model; üçüncü model devam alternatif azlığı maddelerinin modelden çıkarılarak elde edilen duygusal, devam ve normatif boyutlarından oluşan üç faktörlü modeldir.

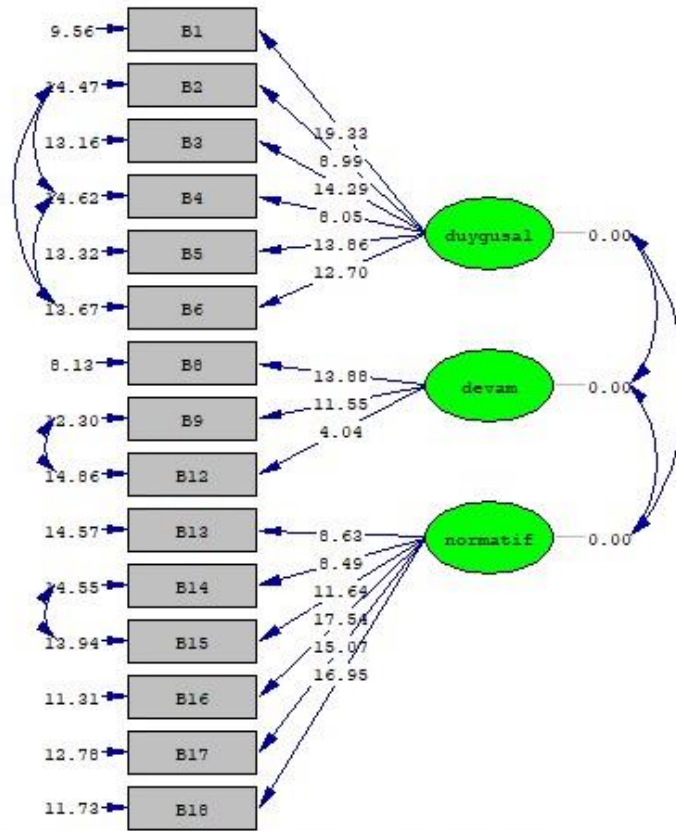
Tablo 3.14’te elde edilen sonuçlara bakıldığında üçüncü modelin daha iyi uyum ölçülerine sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle, yapısal eşitlik modelinde üçüncü modelin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üçüncü modelin modifikasyon önerileri doğrultusunda Şekil 3.3’de görüldüğü gibi 2 ile 4, 2 ile 6, 4 ile 6, 9 ile 12 ve 14 ile 15 maddeleri arasında modifikasyon yapılması uygun görülmüştür. Tablo 3.7’de görülebileceği gibi örgütsel bağlılık ölçeğinin modifikasyondan sonra elde edilen uyum parametrelerinin değerleri $\chi^2/sd=4,39$, RMSEA=0,086, SRMR= 0,069, AGFI=0,86, GFI=0,91 modelin kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir.

Tablo 3.14

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline Ait Uyum Parametreleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul edilebilir Uyum	1. Model	2. Model	3. Model	Modifikasyon Sonrası 3. Model	Uyum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3^*$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5^*$	11,25	7,85	6,85	4,39	Kabul Edilebilir
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05^*$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,1^*$	0,149	0,122	0,113	0,086	Kabul Edilebilir
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1^*$	$0,85 \leq GFI \leq 0,95^*$	0,74	0,80	0,85	0,91	Kabul Edilebilir
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1^*$	$0,80 \leq AGFI \leq 0,90^*$	0,66	0,74	0,80	0,86	Kabul Edilebilir
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05^*$	$0,05 \leq SRMR \leq 1^*$	0,12	0,12	0,085	0,069	Kabul Edilebilir

Not. *Marcholudis ve Schumacher (2007, Akt.Seçer, 2015, s. 190); Hoyle (1995, Akt.Che Azmi ve Bee, 2019, s. 17); Bollen (1989, Akt.Emmioğlu, 2011, s. 71); Kline (2005, Akt.Emmioğlu, 2011, s. 72)



Şekil 3.3. *Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli*

İlgili ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında ölçeğin boyutları ve toplamı için Cronbach's Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3.15'te görülebileceği gibi duygusal bağlılık boyutunun güvenilirliği 0,761, devam bağlılığı boyutunun güvenilirliği 0,629, normatif bağlılık boyutunun güvenilirliği 0,750 ve örgütsel bağlılık ölçeğinin güvenilirliği 0,842 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.15

Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Boyutlar	N	Madde sayısı	Cronbach Alpha
Duygusal Bağlılık	462	6	0,761
Devam Bağlılığı	462	6	0,629
Normatif Bağlılık	462	6	0,750
Bağlılık (Genel)	462	15	0,842

3.3.4. İş doyumu ölçeği ile ilgili bilgiler

Öğretmenlerin iş doyumu Weiss ve diğerleri (1967, s. 111) tarafından geliştirilen Minnesota İş Doyumu Ölçeği ile toplanacaktır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Baycan (1982, s. 72-73) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek 20 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar içsel ve dışsal olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16 ve 20. maddeler içsel iş doyumu boyutunu; 5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19. maddeler ise dışsal iş doyumu boyutunu oluşturmaktadır. Minnesota doyum ölçeği 20-100 arasında puan alan ve puan arttıkça iş doyumunun arttığını gösteren bir ölçektir. Puan değeri olarak 25 ve altı düşük iş doyumunu, 26-74 orta iş doyumunu ve 75 ve üzeri ise yüksek iş doyumunu ifade etmektedir (Weiss vd., 1967, s. 5).

İlgili ölçeğin ana uygulamasının doğrulayıcı faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Tablo 3.15 ve Şekil 3.4'de ana uygulamaya yönelik doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram ve uyum parametreleri yer almaktadır.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modifikasyon önerileri doğrultusunda Şekil 3.4'te görüldüğü gibi 3 ile 2, 6 ile 5, 14 ile 13, 9 ile 15, 16 ile 15 ve 7 ile 8 maddeleri arasında modifikasyon yapılması uygun görülmüştür. Tablo 3.16'da 20 madde ve iki faktörden oluşan iş doyumu ölçeğinin modifikasyondan sonra elde edilen uyum parametrelerinin değerleri görülmektedir. $\chi^2/sd=3,11$, RMSEA=0,068, SRMR=

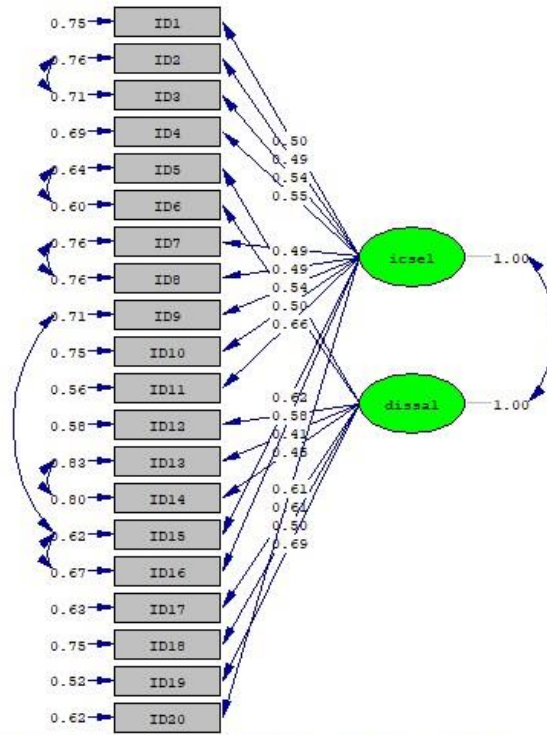
0,056, AGFI=0,87 ve GFI=0,90 olarak bulunan uyum parametre değerleri modelin kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir.

Tablo 3.16

İş Doyumunu Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline Ait Uyum Parametreleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul edilebilir Uyum	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3^*$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5^*$	3,11	Kabul Edilebilir
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05^*$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,1^*$,068	Kabul Edilebilir
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1^*$	$0,85 \leq GFI \leq 0,95$,90	Kabul Edilebilir
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1^*$	$0,80 \leq AGFI \leq 0,90^*$,87	Kabul Edilebilir
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05^*$	$0,05 \leq SRMR \leq 1^*$,056	Kabul Edilebilir

Not. *Marchoulidis ve Schumacher (2007, Akt.Seçer, 2015, s. 190); Hoyle (1995, Akt.Che Azmi ve Bee, 2019, s. 17); Bollen (1989, Akt.Emmioğlu, 2011, s. 71); Kline (2005, Akt.Emmioğlu, 2011, s. 72)



Chi-Square=506.38, df=163, P-value=0.00000, RMSEA=0.068

Şekil 3.4. *İş Doyumunu Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli*

İlgili ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında ölçeğin boyutları ve toplamı için Cronbach's Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3.17'de görülebileceği gibi içsel iş doyumunu boyutunun güvenilirliği 0,827, dışsal iş doyumunu boyutunun güvenilirliği 0,787 ve iş doyumunu ölçeğinin güvenilirliği 0,882 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.17

İş Doyumu Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Boyutlar	N	Madde sayısı	Cronbach Alpha
İçsel İş Doyumu	462	12	,827
Dışsal İş Doyumu	462	8	,787
İş Doyumu (Genel)	462	20	,882

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada pilot uygulama için veriler, 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Kütahya Tavşanlı ilçesinde bulunan ve örneklem kapsamında yer alan MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Ana uygulama için veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Kütahya il merkezinde bulunan ve örneklem kapsamında yer alan MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın pilot uygulama kısmında öğretim liderliği ölçeği geliştirme çalışması yapıldığı için veri toplama aracıyla elde edilen veriler ile açıklayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Ana uygulamada, kullanılan ölçeklerin yapısal geçerliliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Öğretim liderliğinin, algılanan örgütsel desteğin, iş doyumunun ve örgütsel bağlılığın cinsiyet, medeni durum ve alan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla normal dağılım gösteren değişkenler için t-testi, normal dağılım göstermeyen değişkenler için ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğretim liderliğinin, algılanan örgütsel desteğin, iş doyumunun ve örgütsel bağlılığın yaş, okul kademesi, okulun sosyoekonomik düzeyi, kıdem ve çalışılan okulda bulunma süresi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla normal dağılım gösteren değişkenler için ANOVA, normal dağılım göstermeyen değişkenler için ise Kruskal Wallis testlerinden faydalanılmıştır. Değişkenlerin birbirleri ile korelasyonlarının belirlenmesinde korelasyon analizinden ve yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde Path analizinden yararlanılmıştır. Söz konusu analizlerde LISREL ve SPSS programlarından faydalanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ve alt amaçlarını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları sergileme düzeylerine ilişkin algıları nedir?” olan birinci alt problemi ile ilgili betimsel istatistikler çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği ölçeğine verdiği cevaplara göre hesaplanmış ve Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1

Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Min.	Max.	Ort.	S.S.	N
Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması	1	5	4,066	,594	462
Öğretim Sürecinin Yönetimi	1	5	4,000	,656	462
Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması	1	5	4,064	,770	462
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması	1	5	3,981	,750	462
Genel Öğretim Liderliği	1	5	4,031	,620	462

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi 462 öğretmenin cevapladığı, minimum 1(Hiçbir zaman), maksimum 5 (Her zaman) olarak seçilebilen ölçekte öğretmenlerin algılarına göre okul müdürünün öğretimsel liderlik gerçekleştirme düzeyi 4,031 ortalama ile “çoğu zaman” olarak bulunmuştur. Sırasıyla öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması”, “öğretim sürecinin yönetimi”, “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” ve “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” boyutları gerçekleştirme düzeyleri 4,066, 4, 4,064 ve 3,981 olarak “çoğu zaman” düzeyinde elde edilmiştir. Müdürlerin en sık gerçekleştirdiği davranış boyutunun “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” iken, en az gerçekleştirdiği davranış boyutunun “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” olduğu görülmüştür.

4.2. Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Algılarının Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, branş, yaş, öğretim kademesi, okulun sosyoekonomik durumu, kıdem ve son çalışılan okulda bulunma süresi gibi demografik özelliklerine göre öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve bu bulgular ile ilgili yorumlar bulunmaktadır.

4.2.1. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.2’de öğretmenlerin öğretim liderliği ve boyutları algılarına göre elde edilen puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” davranışına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(459) = 1,969, p \geq .05$]. Öğretmenlerin “öğretim sürecinin yönetimi” davranışına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(459) = ,871, p > .05$]. Öğretmenlerin “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” davranışına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(459) = ,075, p > .05$]. Öğretmenlerin müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” davranışına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(459) = ,577, p > .05$]. Öğretmenlerin genel olarak müdürlerin öğretim liderliği davranışları algıları da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(459) = 1,013, p > .05$].

Tablo 4.2

Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması	Kadın	239	4,119	,562	1,969	459	,050
	Erkek	222	4,010	,623			
Öğretim Sürecinin Yönetimi	Kadın	239	4,028	,667	,871	459	,384
	Erkek	222	3,974	,642			
Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması	Kadın	239	4,067	,799	,075	459	,940
	Erkek	222	4,062	,740			
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması	Kadın	239	4,002	,756	,577	459	,564
	Erkek	222	3,961	,746			
Öğretim Liderliği	Kadın	239	4,061	,613	1,013	459	,312
	Erkek	222	4,002	,626			

4.2.2. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.3'te öğretmenlerin öğretim liderliği ve boyutları algılarına göre elde edilen puanlarının medeni duruma göre t-testi sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” davranışına ilişkin görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(450) = ,586, p > .05$]. Öğretmenlerin “öğretim sürecinin yönetimi” davranışına ilişkin algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(450) = ,863, p > .05$]. Öğretmenlerin “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” davranışına ilişkin görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(450) = 1,855, p > .05$]. Öğretmenlerin müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” davranışına ilişkin algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(450) = 1,666, p > .05$]. Öğretmenlerin genel olarak müdürlerin öğretim liderliği davranışları algıları da medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(450) = 1,295, p > .05$].

Tablo 4.3

Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması	Evli	395	4,075	,588	,586	450	,558
	Bekar	57	4,026	,643			
Öğretim Sürecinin Yönetimi	Evli	395	4,018	,644	,863	450	,389
	Bekar	57	3,939	,679			
Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması	Evli	395	4,091	,761	1,855	450	,064
	Bekar	57	3,889	,816			
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması	Evli	395	4,006	,735	1,666	450	,096
	Bekar	57	3,828	,865			
Öğretim Liderliği	Evli	395	4,050	,611	1,295	450	,196
	Bekar	57	3,936	,669			

4.2.3. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının alan değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.4'te öğretmenlerin öğretim liderliği ve boyutları algılarına göre elde edilen puanlarının alan değişkenine göre t-testi sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” davranışına ilişkin görüşleri alan değişkenine

göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = ,889, p>.05$]. Öğretmenlerin “öğretim sürecinin yönetimi” davranışına ilişkin algıları alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = ,945, p>.05$]. Öğretmenlerin güçlü “okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” davranışına ilişkin görüşleri alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = 1,602, p>.05$]. Öğretmenlerin müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” davranışına ilişkin algıları alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = ,544, p>.05$]. Öğretmenlerin genel olarak müdürlerin öğretim liderliği davranışları algıları da alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = 1,103, p>.05$].

Tablo 4.4

Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Alan Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Alan	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması	Sınıf	85	4,014	,648	-,889	460	,375
	Branş	377	4,077	,581			
Öğretim Sürecinin Yönetimi	Sınıf	85	3,939	,683	-,945	460	,345
	Branş	377	4,014	,649			
Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması	Sınıf	85	3,943	,873	-1,602	460	,110
	Branş	377	4,091	,743			
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması	Sınıf	85	3,941	,792	-,544	460	,586
	Branş	377	3,990	,741			
Öğretim Liderliği	Sınıf	85	3,964	,686	-1,103	460	,270
	Branş	377	4,047	,604			

4.2.4. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.5’te öğretmenlerin öğretim liderliği ve boyutları algılarına göre elde edilen puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” davranışına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-452) = ,440; p>.05$]. Öğretmenlerin “öğretim sürecinin yönetimi” davranışına ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-452) = 1,629; p>.05$]. Öğretmenlerin “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” davranışına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı

bir farklılık göstermemektedir [$F(4-452) = ,388$; $p>,05$]. Öğretmenlerin müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” davranışına ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-452) = ,833$; $p>,05$]. Öğretmenlerin genel olarak müdürlerin öğretim liderliği davranışları algıları da yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-452) = ,773$; $p>,05$].

Tablo 4.5

Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	,625	4	,156	,440	,780
	Gruplar içi	160,618	452	,355		
	Toplam	161,243	456			
Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	2,788	4	,697	1,629	,166
	Gruplar içi	193,410	452	,428		
	Toplam	196,198	456			
Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması	Gruplar arası	,923	4	,231	,388	,817
	Gruplar içi	268,771	452	,595		
	Toplam	269,694	456			
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması	Gruplar arası	1,878	4	,469	,833	,505
	Gruplar içi	254,666	452	,563		
	Toplam	256,544	456			
Öğretim Liderliği	Gruplar arası	1,189	4	,297	,773	,543
	Gruplar içi	173,835	452	,385		
	Toplam	175,024	456			

4.2.5. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.6’da öğretmenlerin öğretim liderliği ve boyutları algılarına göre elde edilen puanlarının öğretim kademesine göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” davranışına ilişkin görüşleri öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 1,053$; $p>,05$]. Öğretmenlerin “öğretim sürecinin yönetimi” davranışına ilişkin algıları öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = ,802$; $p>,05$]. Öğretmenlerin “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” davranışına ilişkin görüşleri öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = ,164$; $p>,05$]. Öğretmenlerin müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” davranışına ilişkin algıları öğretim kademesi

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = ,011$; $p>,05$]. Öğretmenlerin genel olarak müdürlerin öğretim liderliği davranışları algıları da öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = ,380$; $p>,05$].

Tablo 4.6

Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	,743	2	,371	1,053	,350
	Gruplar içi	161,771	459	,352		
	Toplam	162,514	461			
Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	,690	2	,345	,802	,449
	Gruplar içi	197,384	459	,430		
	Toplam	198,074	461			
Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması	Gruplar arası	,196	2	,098	,164	,848
	Gruplar içi	272,854	459	,594		
	Toplam	273,049	461			
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması	Gruplar arası	,012	2	,006	,011	,989
	Gruplar içi	259,460	459	,565		
	Toplam	259,472	461			
Öğretim Liderliği	Gruplar arası	,292	2	,146	,380	,684
	Gruplar içi	176,642	459	,385		
	Toplam	176,935	461			

4.2.6. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının okulun sosyoekonomik durumu değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.7’de öğretmenlerin öğretim liderliği ve boyutları algılarına göre elde edilen puanlarının okulun sosyoekonomik durumuna göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.7

Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Okulun Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	3,402	2	1,701	4,907	,008*	Üst ile Orta ve Alt Düzey
	Gruplar içi	159,112	459	,347			
	Toplam	162,514	461				
Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	5,820	2	2,910	6,947	,001*	Üst ile Orta ve Alt Düzey
	Gruplar içi	192,254	459	,419			
	Toplam	198,074	461				
Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması	Gruplar arası	3,129	2	1,565	2,661	,071	
	Gruplar içi	269,920	459	,588			
	Toplam	273,049	461				
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması	Gruplar arası	3,184	2	1,592	2,852	,059	
	Gruplar içi	256,288	459	,558			
	Toplam	259,472	461				
Öğretim Liderliği	Gruplar arası	3,874	2	1,937	5,137	,006*	Üst ile Orta ve Alt Düzey
	Gruplar içi	173,061	459	,377			
	Toplam	176,935	461				

* $p < ,05$

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul müdürlerinin “Amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” davranışı algıları okulun sosyoekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F(2-459) = 4,907$; $p < ,05$]. Farklılığın kaynağını saptamak için Post Hoc analizinde Tukey yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda farklılığın “üst” ($\bar{X} = 4,4135$) ile “orta” ($\bar{X} = 4,0586$) ve “üst” ile “alt” ($\bar{X} = 4,0092$) sosyoekonomik düzeye sahip okullarda üst sosyoekonomik düzey lehine olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerinin “öğretim sürecinin yönetimi” davranışı algıları okulun sosyoekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F(2-459) = 6,947$; $p < ,05$]. Farklılığın kaynağını saptamak için Post Hoc Tukey yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda farklılığın “üst” ($\bar{X} = 4,4353$) ile “orta” ($\bar{X} = 4,0006$) ve “üst” ile “alt” ($\bar{X} = 3,9021$) sosyoekonomik düzeye sahip okullarda üst sosyoekonomik düzey lehine olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulmasına ilişkin görüşleri okulun sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 2,661$; $p > ,05$]. Öğretmenlerin müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” davranışına ilişkin algıları okulun sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir

[$F(2-459) = 2,852$; $p >,05$]. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği okulun sosyoekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F(2-459) = 5,137$; $p <,05$]. Farklılığın kaynağını saptamak için Post Hoc analizinde varyanslar homojen olmadığı için Games Howell yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda farklılığın “üst” ($\bar{X} = 4,4016$) ile “orta” ($\bar{X} = 4,0243$) ve “üst” ile “alt” ($\bar{X} = 3,9696$) sosyoekonomik düzeye sahip okullarda üst sosyoekonomik düzey lehine olduğu bulunmuştur.

4.2.7. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.8’de öğretmenlerin öğretim liderliği ve boyutları algılarına göre elde edilen puanlarının kıdemlerine göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.8

Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	,749	4	,187	,532	,712
	Gruplar içi	159,841	454	,352		
	Toplam	160,590	458			
Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	1,089	4	,272	,634	,639
	Gruplar içi	194,976	454	,429		
	Toplam	196,065	458			
Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması	Gruplar arası	3,239	4	,810	1,376	,241
	Gruplar içi	267,163	454	,588		
	Toplam	270,402	458			
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması	Gruplar arası	1,553	4	,388	,689	,600
	Gruplar içi	255,782	454	,563		
	Toplam	257,335	458			
Öğretim Liderliği	Gruplar arası	,852	4	,213	,556	,695
	Gruplar içi	174,077	454	,383		
	Toplam	174,930	458			

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” davranışına ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-454) = ,532$; $p >,05$]. Öğretmenlerin “öğretim sürecinin yönetimi” davranışına ilişkin algıları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-454) = ,634$; $p >,05$]. Öğretmenlerin “güçlü okul iklimi ve

kültürünün oluşturulması” davranışına ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-454) = 1,376$; $p >,05$]. Öğretmenlerin müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” davranışına ilişkin algıları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-454) = ,689$; $p >,05$]. Öğretmenlerin genel olarak müdürlerin öğretim liderliği davranışları algıları da kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-454) = ,556$; $p >,05$].

4.2.8. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının çalışılan okulda bulunma süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.9’da öğretmenlerin öğretim liderliği ve boyutları algılarına göre elde edilen puanlarının çalıştıkları okulda bulunma sürelerine göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.9

Öğretim Liderliği ve Boyutları Puanlarının Çalışılan Okulda Bulunma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	,034	2	,017	,048	,953
	Gruplar içi	156,253	438	,357		
	Toplam	156,288	440			
Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	,319	2	,160	0,366	,694
	Gruplar içi	191,175	438	,436		
	Toplam	191,494	440			
Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması	Gruplar arası	,156	2	,078	,130	,878
	Gruplar içi	263,268	438	,601		
	Toplam	263,424	440			
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması	Gruplar arası	,459	2	,229	,410	,664
	Gruplar içi	244,846	438	,559		
	Toplam	245,304	440			
Öğretim Liderliği	Gruplar arası	,105	2	,052	,135	,874
	Gruplar içi	170,358	438	,389		
	Toplam	170,463	440			

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” davranışına ilişkin görüşleri çalışılan okulda bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-438) = ,048$; $p >,05$]. Öğretmenlerin “öğretim sürecinin yönetimi” davranışına ilişkin algıları çalışılan okulda bulunma süresi

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-438) = 0,366$; $p > ,05$]. Öğretmenlerin “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” davranışına ilişkin görüşleri çalışılan okulda bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-438) = ,130$; $p > ,05$]. Öğretmenlerin müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” davranışına ilişkin algıları çalışılan okulda bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-438) = ,410$; $p > ,05$]. Öğretmenlerin genel olarak müdürlerin öğretim liderliği davranışları algıları da çalışılan okulda bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-438) = ,135$; $p > ,05$].

4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algıları nedir?” olan alt problemi ile ilgili betimsel istatistikler çalışmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek ölçeğine verdiği cevaplara göre hesaplanmış ve Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Algılanan Örgütsel Destek Boyutları	Min.	Max.	Ort.	S.S.	N
Algılanan Örgütsel Destek Olumlu	1	6	4,516	,90060	462
Algılanan Örgütsel Destek Olumsuz	1	6	4,642	1,03373	462
Genel Algılanan Örgütsel Destek	1	6	4,563	,87993	462

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi 462 öğretmenin cevapladığı, minimum 1(Tamamen karşıyım), maksimum 6 (Tamamen katılıyorum) olarak seçilebilen ölçekte öğretmenlerin algılarına göre örgütsel destek düzeyi 4,563 ortalama ile “büyük ölçüde katılıyorum” olarak bulunmuştur. Sırasıyla algılanan örgütsel destek olumlu ve algılanan örgütsel destek olumsuz boyutları ortalamaları 4,516 ve 4,642 olarak elde edilmiştir.

4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarının Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş, yaş, öğretim kademesi, okulun sosyoekonomik durumu, kıdem ve son çalışılan okulda bulunma süresi gibi demografik özelliklerine göre öğretmenlerin örgütsel destek algılarının istatistiksel

olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve bu bulgular ile ilgili yorumlar bulunmaktadır.

4.4.1. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.11’de algılanan örgütsel destek ve boyutlarına göre elde edilen puanların cinsiyete göre t-testi sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin örgütsel destek olumlu boyutu algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(459) = -,913, p > .05$]. Öğretmenlerin örgütsel destek olumsuz boyutu algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(459) = ,112, p > .05$]. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(459) = -,534, p > .05$].

Tablo 4.11

Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Algılanan Örgütsel Destek Olumlu	Kadın	239	4,4792	,94605	-,913	459	,362
	Erkek	222	4,5560	,85144			
Algılanan Örgütsel Destek Olumsuz	Kadın	239	4,6476	1,04889	,112	459	,910
	Erkek	222	4,6367	1,02166			
Algılanan Örgütsel Destek	Kadın	239	4,5424	,92565	-,534	459	,593
	Erkek	222	4,5863	,83149			

4.4.2. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.12’de algılanan örgütsel destek ve boyutlarına göre elde edilen puanların medeni duruma göre t-testi sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin örgütsel destek olumlu boyutu algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(450) = 1,497, p > .05$]. Öğretmenlerin örgütsel destek olumsuz boyutu algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(450) = 1,731, p > .05$]. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(450) = -,534, p > .05$].

Tablo 4.12

Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Algılanan Örgütsel Destek Olumlu	Evli	395	4,5404	,89365	1,497	450	,135
	Bekar	57	4,3495	,94214			
Algılanan Örgütsel Destek Olumsuz	Evli	395	4,6685	1,03073	1,751	450	,081
	Bekar	57	4,4120	1,05400			
Algılanan Örgütsel Destek	Evli	395	4,5884	,87256	1,731	450	,084
	Bekar	57	4,3730	,91850			

4.4.3. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının alan değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.13'te algılanan örgütsel destek ve boyutlarına göre elde edilen puanların alan değişkenine göre t-testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.13

Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Alan Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Alan	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Algılanan Örgütsel Destek Olumlu	Sınıf	85	4,4155	,96706	-1,144	460	,253
	Branş	377	4,5391	,88470			
Algılanan Örgütsel Destek Olumsuz	Sınıf	85	4,5112	1,07979	-1,289	460	,198
	Branş	377	4,6711	1,02224			
Algılanan Örgütsel Destek	Sınıf	85	4,4514	,92541	-1,300	460	,194
	Branş	377	4,5886	,86863			

Tablo 4.13'ten görüleceği üzere öğretmenlerin örgütsel destek olumlu boyutu algıları alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = -1,144$, $p > .05$]. Öğretmenlerin örgütsel destek olumsuz boyutu algıları alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = -1,289$, $p > .05$]. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = -1,300$, $p > .05$].

4.4.4. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.14'te algılanan örgütsel destek ve boyutlarına göre elde edilen puanların yaşa göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin örgütsel destek olumlu boyutu algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-452) = ,534$; $p>,05$]. Öğretmenlerin örgütsel destek olumsuz boyutu algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-452) = 2,376$; $p>,05$]. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-452) = ,714$; $p>,05$].

Tablo 4.14

Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Algılanan Örgütsel Destek Olumlu	Gruplar arası	1,750	4	,437	,534	,711
	Gruplar içi	370,009	452	,819		
	Toplam	371,759	456			
Algılanan Örgütsel Destek Olumsuz	Gruplar arası	10,041	4	2,510	2,376	,051
	Gruplar içi	477,479	452	1,056		
	Toplam	487,520	456			
Algılanan Örgütsel Destek	Gruplar arası	2,224	4	,556	,714	,583
	Gruplar içi	352,109	452	,779		
	Toplam	354,334	456			

4.4.5. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.15'te algılanan örgütsel destek ve boyutlarına göre elde edilen puanların öğretim kademesine göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin örgütsel destek olumlu boyutu algıları öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = ,965$; $p>,05$]. Öğretmenlerin örgütsel destek olumsuz boyutu algıları öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 2,676$; $p>,05$]. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 1,799$; $p>,05$].

Tablo 4.15

Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Algılanan Örgütsel Destek Olumlu	Gruplar arası	1,566	2	,783	,965	,382
	Gruplar içi	372,342	459	,811		
	Toplam	373,908	461			
Algılanan Örgütsel Destek Olumsuz	Gruplar arası	5,678	2	2,839	2,676	,070
	Gruplar içi	486,948	459	1,061		
	Toplam	492,627	461			
Algılanan Örgütsel Destek	Gruplar arası	2,776	2	1,388	1,799	,167
	Gruplar içi	354,168	459	,772		
	Toplam	356,944	461			

4.4.6. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının okulun sosyoekonomik durumu değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.16’da algılanan örgütsel destek olumlu boyutu ve algılanan örgütsel desteğe göre elde edilen puanların okulun sosyoekonomik durumuna göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. Algılanan örgütsel destek olumlu boyutu, okulun sosyoekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F(2-459) = 3,189$; $p < ,05$].]. Farklılığın kaynağını saptamak için Post Hoc analizinde Tukey yapılmıştır (Field, 2009, s. 375). Karşılaştırma sonucunda farklılığın “üst” ($\bar{X} = 4.9282$) ile “alt” ($\bar{X} = 4.4279$) sosyoekonomik düzeye sahip okullarda üst sosyoekonomik düzey lehine olduğu bulunmuştur. Algılanan örgütsel destek, okulun sosyoekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F(2-459) = 4,287$; $p < ,05$].]. Farklılığın kaynağını saptamak için Post Hoc analizinde Tukey yapılmıştır (Field, 2009, s. 375). Karşılaştırma sonucunda farklılığın “üst” ($\bar{X} = 5.0201$) ile “alt” ($\bar{X} = 4.4550$) ve “üst” ile “orta” ($\bar{X} = 4.5659$) sosyoekonomik düzeye sahip okullarda üst sosyoekonomik düzey lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.16

Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Okulun Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Algılanan Örgütsel Destek Olumlu	Gruplar arası	5,124	2	2,562	3,189	,042*	Alt ile Üst Düzey
	Gruplar içi	368,784	459	,803			
	Toplam	373,908	461				
Algılanan Örgütsel Destek Olumsuz	Gruplar arası	6,545	2	3,273	4,287	,014*	Üst ile Orta ve Alt Düzey
	Gruplar içi	350,399	459	,763			
	Toplam	356,944	461				

* p<,05

Tablo 4.17’de algılanan örgütsel destek olumsuz boyutuna göre elde edilen puanların okulun sosyoekonomik durumuna göre Kruskal Wallis-H Testi sonuçları gösterilmektedir. Algılanan örgütsel destek olumsuz boyutu, okulun sosyoekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($X^2 = 9,119$; $sd=2$; $p<,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın “üst” ile “alt” ($U= 888.500$; $z= -2.902$; $p<,05$) ve “üst” ile “orta” ($U=2819.500$; $z=-2.536$; $p<,05$) sosyoekonomik düzeye sahip okullarda “üst” sosyoekonomik düzey lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Tablo 4.17

Algılanan Örgütsel Desteğin Destek Olumsuz Boyutu Puanlarının Okulun Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	p	Anlamlı Fark	
Algılanan Örgütsel Destek Olumsuz	Üst	25	301,68	2	9,119	,010*	Üst ile Orta ve Alt Düzey
	Orta	324	232,53				
	Alt	113	213,02				
	Total	462					

*p<,05

4.4.7. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.18’de algılanan örgütsel destek ve boyutlarına göre elde edilen puanların kıdeme göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.18

Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Algılanan Örgütsel Destek Olumlu	Gruplar arası	4,290	4	1,072	1,321	,261	
	Gruplar içi	368,590	454	,812			
	Toplam	372,879	458				
Algılanan Örgütsel Destek Olumsuz	Gruplar arası	11,028	4	2,757	2,612	,035*	1-5 yıl ile 21 yıldan fazla çalışanlar
	Gruplar içi	479,140	454	1,055			
	Toplam	490,167	458				
Algılanan Örgütsel Destek	Gruplar arası	5,016	4	1,254	1,624	,167	
	Gruplar içi	350,531	454	,772			
	Toplam	355,547	458				

*p<,05

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel destek olumlu boyutu algıları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-454) = 1,321$; $p>,05$]. “Algılanan örgütsel destek olumsuz” boyutu kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F(4-454) = 2,612$; $p<,05$]. Farklılığın kaynağını saptamak için Post Hoc varyanslar homojen olmadığı için Games Howell yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda farklılığın “1-5 yıl” ($\bar{X} = 4.9401$) ile “21 yıldan fazla” ($\bar{X} = 4.4732$) kıdeme sahip öğretmenlerde “1-5 yıl” kıdem lehine olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-454) = 1,624$; $p>,05$].

4.4.8. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının çalışılan okulda bulunma süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.19’de algılanan örgütsel destek olumsuz boyutu ve algılanan örgütsel desteğe göre elde edilen puanların çalışılan okulda bulunma sürelerine göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. “Algılanan örgütsel destek olumlu” boyutu, çalışılan okulda

bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$F(2-438) = 0,703$; $p >,05$]. “Algılanan örgütsel destek olumsuz” boyutu çalışılan okulda bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$F(2-438) = 2,923$; $p >,05$].]. Algılanan örgütsel destek, çalışılan okulda bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$F(2-438) = 1,647$; $p >,05$].

Tablo 4.19

Algılanan Örgütsel Destek ve Boyutları Puanlarının Çalışılan Okulda Bulunma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Algılanan Örgütsel Destek Olumlu	Gruplar arası	1,159	2	,579	,703	,496
	Gruplar içi	361,019	438	,824		
	Toplam	362,178	440			
Algılanan Örgütsel Destek Olumsuz	Gruplar arası	6,275	2	3,137	2,923	,055
	Gruplar içi	470,212	438	1,074		
	Toplam	476,486	440			
Algılanan Örgütsel Destek	Gruplar arası	2,594	2	1,297	1,647	,194
	Gruplar içi	344,983	438	,788		
	Toplam	347,577	440			

* $p <,05$

4.5. Öğretmenlerin İş Doymu Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algıları nedir?” olan alt problemi ile ilgili betimsel istatistikler çalışmaya katılan öğretmenlerin iş doymu ölçeğine verdiği cevaplara göre hesaplanmış ve Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20

Öğretmenlerin İş Doymu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

İş Doymu Boyutları	Min.	Max.	Ort.	S.S.	N
İçsel İş Doymu	41,67	100	80,247	9,434	462
Dışsal İş Doymu	25	100	73,298	11,419	462
Genel İş Doymu	37	100	77,467	9,389	462

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi 462 öğretmenin cevapladığı, minimum 1(Hiç memnun değilim), maksimum 5 (Çok memnunum) olarak seçilebilen ölçekte öğretmenlerin algılarına göre genel iş doyumlarının, 77,467 puan ortalaması ile yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin içsel ve dışsal doyumları ise sırasıyla 80,247 ve 73,298 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yüksek iç doyuma sahip oldukları görülürken, dış doyumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.6. Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarının Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, branş, yaş, öğretim kademesi, okulun sosyoekonomik durumu, kıdem ve son çalışılan okulda bulunma süresi gibi demografik özelliklerine göre öğretmenlerin iş doyumunu algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve bu bulgular ile ilgili yorumlar bulunmaktadır.

4.6.1. Öğretmenlerin iş doyumunu algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.21’de iş doyumunu boyutlarına göre elde edilen puanların cinsiyete göre t-testi sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin içsel doyuma ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(459) = -,512, p > .05$]. Öğretmenlerin dışsal doyuma ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(459) = -,745, p > .05$].

Tablo 4.21

İş Doyumu Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
İçsel Doyum	Kadın	239	4,0026	,46874	-,512	459	,609
	Erkek	222	4,0251	,47546			
Dışsal Doyum	Kadın	239	3,6469	,57886	-,745	459	,457
	Erkek	222	3,6866	,56305			

Tablo 4.22’de iş doyumuna göre elde edilen puanların cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir. İş doyumunu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U= 25366,500; $z = -,814; p > .05$).

Tablo 4.22

İş Doyumu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	S.O.	S.T	U	Z	p
Genel İş Doyumu	Kadın	239	226,14	54046,50			
	Erkek	222	236,24	52444,50	25366,500	-,814	,416
	Total	461					

4.6.2. Öğretmenlerin iş doyumu algılarının medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.23'te iş doyumu boyutlarına göre elde edilen puanların, medeni duruma göre t-testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.23

İş Doyumu Boyutları Puanlarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
İçsel Doyum	Evli	395	4,0244	,46933	1,189	450	,235
	Bekar	57	3,9446	,50444			
Dışsal Doyum	Evli	395	3,6844	,56060	1,939	450	,053
	Bekar	57	3,5278	,63135			

Tablo 4.23'te görülebileceği üzere öğretmenlerin içsel doyuma ilişkin görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(450) = 1,189, p > .05$]. Öğretmenlerin dışsal doyuma ilişkin görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(450) = 1,939, p > .05$].

Tablo 4.24'te iş doyumuna göre elde edilen puanların, medeni duruma göre Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir. İş doyumu medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U = 9389,500$; $z = -2,027$; $p < ,05$). Evli öğretmenler ($S.O = 231,23$), bekar öğretmenlere ($S.O = 193,73$) göre daha fazla iş doyumuna sahiptir.

Tablo 4.24

İş Doyumu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	S.O.	S.T	U	Z	p
Genel İş Doyumu	Evli	395	231,23	91335,50			
	Bekar	57	193,73	11042,50	9389,500	-2,027	,043*
	Total	452					

4.6.3. Öğretmenlerin iş doyumu algılarının alan değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.25'te iş doyumu ve boyutlarına göre elde edilen puanların, alan değişkenine göre t-testi sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin içsel doyuma ilişkin görüşleri alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = 1,724$, $p > .05$]. Öğretmenlerin dışsal doyuma ilişkin görüşleri alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = ,843$, $p > .05$]. Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşleri alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = 1,449$, $p > .05$].

Tablo 4.25

İş Doyumu ve Boyutları Puanlarının Alan Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Alan	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
İçsel Doyum	Sınıf	85	4,0918	,44608	1,724	460	,085
	Branş	377	3,9944	,47602			
Dışsal Doyum	Sınıf	85	3,7120	,56225	,843	460	,400
	Branş	377	3,6542	,57311			
Genel İş Doyumu	Sınıf	85	3,9399	,43884	1,449	460	,148
	Branş	377	3,8583	,47535			

4.6.4. Öğretmenlerin iş doyumu algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.26'da iş doyumu boyutlarından "dışsal doyum" boyutuna göre elde edilen puanların yaşa göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin dışsal doyuma ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-452) = 1,688$; $p > .05$].

Tablo 4.26

İş Doyumu ve Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Dışsal Doyum	Gruplar arası	2,157	4	,539	1,688	,152
	Gruplar içi	144,360	452	,319		
	Toplam	146,516	456			

Tablo 4.27’de iş doyum ve “içsel doyum” boyutuna göre elde edilen puanların yaşa göre Kruskal Wallis-H Testi sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin içsel doyuma ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=5,178$; $sd=4$; $p>,05$). Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=7,858$; $sd=4$; $p>,05$).

Tablo 4.27

İş Doyumu ve İçsel Doyum Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İçsel Doyum	29 ve altı	54	205,10	4	5,178	,269
	30-34	82	220,32			
	35-39	93	231,67			
	40-44	97	221,53			
	45 ve üstü	131	247,92			
	Toplam	457				
Genel İş Doyumu	29 ve altı	54	196,49	4	7,858	,097
	30-34	82	215,43			
	35-39	93	233,33			
	40-44	97	225,14			
	45 ve üstü	131	250,68			
	Toplam	457				

4.6.5. Öğretmenlerin iş doyum algılarının öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.28’de iş doyum boyutlarından “içsel doyum” boyutuna göre elde edilen puanların öğretim kademesine göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin içsel doyuma ilişkin görüşleri öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 2,498$; $p>,05$].

Tablo 4.28

İş Doyumu ve Boyutları Puanlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
İçsel Doyum	Gruplar arası	1,105	2	,552	2,498	,083
	Gruplar içi	101,470	459	,221		
	Toplam	102,574	461			

Tablo 4.29’da iş doyum ve “dışsal doyum” boyutuna göre elde edilen puanların öğretim kademesine göre Kruskal Wallis-H Testi sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin dışsal doyuma ilişkin görüşleri öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=1,742$; $sd=2$; $p>,05$). Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşleri öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=4,414$; $sd=2$; $p>,05$).

Tablo 4.29

İş Doyumu ve Dışsal Doyum Boyutu Puanlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dışsal Doyum	İlkokul	113	245,35	2	1,742	,418
	Ortaokul	128	223,71			
	Lise	221	228,93			
	Toplam	462				
Genel İş Doyumu	İlkokul	113	254,13	2	4,414	,110
	Ortaokul	128	221,05			
	Lise	221	225,98			
	Toplam	462				

4.6.6. Öğretmenlerin iş doyum algılarının okulun sosyoekonomik durumu değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.30’da iş doyum boyutlarına göre elde edilen puanların okulun sosyoekonomik durumuna göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.30

İş Doyumu Boyutları Puanlarının Okulun Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İçsel Doyum	Gruplar arası	,463	2	,231	1,040	,354	
	Gruplar içi	102,111	459	,222			
	Toplam	102,574	461				
Dışsal Doyum	Gruplar arası	2,456	2	1,228	3,813	,023*	Üst ve Alt Düzey
	Gruplar içi	147,828	459	,322			
	Toplam	150,284	461				

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi öğretmenlerin içsel doyuma ilişkin görüşleri okulun sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 1,040$; $p >,05$]. “Dışsal doyum” boyutu, okulun sosyoekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F(2-459) = 3,813$; $p <,05$]. Farklılığın kaynağını saptamak için Post Hoc analizinde Tukey yapılmıştır (Field, 2009, s. 375). Karşılaştırma sonucunda farklılığın “üst”($\bar{X} = 3.8855$) ile “alt” ($\bar{X} = 3.5646$) sosyoekonomik düzeye sahip okullarda “üst” sosyoekonomik düzey lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.31’de iş doyumuna göre elde edilen puanların okulun sosyoekonomik durumuna göre Kruskal Wallis-H Testi sonuçları gösterilmektedir. İş doyumunu, okulun sosyoekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($X^2 = 7,112$; $sd=2$; $p <,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın “üst” ile “alt” ($U = 985.000$; $z = -2.902$; $p <,05$) ve “alt” ile “orta” ($U = 16021.000$; $z = -1.978$; $p <,05$) sosyoekonomik düzeye sahip okullarda “üst” ve “orta” sosyoekonomik düzey lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Tablo 4.31

İş Doyumu Puanlarının Okulun Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Genel İş Doyumu	Üst	25	278,02	2	7,112	,029*	Üst ve Alt Düzey
	Orta	324	236,28				
	Alt	113	207,50				
	Toplam	462					

4.6.7. Öğretmenlerin iş doyumunu algılarının kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.32’de iş doyumunun “dışsal doyum” boyutuna göre elde edilen puanların kıdeme göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. “Dışsal doyum” boyutu, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F(4-454) = 2,490$; $p <,05$]. Farklılığın kaynağını saptamak için Post Hoc analizinde LSD yapılmıştır (Field, 2009, s. 375). Karşılaştırma sonucunda farklılığın “1-5 yıl”($\bar{X} = 3,7455$) ile “6-10 yıl” ($\bar{X} =$

3,4838), “11-15 yıl” ($\bar{X} = 3.7213$) ile “6-10 yıl” , “16-20 yıl” ($\bar{X} = 3.6704$) ile “6-10 yıl”, “21 yıldan fazla” ($\bar{X} = 3.6854$) ile “6-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerde sırasıyla “1-5 yıl”, “11-15 yıl”, “16-20 yıl” ve “21 yıldan fazla” kıdem lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.32

İş Doyumu ve Boyutları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	3,209	4	,802	2,490	,043*	6-10 yıl ile 1-5 yıl
Dışsal Doyum	Gruplar içi	146,286	454	,322			6-10 yıl ile 11-15 yıl 6-10 yıl ile 16-20 yıl 6-10 yıl ile 21 yıldan fazla
	Toplam	149,495	458				

Tablo 4.33’te “içsel doyum” boyutuna ve iş doyumuna göre elde edilen puanların kıdeme göre Kruskal Wallis-H Testi sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin içsel doyuma ilişkin görüşleri, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=6,878$; $sd=4$; $p>,05$). Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=8,622$; $sd=4$; $p>,05$).

Tablo 4.33

İş Doyumu ve İçsel Doyum Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İçsel Doyum	1-5 yıl	56	246,80	4	6,878	,142
	6-10 yıl	77	203,29			
	11-15 yıl	80	230,99			
	16-20 yıl	93	216,79			
	21 yıldan fazla	153	244,80			
	Toplam	459				
Genel İş Doyumu	1-5 yıl	56	246,76	4	8,622	,071
	6-10 yıl	77	193,81			
	11-15 yıl	80	237,11			
	16-20 yıl	93	222,46			
	21 yıldan fazla	153	242,94			
	Toplam	459				

4.6.8. Öğretmenlerin iş doyumu algılarının çalışılan okulda bulunma süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.34'te iş doyumu ve boyutlarına göre elde edilen puanların çalışılan okulda bulunma sürelerine göre Kruskal Wallis-H Testi sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin içsel doyuma ilişkin görüşleri, çalışılan okulda bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=2,353$; $sd=2$; $p>,05$). Öğretmenlerin dışsal doyuma ilişkin görüşleri çalışılan okulda bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=3,398$; $sd=2$; $p>,05$). Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşleri çalışılan okulda bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=3,744$; $sd=2$; $p>,05$).

Tablo 4.34

İş Doyumu ve Boyutları Puanlarının Çalışılan Okulda Bulunma Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İçsel Doyum	1-5 yıl	251	214,30	2	2,353	,308
	6-10 yıl	116	236,18			
	11 yıldan fazla	74	219,95			
	Toplam	441				
Dışsal Doyum	1-5 yıl	251	216,13	2	3,398	,183
	6-10 yıl	116	239,18			
	11 yıldan fazla	74	209,03			
	Toplam	441				
Genel İş Doyumu	1-5 yıl	251	213,78	2	3,744	,154
	6-10 yıl	116	240,64			
	11 yıldan fazla	74	214,70			
	Toplam	441				

4.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları nedir?” olan alt problemi ile ilgili betimsel istatistikler çalışmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğine verdiği cevaplara göre hesaplanmış ve Tablo 4.35'te gösterilmiştir.

Tablo 4.35'te görüldüğü gibi 462 öğretmenin cevapladığı, minimum 1(Tamamen karşıyım), maksimum 7 (Tamamen katılıyorum) olarak seçilebilen ölçekte öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık düzeyi 4,629 ortalama ile “bir parça katılıyorum” olarak

bulunmuştur. Sırasıyla duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutları ortalamaları 5,101, 3,954 ve 4,496 olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin duygusal bağlılıkları “bir parça katılıyorum” olarak en yüksek seviyedeysen devam bağlılıkları “tarafsızım” olarak en düşük düzeyde bulunmuştur.

Tablo 4.35

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algularına İlişkin Betimsel İstatistikler

Örgütsel Bağlılık Boyutları	Min.	Max.	Ort.	S.S.	N
Duygusal Bağlılık	1	7	5,101	1,11255	462
Devam Bağlılığı	1	7	3,954	1,26652	462
Normatif Bağlılık	1	7	4,496	1,09724	462
Örgütsel Bağlılık	1	7	4,629	,92493	462

4.8. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algularının Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş, yaş, öğretim kademesi, okulun sosyoekonomik durumu, kıdem ve son çalışılan okulda bulunma süresi gibi demografik özelliklerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algularının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve bu bulgular ile ilgili yorumlar bulunmaktadır.

4.8.1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algularının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.36’da öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve boyutları puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(459) = -1,466, p > .05$]. Öğretmenlerin devam bağlılığına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t(459) = -1,975, p < .05$]. Buna göre devam bağlılığı boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{X}=3,8408$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=4,0735$) göre daha düşük bir algıya sahiptir. Tablo 4.36’ya göre öğretmenlerin normatif bağlılığa ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t(459) = -2,044, p < .05$]. Buna göre erkek öğretmenlerin normatif bağlılık algısının ($\bar{X}=4,6043$), kadın öğretmenlerden ($\bar{X}=4,3957$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t(459) = -2,219, p < .05$]. Buna

göre erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısının ($\bar{X}=4,7289$), kadın öğretmenlerden ($\bar{X}=4,5382$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.36

Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Duygusal Bağlılık	Kadın	239	5,0294	1,15222	-1,466	459	,143
	Erkek	222	5,1813	1,06656			
Devam Bağlılığı	Kadın	239	3,8408	1,26092	-1,975	459	,049*
	Erkek	222	4,0735	1,26689			
Normatif Bağlılık	Kadın	239	4,3957	1,15761	-2,044	459	,042*
	Erkek	222	4,6043	1,02249			
Örgütsel Bağlılık	Kadın	239	4,5382	,96794	-2,219	459	,027*
	Erkek	222	4,7289	,86960			

* $p < ,05$

4.8.2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.37’de öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve boyutları puanlarının medeni duruma göre t-testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin görüşleri, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(450) = 2,469$, $p < .05$]. Buna göre duygusal bağlılık boyutunda evli öğretmenler ($\bar{X}=5,1531$), bekar öğretmenlere ($\bar{X}=4,7661$) göre daha yüksek bir bağlılık algısına sahiptir. Öğretmenlerin devam bağlılığına ilişkin görüşleri medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t(450) = 2,423$, $p < .05$]. Buna göre devam bağlılığı boyutunda evli öğretmenler ($\bar{X}=4,0065$), bekar öğretmenlere ($\bar{X}=3,5738$) göre daha yüksek bir bağlılık algısına sahiptir. Tablo 4.37’ye göre öğretmenlerin normatif bağlılığa ilişkin görüşleri medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$t(67,448) = ,931$, $p > .05$]. Öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t(68,950) = 2,144$, $p < .05$]. Buna göre evli öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısının ($\bar{X}=4,6716$), bekar öğretmenlerden ($\bar{X}=4,3633$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.37

Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Duygusal Bağlılık	Evli	395	5,1531	1,09747	2,469	450	,014*
	Bekar	57	4,7661	1,16492			
Devam Bağlılığı	Evli	395	4,0065	1,24580	2,423	450	,016*
	Bekar	57	3,5738	1,35585			
Normatif Bağlılık	Evli	395	4,5227	1,06881	,931	67,448	,355
	Bekar	57	4,3553	1,29553			
Örgütsel Bağlılık	Evli	395	4,6716	,90178	2,144	68,950	,036*
	Bekar	57	4,3633	1,03014			

* p<,05

4.8.3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının alan değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.38’de örgütsel bağlılık ve boyutlarına göre elde edilen puanların alan değişkenine göre t-testi sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin görüşleri, alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = -1,341, p>.05$]. Öğretmenlerin devam bağlılığına ilişkin görüşleri, alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = ,040, p>.05$]. Öğretmenlerin normatif bağlılığa ilişkin görüşleri, alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = ,730, p>.05$]. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri, alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(460) = -,287, p>.05$].

Tablo 4.38

Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Alan Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Alan	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Duygusal Bağlılık	Sınıf	85	4,9549	1,08209	-1,341	460	,181
	Branş	377	5,1338	1,11808			
Devam Bağlılığı	Sınıf	85	3,9586	1,19787	,040	460	,968
	Branş	377	3,9526	1,28302			
Normatif Bağlılık	Sınıf	85	4,5743	1,00155	,730	460	,466
	Branş	377	4,4781	1,11817			
Örgütsel Bağlılık	Sınıf	85	4,6034	,89370	-,287	460	,774
	Branş	377	4,6353	,93288			

4.8.4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.39’da örgütsel bağlılık ve boyutlarına göre elde edilen puanların yaşa göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. Duygusal bağlılık yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(4-452) = 3,432$; $p < ,05$]. Farklılığın kaynağını saptamak için Post Hoc analizinde LSD yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda farklılığın “29 ve altı” ($\bar{X} = 4.8079$) ile “35-39” ($\bar{X} = 5.2228$); “45 ve üstü” ($\bar{X} = 5.3232$) ile “29 ve altı”, “30-34” ($\bar{X} = 4.9747$) ve “40-44” ($\bar{X} = 4.9279$) yaş grupları arasında sırasıyla “35-39” ve “45 ve üstü” grupları lehine olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin devam bağlılığına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-452) = 1,700$; $p > ,05$]. Öğretmenlerin normatif bağlılığa ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-452) = 1,990$; $p > ,05$]. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(4-452) = 2,651$; $p < ,05$]. Farklılığın kaynağını saptamak için Post Hoc analizinde LSD yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda farklılığın “45 ve üstü” ($\bar{X} = 4,8440$) ile “29 ve altı” ($\bar{X} = 4,5418$), “30-34” ($\bar{X} = 4,5240$), “35-39” ($\bar{X} = 4,5863$) ve “40-44” ($\bar{X} = 4,5070$) yaş grupları arasında “45 ve üstü” yaş lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.39

Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	16,688	4	4,172	3,432	,009*	29 ve altı ile 35-39
	Gruplar içi	549,468	452	1,216			45 ve üstü ile 29 altı,
	Toplam	566,156	456				30-34 ve 40-44
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	10,903	4	2,726	1,700	,149	
	Gruplar içi	724,791	452	1,604			
	Toplam	735,694	456				
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	9,532	4	2,383	1,990	,095	
	Gruplar içi	541,231	452	1,197			-
	Toplam	550,764	456				
Örgütsel Bağlılık	Gruplar arası	8,982	4	2,246	2,651	,033*	45 ve üstü ile 29 altı,
	Gruplar içi	382,887	452	,847			30-34, 5-39 ve 40-44
	Toplam	391,869	456				

4.8.5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.40'ta örgütsel bağlılık ve boyutlarına göre elde edilen puanların öğretim kademesine göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin görüşleri, öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 2,298$; $p >,05$]. Öğretmenlerin devam bağlılığına ilişkin görüşleri, öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 1,028$; $p >,05$]. Öğretmenlerin normatif bağlılığa ilişkin görüşleri, öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 1,093$; $p >,05$]. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri, öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 1,868$; $p >,05$].

Tablo 4.40

Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	5,658	2	2,829	2,298	,102
	Gruplar içi	564,957	459	1,231		
	Toplam	570,615	461			
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	3,296	2	1,648	1,028	,359
	Gruplar içi	736,186	459	1,604		
	Toplam	739,483	461			
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	2,631	2	1,315	1,093	,336
	Gruplar içi	552,388	459	1,203		
	Toplam	555,018	461			
Örgütsel Bağlılık	Gruplar arası	3,184	2	1,592	1,868	,156
	Gruplar içi	391,196	459	,852		
	Toplam	394,381	461			

4.8.6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının okulun sosyoekonomik durumu değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.41'de örgütsel bağlılık ve boyutlarına göre elde edilen puanların okulun sosyoekonomik durumuna göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin görüşleri, okulun sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 1,397$; $p >,05$]. Öğretmenlerin devam

bağlılığına ilişkin görüşleri, okulun sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 1,260$; $p >,05$]. Öğretmenlerin normatif bağlılığa ilişkin görüşleri, okulun sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 2,356$; $p >,05$]. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri, okulun sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-459) = 1,368$; $p >,05$].

Tablo 4.41

Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Okulun Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	3,453	2	1,726	1,397	,248
	Gruplar içi	567,162	459	1,236		
	Toplam	570,615	461			
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	4,037	2	2,018	1,260	,285
	Gruplar içi	735,446	459	1,602		
	Toplam	739,483	461			
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	5,640	2	2,820	2,356	,096
	Gruplar içi	549,379	459	1,197		
	Toplam	555,018	461			
Örgütsel Bağlılık	Gruplar arası	2,337	2	1,168	1,368	,256
	Gruplar içi	392,044	459	,854		
	Toplam	394,381	461			

4.8.7. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.42’de örgütsel bağlılık ve boyutlarına göre elde edilen puanların kıdeme göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin görüşleri, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-454) = 1,546$; $p >,05$]. Öğretmenlerin devam bağlılığına ilişkin görüşleri, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-454) = ,761$; $p >,05$]. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-454) = 2,307$; $p >,05$]. Normatif bağlılık boyutu ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(4-454) = 2,741$; $p <,05$]. Farklılığın kaynağını saptamak için Post Hoc analizinde LSD yapılmıştır. Karşılaştırma

sonucunda farklılığın “1-5 yıl” ($\bar{X} = 4.7667$) ile “6-10” ($\bar{X} = 4.3666$), “11-15”($\bar{X} = 4.3325$) ve “16-20” ($\bar{X} = 4.3272$) ve “21 yıldan fazla” ($\bar{X} = 4.6326$) ile “11-15” ve “16-20” grupları arasında “1-5 yıl” ve “21 yıldan fazla” grupları lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.42

Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	7,621	4	1,905	1,546	,188	
	Gruplar içi	559,642	454	1,233			
	Toplam	567,263	458				
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	4,900	4	1,225	,761	,551	
	Gruplar içi	730,565	454	1,609			
	Toplam	735,465	458				
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	13,020	4	3,255	2,741	,028*	1-5 yıl ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20yıl
	Gruplar içi	539,098	454	1,187			
	Toplam	552,118	458				21 yıldan fazla ile 11-15 yıl ve 16- 20 yıl
Örgütsel Bağlılık	Gruplar arası	7,814	4	1,954	2,307	,057	
	Gruplar içi	384,399	454	,847			
	Toplam	392,213	458				

4.8.8. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının çalışılan okulda bulunma süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Tablo 4.43’te örgütsel bağlılığa göre elde edilen puanların, çalışılan okulda bulunma sürelerine göre ANOVA sonuçları gösterilmektedir. Öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin görüşleri, çalışılan okulda bulunma süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-438) = 1,488$; $p > ,05$]. Öğretmenlerin devam bağlılığına ilişkin görüşleri, çalışılan okulda bulunma süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-438) = 1,524$; $p > ,05$]. Öğretmenlerin normatif bağlılığa ilişkin görüşleri, çalışılan okulda bulunma süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$F(2-438) = 0,678$; $p > ,05$]. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri, çalışılan okulda bulunma süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-438) = 1,199$; $p > ,05$].

Tablo 4.43

Örgütsel Bağlılık ve Boyutları Puanlarının Çalışılan Okulda Bulunma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	3,722	2	1,861	1,488	,227
	Gruplar içi	547,746	438	1,251		
	Toplam	551,468	440			
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	4,927	2	2,464	1,524	,219
	Gruplar içi	707,969	438	1,616		
	Toplam	712,896	440			
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	1,661	2	,830	,678	,508
	Gruplar içi	536,475	438	1,225		
	Toplam	538,136	440			
Örgütsel Bağlılık	Gruplar arası	2,104	2	1,052	1,199	,303
	Gruplar içi	384,291	438	,877		
	Toplam	386,395	440			

4.9. Öğretim Liderliği, Algılanan Örgütsel Destek, İş Doyumunu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiyle Yönelik Bulgular

Araştırmanın modelinde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki Pearson korelasyon değerleri Tablo 4.44'te sunulmuştur. Tablo 4.44'te görüleceği üzere, araştırma modelinin gizil değişkenleri olan; öğretim liderliği, algılanan örgütsel destek, iş doyumunu, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık değişkenleri arasında tatmin edici düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Korelasyon katsayısının aldığı değer mutlak olarak; 0,5 civarındaysa yüksek, 0,3 civarındaysa ise orta ve 0,1 civarındaysa ise düşük düzeyde bir ilişki olarak yorumlanmaktadır (Field, 2009, s. 173). Bu çalışmada öğretim liderliği ile; algılanan örgütsel destek, iş doyumunu, duygusal bağlılık, normatif bağlılık arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki, devam bağlılığı ile ise orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=,694$; $r=,538$; $r=,501$; $r=,485$; $r=,229$; $p<0.05$). Algılanan örgütsel destek ile; iş doyumunu, duygusal bağlılık, normatif bağlılık arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki, devam bağlılığı ile ise orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=,578$; $r=,633$; $r=,533$; $r=,199$; $p<0.05$). İş doyumunu ile duygusal bağlılık, normatif bağlılık arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki, devam bağlılığı ile ise orta

düzye ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=,488$; $r=,473$; $r=,317$; $p<0.05$).

Tablo 4.44'ten görüleceği üzere, araştırmanın gözlenen değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, algılanan örgütsel desteğin alt boyutu olan destek olumsuz alt boyutu (AÖD2) ile Devam Bağlılığı madde ortalamaları (DevB) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilere ulaşılmaktadır ($r=,66$; $p<0.05$). Öğretim liderliğinin alt boyutları olan “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması”(ÖL1), “öğretim sürecinin yönetimi” (ÖL2), “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” (ÖL3) ve “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” (ÖL4), algılanan örgütsel desteğin olumlu alt boyutu(AÖD1), iş doyumunun alt boyutları olan içsel doyum (İİD) ve dışsal iş doyumunu (DİD) ve duygusal bağlılık (DB) ile devam bağlılığı madde ortalamaları boyutu (DevB) arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=,192$; $r=,186$; $r=,186$; $r=,256$; $r=,212$; $r=,266$; $r=,269$; $r=,317$; $r=,378$; $p<0.05$). Diğer boyutların birbirleri arasında ise 0,407 ile 0,828 arasında değerlere sahip olan yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Tablo 4.44

Modelde Yer Alan Gözlenen ve Gizil Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Gizil Değişkenler																	
1-Öğretim Liderliği	1	,694*	,538*	,501*	,229*	,485*	,909*	,928*	,912*	,908*	,703*	,555*	,439*	,562*	,501*	,229*	,485*
2-Algılanan Örgütsel Destek		1	,578*	,633*	,199*	,533*	,629*	,586*	,693*	,642*	,950*	,891*	,468*	,608*	,633*	,199*	,533*
3-İş Doyumu			1	,488*	,317*	,473*	,492*	,474*	,525*	,478*	,621*	,409*	,935*	,897*	,488*	,317*	,473*
4-Duygusal Bağlılık				1	,378*	,525*	,445*	,440*	,518*	,431*	,617*	,540*	,411*	,493*	1,00*	,378*	,525*
5-Devam Bağlılığı					1	,496*	,192*	,186*	,256*	,212*	,266*	,066*	,269*	,317*	,378*	1,00*	,496*
6-Normatif Bağlılık						1	,407*	,422*	,505*	,449*	,569*	,384*	,399*	,477*	,525*	,496*	1,00*
Gözlenen Değişkenler																	
7-ÖL1							1	,795*	,760*	,734*	,637*	,503*	,416*	,497*	,445*	,192*	,407*
8-ÖL2								1	,771*	,812*	,602*	,456*	,395*	,484*	,440*	,186*	,422*
9-ÖL3									1	,828*	,695*	,564*	,408*	,575*	,518*	,256*	,505*
10-ÖL4										1	,647*	,517*	,385*	,506*	,431*	,212*	,449*
11-AÖD1											1	,704*	,515*	,639*	,617*	,266*	,569*
12-AÖD2												1	,314*	,452*	,540*	,066*	,384*
13-İİD													1	,682*	,411*	,269*	,399*
14-DİD														1	,493*	,317*	,477*
15-DB															1	,378*	,525*
16-DevB																1	,496*
17-NB																	1

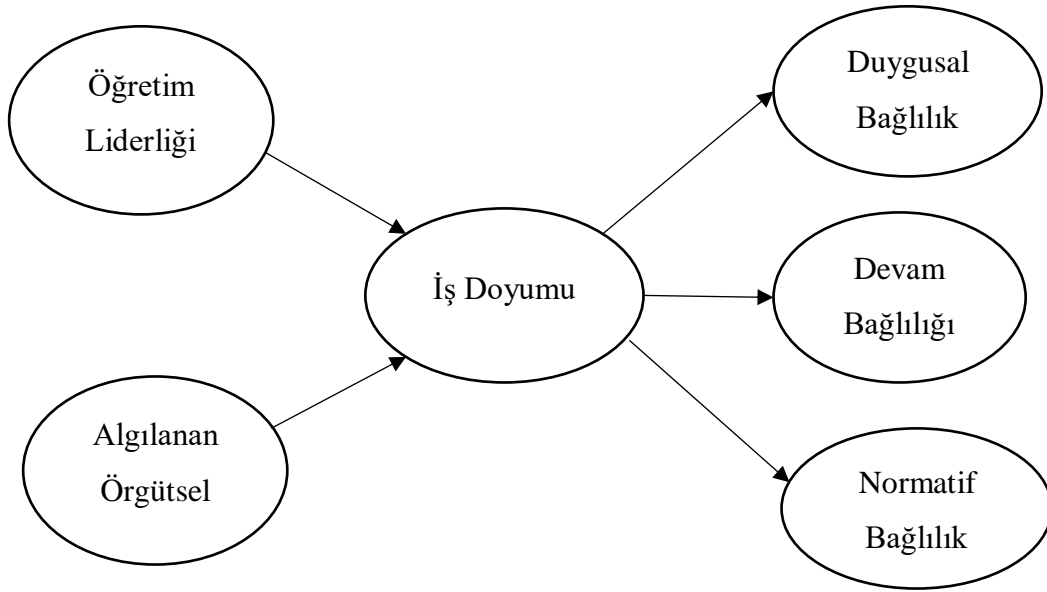
n=462, *p<,01

4.10. Oluşturulan Modellerin Test Edilmesi

Bu bölümde, LISREL programı kullanılarak daha önceden oluşturulmuş iki model test edilmiştir. Bu iki model ile ilgili bulgular ve yorumlar aşağıda sırasıyla yazılmıştır.

4.10.1. Model I'e yönelik bulgular

Alan yazından faydalanılarak oluşturulan ilk modelde; okul müdürünün sahip olduğu öğretim liderliği davranışı ve öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek bir nedensellik ile öğretmenlerin iş doyumunu; öğretmenlerin iş doyumunun da yine bir nedensellik ile öğretmenlerin duygusal bağlılığını, devam bağlılığını ve normatif bağlılığını etkilediği varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre öğretmenlerin öğretim liderliği ve örgütsel destek algılarının, iş doyumunu doğrudan etkilediği; duygusal bağlılık, devam bağlılığının ve normatif bağlılığın ise iş doyumunu üzerinden dolayı bir etkisi bulunduğu fikrine dayanan Model 1'in şekli Şekil 4.1'de görülmektedir.



Şekil 4.1. Birinci Yapısal Eşitlik Modellemesi

Birinci modelde; öğretim liderliği, algılanan örgütsel destek, iş doyumunu, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık gizil değişkenler; öğretim liderliğinin alt boyutları olan amaçların belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim sürecinin yönetimi, güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması, algılanan örgütsel desteğin alt boyutları olan algılanan örgütsel destek olumlu ve algılanan örgütsel destek olumsuz, iş doyumunun alt boyutları olan içsel doyum ve

dışsal doyum, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık maddeleri gözlenen değişkenler olarak yer almaktadır.

Birinci yapısal modelin örtük değişkenleri arasında bulunan nedensel ilişkileri bulmak için path analizi yapılmıştır. Uyum indeksleri Tablo 4.45’de görülebileceği üzere yapılan modifikasyonlar sonucunda $\chi^2= 877,29$; $df= 215$; $\chi^2/df = 4,06$; $GFI= ,86$; $AGFI= ,82$; $SRMR=,071$ ve $RMSEA= .081$ olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.

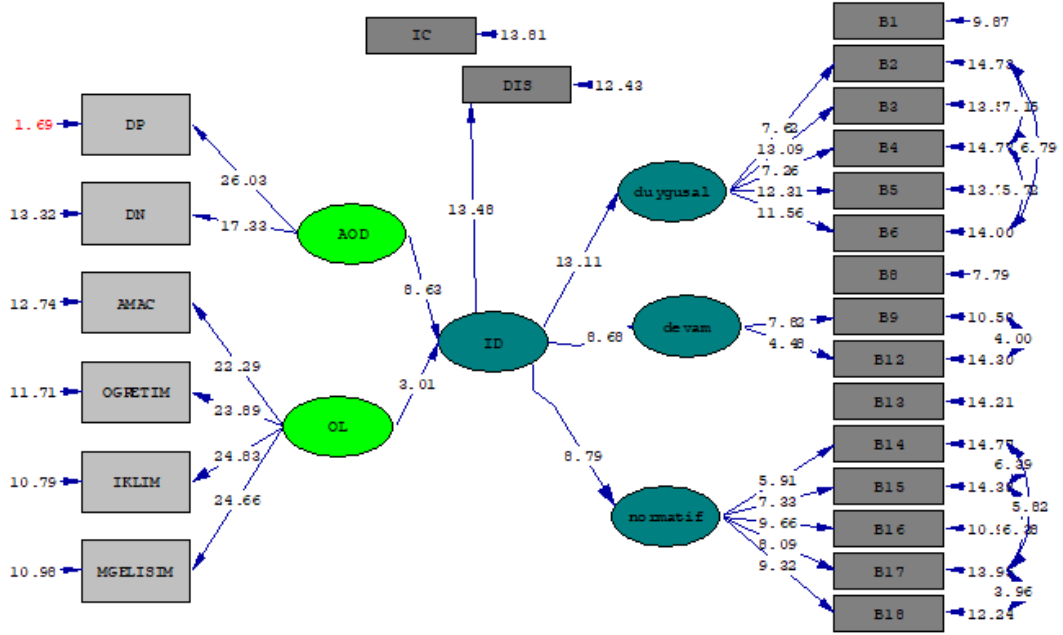
Tablo 4.45

Birinci Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	İyi Uyum	Kabul edilebilir Uyum	Katsayısı
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3^*$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5^*$	4,06
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1^*$	$0,85 \leq GFI \leq 0,95^*$,86
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1^*$	$0,80 \leq AGFI \leq 0,90^*$,82
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05^*$	$0,05 \leq SRMR \leq 1^*$,071
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05^*$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,1^*$.081

Not. *Marchoulidis ve Schumacher (2007, Akt.Seçer, 2015, s. 190); Hoyle (1995, Akt.Che Azmi ve Bee, 2019, s. 17); Bollen (1989, Akt.Emmioğlu, 2011, s. 71); Kline (2005, Akt.Emmioğlu, 2011, s. 72)

Birinci modeldeki ilişkilerin anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan t testi analizi sonucunda; Şekil 4.2’de görülebileceği üzere algılanan örgütsel destek ve iş doyumunu arasında, öğretim liderliği ve iş doyumunu arasında, iş doyumunu ve duygusal bağlılık arasında, iş doyumunu ve devam bağlılığı arasında ve iş doyumunu ile normatif bağlılık arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesiyle, değişkenlerin birbirlerine olan doğrudan ve dolaylı etkileri hesaplanmıştır.



Chi-Square=877.29, df=216, P-value=0.00000, RMSEA=0.081

Şekil 4.2. Model 1'e İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli t Değerleri

4.10.1.1 Doğrudan etkiler

Oluşturulan bir yol analizindeki yol katsayıları, standartlaştırılmış regresyon katsayılarıdır ve bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisini tanımlamaktadır. Yapısal eşitlik modelinin analizi ile bulunan standartlaştırılmış tahmin değerleri, t değerleri ve belirlilik katsayıları Tablo 4.46'da verilmektedir. Standartlaştırılmış tahmin değerleri, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisini göstermektedir. Tablo 4.48'da görüldüğü gibi, tüm ilişki katsayılarının t değerleri 0,05 anlam düzeyinde anlamlıdır ($t > 1,96$).

Tablo 4.46'da yapısal ilişkiler incelendiğinde, öğretim liderliği ile iş doyumunu arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma = 0,19$). Bu ilişki; öğretim liderliğindeki bir birimlik artışın, iş doyumunda 0,19 birimlik bir artışa neden olacağını ifade etmektedir. Algılanan örgütsel destek ile iş doyumunu arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma = 0,66$). Bu ilişki; algılanan örgütsel destekteki bir birimlik artışın, iş doyumunda 0,66 birimlik bir artışa neden olacağını ifade etmektedir. İş doyumunu ile duygusal bağlılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma = 0,95$). Bu ilişki; iş doyumundaki bir birimlik artışın, duygusal bağlılıkta 0,95 birimlik bir artışa neden olacağını ifade etmektedir. İş doyumunu ile devam bağlılığı arasında pozitif anlamlı bir

ilişki bulunmaktadır ($\gamma = 0,73$). Bu ilişki; iş doyumundaki bir birimlik artışın, devam bağlılığında 0,73 birimlik bir artışa neden olacağını ifade etmektedir. İş doyumunu ile normatif bağlılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma = 1,04$). Bu ilişki; iş doyumundaki bir birimlik artışın, normatif bağlılıkta 1,04 birimlik bir artışa neden olacağını ifade etmektedir.

Tablo 4.46

Birinci Modelin Gizil Değişkenleri İçin Doğrudan Etkileri Gösteren Yapısal İlişkiler ve Yapısal Eşitlikler

Yapısal İlişkiler	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri
OL → ID	0,19	3,01
AOD→ID	0,66	8,63
ID → duygusal	0,95	13,11
ID → devam	0,73	8,68
ID → normatif	1,04	8,79
Yapısal Eşitlikler		R ²
ID = 0,19xOL+ 0,66xAOD		0,71
duygusal = 0,95xID		0,82
devam = 0,73xID		0,42
normatif = 1,04xID		0,80

Ayrıca Tablo 4.46'daki yapısal eşitlikler incelendiğinde, verilen ilk denklemde iş doyumunu, öğretim liderliği ve algılanan örgütsel destek ile açıklanmakta ve belirlilik katsayısı 0,71 olarak verilmektedir. Bu değer, iş doyumundaki değişkenliğin %71'inin öğretim liderliği ve algılanan örgütsel destek tarafından açıklandığını belirtmektedir. İkinci denklemde, duygusal bağlılık iş doyumunu ile açıklanmakta ve belirlilik katsayısı 0,82 olarak verilmektedir. Bu değer, duygusal bağlılıktaki değişkenliğin %82'sinin iş doyumunu tarafından açıklandığını belirtmektedir. Üçüncü denklemde, devam bağlılığı iş doyumunu ile açıklanmakta ve belirlilik katsayısı 0,42 olarak verilmektedir. Bu değer, devam bağlılığındaki değişkenliğin %42'sinin iş doyumunu tarafından açıklandığını belirtmektedir. Dördüncü denklemde, normatif bağlılık iş doyumunu ile açıklanmakta ve belirlilik katsayısı 0,80 olarak verilmektedir. Bu değer, normatif bağlılıktaki değişkenliğin %80'inin iş doyumunu tarafından açıklandığını belirtmektedir.

4.10.1.2 Dolaylı etkiler

Yapısal modeldeki gizil değişkenler arasında doğrudan etkiler bulunduğu gibi, dolaylı etkiler de bulunmaktadır. Birinci modele ilişkin dolaylı etkiler Tablo 4.47’de görülebilir.

Modelde bulunan dolaylı etkilere göre, Tablo 4.47’de de görülebileceği üzere öğretmenlerin; öğretim liderliği ve örgütsel destek algılarının iş doyumunu üzerinden duygusal bağlılıkları üzerinde olumlu yönde etkisi bulunmaktadır ($\gamma = 0,18$; $\gamma = 0,63$). Öğretim liderliğinin duygusal bağlılık üzerindeki etki düzeyi; öğretim liderliği ve iş doyumunu arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı ile iş doyumunu ve duygusal bağlılık arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı çarpımı ile hesaplanmıştır.

Tablo 4.47

Birinci Modelin Gizil Değişkenleri İçin Dolaylı Etkileri Gösteren Yapısal İlişkiler ve Yapısal Eşitlikler

Yapısal İlişkiler	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri
AOD → duygusal	0,63	9,14
AOD → devam	0,48	7,16
AOD → normatif	0,69	7,23
OL → duygusal	0,18	3,03
OL → devam	0,14	2,93
OL → normatif	0,20	2,94
Yapısal Eşitlikler		R ²
duygusal = 0,18*OL + 0,63*AOD		0,58
devam = 0,14*OL + 0,48*AOD		0,30
normatif = 0,20*OL + 0,69*AOD		0,56

Öğretmenlerin; öğretim liderliği ve örgütsel destek algılarının iş doyumunu üzerinden devam bağlılığı üzerinde olumlu yönde etkisi bulunmaktadır ($\gamma = 0,14$; $\gamma = 0,48$). Öğretim liderliğinin devam bağlılığı üzerindeki etki düzeyi; öğretim liderliği ve iş doyumunu arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı ile iş doyumunu ve devam bağlılığı arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı çarpımı ile hesaplanmıştır.

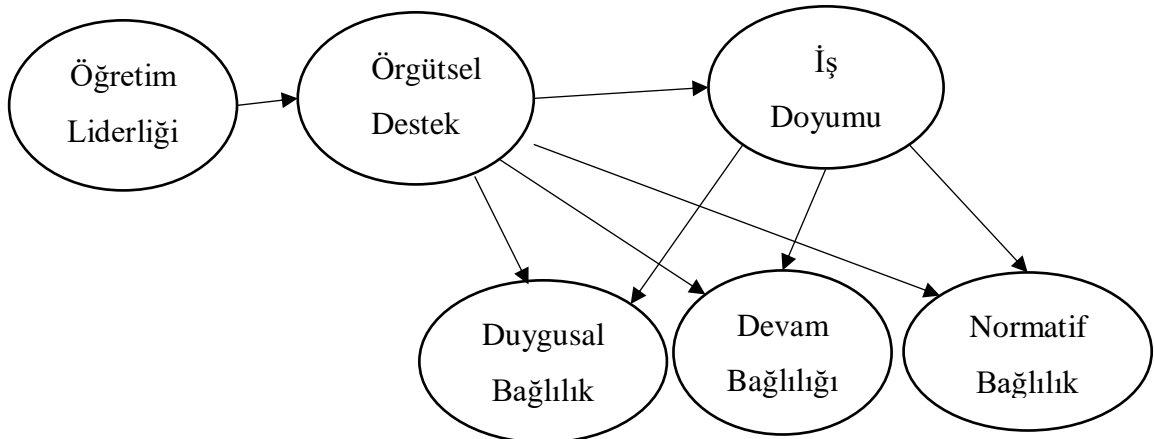
Öğretmenlerin öğretim liderliği ve örgütsel destek algılarının iş doyumunu üzerinden normatif bağlılık üzerinde olumlu yönde etkisi bulunmaktadır ($\gamma = 0,20$; $\gamma = 0,69$). Öğretim liderliğinin normatif bağlılık üzerindeki etki düzeyi; öğretim liderliği ve

iş doyumunu arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı ile iş doyumunu ve normatif bağlılık arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı çarpımı ile hesaplanmıştır.

Ayrıca Tablo 4.47'deki yapısal eşitlikler incelendiğinde, verilen ilk denklemdeki $R^2 = 0,58$ değeri duygusal bağlılıktaki değişkenliğin %58'inin, öğretim liderliği ve algılanan örgütsel destek tarafından açıklandığını belirtmektedir. İkinci denklemdeki $R^2 = 0,30$ değeri devam bağlılığındaki değişkenliğin %30'unun, öğretim liderliği ve algılanan örgütsel destek tarafından açıklandığını belirtmektedir. Üçüncü denklemdeki $R^2 = 0,56$ değeri normatif bağlılıktaki değişkenliğin %56'sının, öğretim liderliği ve algılanan örgütsel destek tarafından açıklandığını belirtmektedir.

4.10.2 Model II'ye yönelik bulgular

Alanyazından faydalanılarak oluşturulan ikinci modelde okul müdürünün sahip olduğu öğretim liderliği davranışı, bir nedensellik ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteği; algılanan örgütsel destek bir nedensellik ile öğretmenlerin iş doyumunu, duygusal bağlılığını, devam bağlılığını ve normatif bağlılığını; öğretmenlerin iş doyumunun da yine bir nedensellik ile öğretmenlerin duygusal bağlılığını, devam bağlılığını ve normatif bağlılığını etkilediği varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının, algılanan örgütsel desteği doğrudan etkilediği; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığı ise algılanan örgütsel destek ve iş doyumunu üzerinden dolaylı etkilediği Model 2 Şekil 4.3'de görülmektedir.

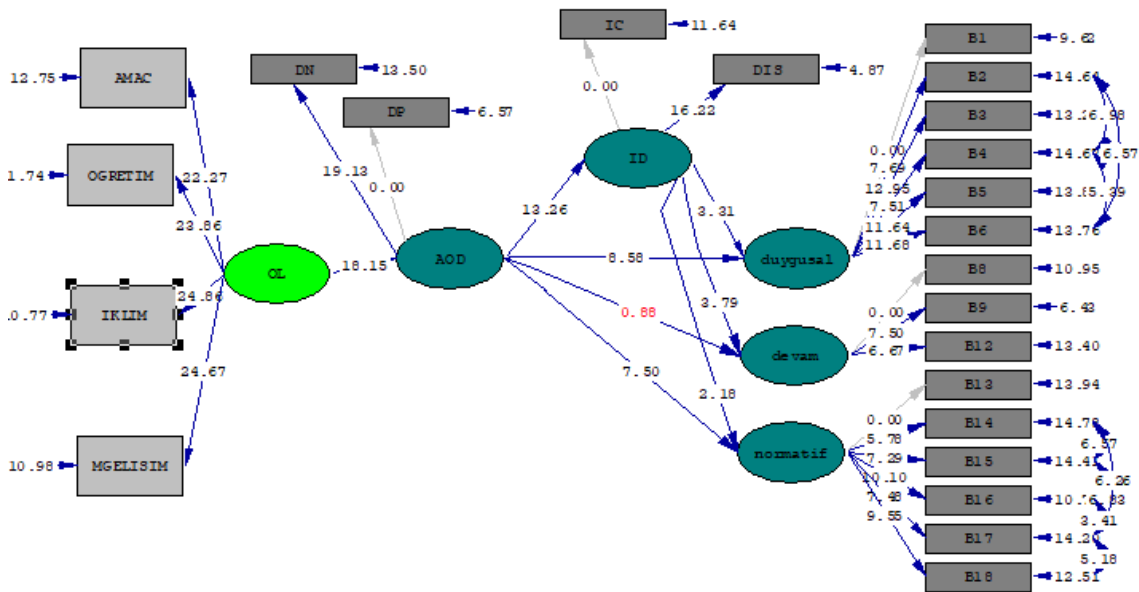


Şekil 4.3. İkinci Yapısal Eşitlik Modellemesi

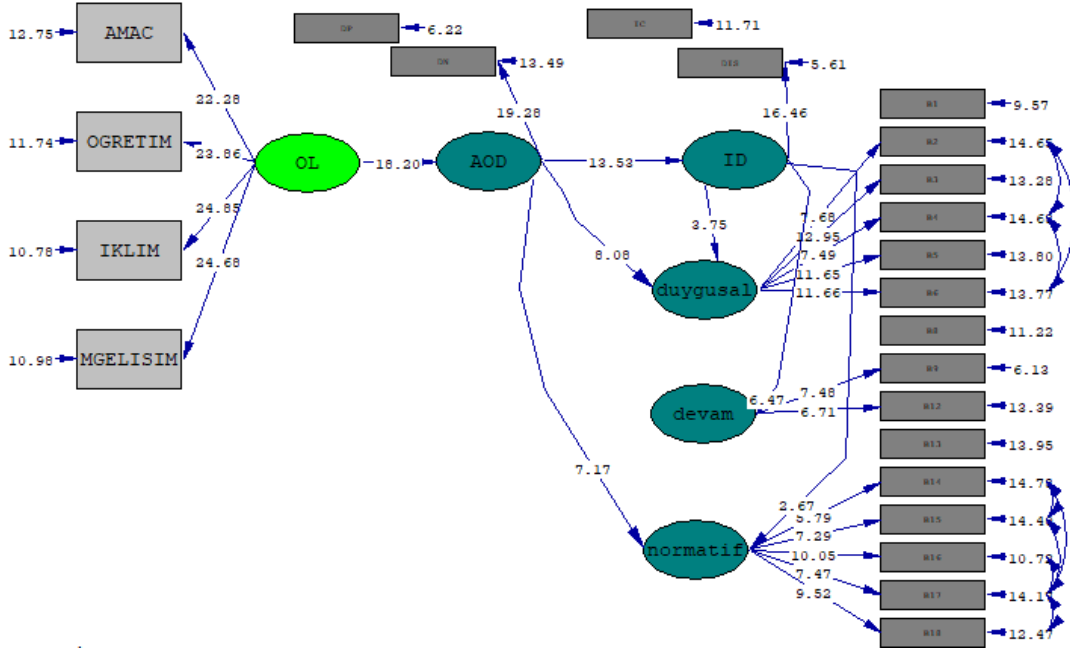
İkinci modelde; öğretim liderliği, algılanan örgütsel destek, iş doyumunu, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık gizil değişkenler; öğretim liderliğinin alt boyutları olan amaçların belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim sürecinin yönetimi, güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin

sağlanması, algılanan örgütsel desteğin alt boyutları olan algılanan örgütsel destek olumlu ve algılanan örgütsel destek olumsuz, iş doyumunun alt boyutları olan içsel doyum ve dışsal doyum, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık maddeleri gözlenen değişkenler olarak yer almaktadır.

İkinci yapısal modelin örtük değişkenleri arasında bulunan nedensel ilişkileri bulmak için path analizi yapılmıştır. Modeldeki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını öğrenmek amacıyla t testi analizi yapılmıştır. Şekil 4.4’ de görüleceği üzere öğretim liderliği ve algılanan örgütsel destek arasında, algılanan örgütsel destek ile iş doyumunu arasında, iş doyumunu ile duygusal bağlılık arasında, iş doyumunu ile devam bağlılığı arasında, iş doyumunu ile normatif bağlılık arasında, algılanan örgütsel destek ile duygusal bağlılık arasında ve algılanan örgütsel destek ile normatif bağlılık arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ancak algılanan örgütsel destek ile devam bağlılığı arasındaki ilişkinin t değerinin Şekil 4.4’te görülebileceği gibi 1,96’dan küçük olduğu için anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle ilişkisel modelde, algılanan örgütsel destek ve devam bağlılığı arasındaki ilişki kaldırılarak ikinci model tekrar test edilmiştir. Elde edilen yeni modelin t değerleri Şekil 4.5’te görüldüğü gibi anlamlı olarak bulunmuştur. Yapılan modifikasyonlar sonucunda uyum indeksleri Tablo 4.48’de görülebileceği üzere $\chi^2= 877,44$; $df= 215$; $\chi^2/df= 4,08$; $GFI= ,86$; $AGFI= .82$; $SRMR=,08$ ve $RMSEA= .082$ olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.



Şekil 4.4 Model 2'ye İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli t Değerleri



Şekil 4.5. Model 2'ye İlişkin Yapısal Eşitlik Modelinin Değiştirilmiş Halinin t Değerleri

Tablo 4.48

İkinci Yapısal Modele (Algılanan Örgütsel Destek ve Devam Bağlılığı İlişkisi Kaldırılmış Hali) İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	İyi Uyum	Kabul edilebilir Uyum	Katsayısı
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3^*$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5^*$	4,08
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1^*$	$0,85 \leq GFI \leq 0,95^*$,86
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1^*$	$0,80 \leq AGFI \leq 0,90^*$,82
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05^*$	$0,05 \leq SRMR \leq 1^*$,081
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05^*$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,1^*$.082

Not. *Marchoulidis ve Schumacher (2007, Akt.Seçer, 2015, s. 190); Hoyle (1995, Akt.Che Azmi ve Bee, 2019, s. 17); Bollen (1989, Akt.Emmioğlu, 2011, s. 71); Kline (2005, Akt.Emmioğlu, 2011, s. 72)

4.10.2.1 Doğrudan etkiler

Oluşturulan bir yol analizindeki yol katsayıları, standartlaştırılmış regresyon katsayılarıdır ve bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisini tanımlamaktadır. Yapısal eşitlik modelinin analizi ile bulunan standartlaştırılmış tahmin değerleri, t değerleri ve belirlilik katsayıları Tablo 4.49'da verilmektedir. Standartlaştırılmış tahmin değerleri, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisini göstermektedir. Tablo 4.49'da görüldüğü gibi tüm ilişki katsayılarının t değerleri 0,05 anlam düzeyinde anlamlıdır ($t > 1,96$).

Tablo 4.49

İkinci Modelin Gizil Değişkenleri İçin Doğrudan Etkileri Gösteren Yapısal İlişkiler ve Yapısal Eşitlikler

Yapısal İlişkiler	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri
OL → AOD	0,79	18,20
AOD → ID	0,75	13,53
AOD → duygusal	0,63	8,08
ID → duygusal	0,29	3,75
ID → devam	0,50	6,47
AOD → normatif	0,81	7,17
ID → normatif	0,25	2,67
Yapısal Eşitlikler		R ²
AOD = 0,79xOL		0,63
ID = 0,75xAOD		0,56
duygusal = 0,63xAOD + 0,29xID		0,70
devam = 0,50xID		0,25
normatif = 0,81xAOD + 0,25xID		0,72

Tablo 4.49’da yapısal ilişkiler incelendiğinde, öğretim liderliği ile algılanan örgütsel destek arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma = 0,79$). Bu ilişki; öğretim liderliğindeki bir birimlik artışın iş doyumunda 0,79 birimlik bir artışa neden olacağını ifade etmektedir. Algılanan örgütsel destek ile iş doyumunda pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma = 0,75$). Bu ilişki; algılanan örgütsel destekteki bir birimlik artışın iş doyumunda 0,75 birimlik bir artışa neden olacağını ifade etmektedir. Algılanan örgütsel destek ile duygusal bağlılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma = 0,63$). Bu ilişki; algılanan örgütsel destekteki bir birimlik artışın duygusal bağlılıkta 0,63 birimlik bir artışa neden olacağını ifade etmektedir. İş doyumunda duygusal bağlılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma = 0,29$). Bu ilişki; iş doyumundaki bir birimlik artışın duygusal bağlılıkta 0,29 birimlik bir artışa neden olacağını ifade etmektedir. İş doyumunda devam bağlılığı arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma = 0,73$). Bu ilişki; iş doyumundaki bir birimlik artışın devam bağlılığında 0,73 birimlik bir artışa neden olacağını ifade etmektedir. Algılanan örgütsel destek ile normatif bağlılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma = 0,81$). Bu ilişki; algılanan örgütsel destekteki bir birimlik artışın normatif bağlılıkta 0,81 birimlik bir artışa neden olacağını ifade etmektedir. İş doyumunda normatif bağlılık

arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma = 0,25$). Bu ilişki; iş doyumundaki bir birimlik artışın normatif bağlılıkta 0,25 birimlik bir artışa neden olacağını ifade etmektedir.

Ayrıca Tablo 4.49'daki yapısal eşitlikler incelendiğinde, verilen ilk denklemde, algılanan örgütsel destek öğretim liderliği ile açıklanmakta ve belirlilik katsayısı 0,63 olarak verilmektedir. Bu değer, algılanan örgütsel destekteki değişkenliğin %63'ünün öğretim liderliği tarafından açıklandığını belirtmektedir. İkinci denklemde, iş doyumunu algılanan örgütsel destek ile açıklanmakta ve belirlilik katsayısı 0,56 olarak verilmektedir. Bu değer, iş doyumundaki değişkenliğin %56'sının algılanan örgütsel destek tarafından açıklandığını belirtmektedir. Üçüncü denklemde, duygusal bağlılık iş doyumunu ve algılanan örgütsel destek ile açıklanmakta ve belirlilik katsayısı 0,70 olarak verilmektedir. Bu değer, duygusal bağlılıktaki değişkenliğin %70'inin iş doyumunu ve algılanan örgütsel destek tarafından açıklandığını belirtmektedir. Dördüncü denklemde, devam bağlılığı iş doyumunu ile açıklanmakta ve belirlilik katsayısı 0,50 olarak verilmektedir. Bu değer, devam bağlılığındaki değişkenliğin %50'sinin iş doyumunu tarafından açıklandığını belirtmektedir. Beşinci denklemde, normatif bağlılık iş doyumunu ve algılanan örgütsel destek ile açıklanmakta ve belirlilik katsayısı 0,72 olarak verilmektedir. Bu değer, normatif bağlılıktaki değişkenliğin %72'sinin iş doyumunu ve algılanan örgütsel destek tarafından açıklandığını belirtmektedir.

4.10.2.2 Dolaylı etkiler

Yapısal modeldeki gizil değişkenler arasında doğrudan etkiler bulunduğu gibi, dolaylı etkiler de bulunmaktadır. Birinci modele ilişkin dolaylı etkiler Tablo 4.50'de görülebilir.

Modelde bulunan dolaylı etkilere göre Tablo 4.50'de de görülebileceği üzere öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının, örgütsel destek üzerinden iş doyumunu üzerinde olumlu yönde etkisi bulunmaktadır ($\gamma = 0,59$). Öğretim liderliğinin iş doyumunu üzerindeki etki düzeyi; öğretim liderliği ve algılanan örgütsel destek arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı ile algılanan örgütsel destek ve iş doyumunu arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı çarpımı ile hesaplanmıştır.

Tablo 4.50

İkinci Modelin Gizil Değişkenleri İçin Dolaylı Etkileri Gösteren Yapısal İlişkiler ve Yapısal Eşitlikler

Yapısal İlişkiler	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri
OL → ID	0,59	11,54
OL → duygusal	0,67	13,18
OL → devam	0,29	6,08
OL → normatif	0,78	9,33
Yapısal Eşitlikler		R ²
ID = 0,59*OL		0,35
duygusal = 0,67*OL		0,42
devam = 0,29*OL		0,087
normatif = 0,78*OL		0,44

Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının, örgütsel destek üzerinden duygusal bağlılık üzerinde olumlu yönde etkisi bulunmaktadır ($\gamma = 0,67$). Öğretim liderliğinin duygusal bağlılık üzerindeki etki düzeyi; öğretim liderliği ile algılanan örgütsel destek arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı, algılanan örgütsel destek ile iş doyumunu arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı ve iş doyumunu ile duygusal bağlılık arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı çarpımının öğretim liderliği ile algılanan örgütsel destek arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı ve algılanan örgütsel destek ile duygusal bağlılık arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı çarpımlarının toplanmasıyla hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının, iş doyumunu üzerinden devam bağlılığı üzerinde olumlu yönde etkisi bulunmaktadır ($\gamma = 0,29$). Öğretim liderliğinin devam bağlılığı üzerindeki etki düzeyi; öğretim liderliği ile algılanan örgütsel destek arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı, algılanan örgütsel destek ile iş doyumunu arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı ve iş doyumunu ile duygusal bağlılık arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı çarpımı ile hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının, örgütsel destek ve iş doyumunu üzerinden normatif bağlılık üzerinde olumlu yönde etkisi bulunmaktadır ($\gamma = 0,78$). Öğretim liderliğinin normatif bağlılık üzerindeki etki düzeyi; öğretim liderliği ile algılanan örgütsel destek arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı, algılanan örgütsel destek ile iş doyumunu arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı ve iş doyumunu ile normatif bağlılık arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı çarpımının

öğretim liderliği ile algılanan örgütsel destek arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı ve algılanan örgütsel destek ile normatif bağlılık arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı çarpımlarının toplanmasıyla hesaplanmıştır.

Ayrıca Tablo 4.50'deki yapısal eşitlikler incelendiğinde verilen ilk denklemdeki $R^2 = 0,35$ değeri iş doyumundaki değişkenliğin %35'inin, öğretim liderliği tarafından açıklandığını belirtmektedir. İkinci denklemdeki $R^2 = 0,42$ değeri duygusal bağlılıktaki değişkenliğin %42'sinin, öğretim liderliği tarafından açıklandığını belirtmektedir. Üçüncü denklemdeki $R^2 = 0,087$ değeri devam bağlılığındaki değişkenliğin %8,7'sinin, öğretim liderliği tarafından açıklandığını belirtmektedir. Dördüncü $R^2 = 0,44$ değeri normatif bağlılıktaki değişkenliğin %44'ünün, öğretim liderliği tarafından açıklandığını belirtmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularının ışığında ulaşılan sonuçlara, tartışma kısmına ve sonuçlara göre geliştirilmiş öneriler alt başlığına yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik gerçekleştirme düzeyi “Çoğu zaman” olarak bulunmuştur. Öğretmenler “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması”, “öğretim sürecinin yönetimi”, “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” ve “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” boyutlarında da “Çoğu zaman” düzeyinde bir algıya sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim liderliği boyutlarında; öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, alanı, yaşı, çalıştığı okulun öğretim kademesi, kıdemi ve çalışılan okulda bulunma süresi değişkenlerine öğretim liderliği algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısında, öğretim liderliği ölçeğinin “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” ve “öğretim sürecinin yönetimi” boyutlarında okulun sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Üst sosyoekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” ve “öğretim sürecinin yönetimi” algılarının orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip okulda çalışanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin; “güçlü okul iklimi ve kültürünün oluşturulması” ve “öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması” boyutlarında ise okulun sosyoekonomik durumu değişkenine göre öğretim liderliği algılarında anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel destek düzeyi “büyük ölçüde katılıyorum” olarak bulunmuştur. Öğretmenler, örgütsel destek olumlu ve örgütsel destek olumsuz boyutlarında da “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyinde bir algıya sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek boyutlarında; öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, alanı, yaşı, çalıştığı okulun öğretim kademesi, çalıştıkları okulda bulunma süresi değişkenlerine örgütsel destek algılarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel destek algısında, algılanan örgütsel destek ölçeğinin örgütsel destek olumlu ve örgütsel destek olumsuz boyutlarında okulun sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Üst sosyoekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel destek olumlu algılarının, alt sosyoekonomik düzeye sahip okulda çalışanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Üst sosyoekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel destek olumsuz algılarının ise, alt ve orta sosyoekonomik düzeye sahip okulda çalışanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel destek algısında, algılanan örgütsel destek ölçeğinin örgütsel destek olumlu boyutunda öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Örgütsel destek olumsuz boyutunda ise 21 yıl ve üstü süre ile görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek olumsuz algılarının 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerden daha az düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre genel iş doyum ve içsel doyum düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur. Öğretmenler dışsal doyumlarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum boyutlarında; öğretmenlerin cinsiyeti, alanı, yaşı, çalıştığı okulun öğretim kademesi ve çalışılan okulda bulunma süresi değişkenlerine göre iş doyumları seviyelerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden evli olanların iş doyumları bekar olanlara göre daha fazla olduğu bulunurken, içsel ve dışsal doyum medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum algısında, iş doyum ölçeğinin içsel doyum boyutunda okulun sosyoekonomik durumu değişkenine göre, anlamlı farklılık görülmemiştir. Dışsal doyum boyutunda ise, üst sosyoekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin algılanan dışsal doyumunun, alt sosyoekonomik düzeye sahip okulda çalışanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum algısında, içsel doyum boyutunda öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dışsal doyum boyutunda ise 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin dışsal doyum algılarının 1-5 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl arası ve 21 yıldan fazla çalışan öğretmenlerden daha az düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel bağlılık düzeyi “bir parça katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenler duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarında “bir parça katılıyorum” düzeyinde bir algıya sahipken devam bağlılığı boyutunda “tarafsızım” düzeyinde bir algıya sahiptir. Öğretmenlerin duygusal bağlılıkları en yüksek seviyedeysen, devam bağlılıkları ise en düşük düzeyde bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarında; öğretmenlerin alanı, çalıştığı okulun öğretim kademesi, okulun sosyoekonomik durumu ve çalışılan okulda bulunma süresi değişkenlerine göre örgütsel bağlılık davranışlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinin devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında ve örgütsel bağlılıklarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin devam bağlılığı, normatif bağlılık ve örgütsel bağlılık algıları, erkek öğretmenlerin algılarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin duygusal bağlılık boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık, devam bağlılığı boyutlarında ve örgütsel bağlılıklarında medeni duruma göre, anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir Buna göre; evli öğretmenlerin devam bağlılığı, duygusal bağlılık ve örgütsel bağlılık algılarının, bekar öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin normatif bağlılık boyutunda ise, medeni duruma göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinin devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin duygusal bağlılık boyutunda ve örgütsel bağlılıklarında ise, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. 35-39 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin, 29 ve altı yaş aralığında bulunanlara göre ve aynı zamanda 45 yaş üstü öğretmenlerin ise 29 ve altı yaş, 30-34 yaş, 40-44 yaş aralığında bulunanlara göre, daha yüksek duygusal bağlılık algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 45 yaş üstünde olan öğretmenlerin 29 ve altı yaş, 30-34 yaş, 35-39 yaş ve 40-44 yaş aralığında bulunan öğretmenlere göre örgütsel bağlılıklarının daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık ve devam bağlılığı boyutlarında, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin normatif bağlılık boyutunda ise, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık

bulunmuştur. 1-5 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin; 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl aralığında çalışanlara göre ve yine 21 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin ise; 11-15 yıl, 16-20 yıl aralığında çalışanlara göre daha yüksek normatif bağlılık algısına sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin; öğretim liderliği, algılanan örgütsel destek, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık algılarının, demografik özellikler açısından değerlendirilmesinin yapılmasından sonra bu değişkenlerin arasında bulunan yapısal eşitlikleri belirlemek amacıyla iki farklı teorik model oluşturulmuştur. Oluşturulan modeller test edilmeden önce, gözlenen ve gizil değişkenler arasında bulunan ilişkiler incelenmiştir. Öğretim liderliği, algılanan örgütsel destek, iş doyumunu, duygusal bağlılık, normatif bağlılık arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunurken, bu değişkenlerin devam bağlılığı ile orta düzeyde bir ilişki seviyesine sahip oldukları bulunmuştur.

Araştırmada ortaya konulan ilk modelde; okul müdürünün sahip olduğu öğretim liderliği davranışı ve öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek bir nedensellik ile öğretmenlerin iş doyumunu; öğretmenlerin iş doyumunun da yine bir nedensellik ile öğretmenlerin duygusal bağlılığını, devam bağlılığını ve normatif bağlılığını etkilediği varsayılmaktadır. Örtük değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan yol analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksleri, modelin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermiştir. Modeldeki değişkenlerin anlamlılığı incelendiğinde; öğretim liderliği ve iş doyumunu, algılanan örgütsel destek ile iş doyumunu ve iş doyumunu ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Oluşturulan birinci modelde, en güçlü doğrudan etki, iş doyumunu ile normatif bağlılık ve iş doyumunu ile duygusal bağlılık arasında bulunmuştur. Bu durum iş doyumundaki artışın, normatif bağlılığı ve duygusal bağlılığı da arttıracakını göstermektedir. İş doyumunu ve devam bağlılığı, algılanan örgütsel destek ile iş doyumunu arasında doğrudan etki bulunmaktadır. Öğretim liderliği ve iş doyumunu arasında da doğrudan bir etki saptanmıştır ancak bu diğer etkilere göre daha az bir etkidir.

Oluşturulan birinci modelde, doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı etkilerin de anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, iş doyumunun aracılık ettiği algılanan örgütsel desteğin; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır. Bu sonuca göre algılanan örgütsel destek arttıkça, iş doyumunu yükselmekte, iş doyumunu yükseldikçe de duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık artmaktadır. Elde edilen diğer bulguya göre ise, öğretim liderliği; iş

doyumunu üzerinden duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığa etki etmektedir. Böylece öğretim liderliği davranış seviyesi arttıkça iş doyumunu yükselmekte, iş doyumunu yükseldikçe de duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık seviyeleri artmaktadır.

Geliştirilen ikinci modelde ise, öğretim liderliğinin algılanan örgütsel desteği; algılanan örgütsel desteğin, iş doyumunu, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığı; iş doyumunun da duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığı etkilediğini varsayılmaktadır. İkinci modeldeki örtük değişkenler arasında bulunan nedensel ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan yol analizi sonucunda, algılanan örgütsel destek ile devam bağlılığı arasındaki ilişkinin t değerinin 1,96'dan küçük olduğu için anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle ilişki modelde algılanan örgütsel destek ve devam bağlılığı arasındaki ilişki kaldırılarak model tekrar test edilmiştir. Tekrar yapılan path analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri, modelin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermiştir. Modeldeki değişkenlerin anlamlılığı incelendiğinde, öğretim liderliği ve algılanan örgütsel destek, algılanan örgütsel destek ile iş doyumunu, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık ve iş doyumunu ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Oluşturulan ikinci modelde en güçlü doğrudan etki, algılanan örgütsel destek ile normatif bağlılık ve öğretim liderliği ile algılanan örgütsel destek arasında bulunmuştur. Bu durum da algılanan örgütsel destek arttıkça normatif bağlılığın artacağını; öğretim liderliği davranışlarının seviyesi arttığında ise algılanan örgütsel desteğin de artacağını göstermektedir. Algılanan örgütsel destek ile iş doyumunu ve duygusal bağlılık, iş doyumunu ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında doğrudan etki bulunmaktadır.

Oluşturulan ikinci modelde doğrudan etkilerin yanı sıra, dolaylı etkilerin de anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, algılanan örgütsel desteğin aracılık ettiği öğretim liderliğinin, iş doyumunu üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır. Buna göre öğretim liderliği davranışlarının seviyesi arttıkça algılanan örgütsel destek yükselecek, algılanan örgütsel destek yükseldiğinde ise iş doyumunu artacaktır. Elde edilen diğer bulguya göre ise öğretim liderliği iş doyumunu ve algılanan örgütsel destek üzerinden duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığa etki etmektedir. Bu etkiye göre öğretim liderliği arttıkça, algılanan örgütsel destek yükselmekte, algılanan örgütsel destek yükseldikçe iş doyumunu, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık artmaktadır, iş doyumunu artmasıyla da duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık artmaktadır.

5.2. Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik gerçekleştirme düzeyinin “Çoğu zaman” olduğu sonucu bulunmuştur. Bu durum Kütahya ilinde çalışan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiğini göstermektedir. Benzer sonuçlara Serin ve Buluç (2012, s. 451), Serin (2011, s. 116), Şahin (2011, s. 1915), Şişman (1997, s. 160-161) ve Tanrıöğen (2000, s. 69) tarafından yapılan araştırmalarda da ulaşılmıştır. Ancak Çam (2008, s. 83), İnandı ve Özkan (2006, s. 130), Yüce (2010, s. 86) araştırmalarında müdürlerin orta düzeyde öğretimsel liderlik davranışı gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyi algıları; öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, alanı, yaşı, çalıştığı okulun öğretim kademesi, kıdemi ve çalışılan okulda bulunma süresi değişkenlerine göre farklılaşmazken, okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda düşük olanlara göre müdürlerin, “öğretim sürecinin yönetilmesi” ve “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” öğretim liderliği davranışları daha fazla görülmektedir. Amaçların paylaşılması ile ilgili olarak, bir okul müdürünün, belirlenen amaçları paydaşlara bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak iletmesi düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda, velilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini daha az kullanması nedeniyle zor olabilmektedir. Bu durum “amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunun okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmasının nedeni olabilir. Öğretim sürecinin yönetilmesinde belirlenen amaçlara ulaşmada eksik kaynakların temin edilmesi bir okulun sosyoekonomik düzeyi ile yakından ilişkilidir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda kaynak sağlamada bazı sıkıntıların yaşanabilmesi, bir okul müdürünün “öğretim sürecinin yönetilmesi” davranışını gerçekleştirme düzeyini etkileyebilmektedir. Yüce (2010, s. 114), yaptığı araştırmada öğretim liderliğinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşması ile ilgili olarak benzer sonuçlara ulaşımsken; Balcı (2009, s. 353-360) yaş değişkeninin, Çam (2008, s. 85) medeni durumun, Aksoy ve Işık (2008, s. 246) kıdem ve branşın ve Tanrıöğen (2000, s. 71) ise kıdemin bir okul müdürünün öğretim liderliği davranışları göstermesinde farklılaşma gösterdiğini bulmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel destek düzeyleri “büyük ölçüde katılıyorum” olarak tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara Eğriboyun (2013, s. 40), Sezgin (2010, s. 75) tarafından yapılan araştırmalarda da ulaşılrken, Büyükgöze

(2014, s. 93) öğretmenlerin algılanan örgütsel desteklerinin, orta düzeyde olduğunu bulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek boyutlarında; öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, alanı, yaşı, çalıştığı okulun öğretim kademesi ve çalışılan okulda bulunma süresi değişkenlerine göre örgütsel destek algılarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmazken; okulun sosyoekonomik düzeyi ve öğretmenlerin kıdeminin, öğretmenlerin örgütsel destek algıları üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Üst sosyoekonomik düzeye sahip okullarda çalışan öğretmenlerde, algılanan örgütsel destek seviyesi, alt düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin aynı algılarına nispeten daha fazladır. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip bir okulda, bir öğretmenin işini en iyi şekilde gerçekleştirmesi için gerekli kaynakların temin edilmesinde, ihtiyacı olan bir yardımın yapılmasında bazı eksiklikler olabilir. Bu durum algılanan örgütsel desteğin okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmasının nedeni olarak açıklanabilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerde örgütsel destek algısının, 21 yıldan fazla kıdeme sahip olanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Büyükgöze (2014, s. 93) algılanan örgütsel destek ile ilgili yaptığı araştırmasında, bu değişkenin cinsiyet ve medeni duruma göre farklılaşmadığı; kıdeme göre ise farklılaştığı verileriyle yukarıda belirtilenlerle benzer sonuçlar elde etmiştir. Derinbay (2011, s. 79-81) ise çalışmasında öğretmenlerin destek algılarının yaşa göre de farklılaştığını bulmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, genel iş doyum ve içsel doyum düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin dışsal doyumlarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara Karataş ve Güleş (2010, s. 82) tarafından yapılan araştırmalarda da ulaşılmıştır. Köroğlu (2012, s. 281-282) içsel ve dışsal doyum için benzer sonuçları elde etmişken, katılımcıların genel doyum düzeyini orta düzey olarak bulmuştur. Gürkan, Barut, Ünsel ve Aybay (2017, s. 147), Taşdan ve Tiryaki (2010, s. 54) katılımcıların iş doyum ve boyutlarına göre doyum düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum boyutlarında; öğretmenlerin cinsiyeti, alanı, yaşı, çalıştığı okulun öğretim kademesi ve çalışılan okulda bulunma süresi değişkenlerine göre, iş doyumlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, okulun sosyoekonomik durumu, medeni durumu ve kıdeme göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda iş ile ilgili alınan kararların uygulamaya konmasında parasal açıdan sıkıntılar yaşanabilir. Ayrıca öğretmenlerin

çalışma şartları da okulların sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmaktadır. Bu durumlar öğretmenlerin iş doyumunun okulun sosyoekonomik duruma göre farklılaşmasının nedenleri olabilir. Araştırmada evli olan öğretmenlerin iş doyumlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evli olan öğretmenler geçindirmekle yükümlü oldukları bir ailesi olması nedeniyle kendisine sabit bir iş sağlaması, yaptığı iş ve karşılığında aldığı ücret bakımından yüksek bir iş doyumuna sahip olabilirler. Kıdemleri 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha az bir dışsal doyuma sahip olduğu belirlenmiştir. Taşdan ve Tiryaki (2010, s. 54) iş doyumunu ile ilgili araştırmasında cinsiyet ve kıdem öğretmenlerin iş doyumunu algıları üzerinde bir fark oluşturmadığını bulmuştur. Yılmaz ve Ceylan (2011, s. 277) cinsiyet ve kıdem öğretmenlerin iş doyumunu algısı üzerinde bir fark oluşturmadığını ancak alan değişkeninin öğretmenlerin iş doyumunu algısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu bulgusuna ulaşmıştır. Karataş ve Güleş (2010, s. 85-86) de cinsiyet ve kıdem değişkeni için benzer sonuçları elde ederken, bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan farklı olarak yaş ve alan değişkeninin de iş doyumunu üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu bulmuştur. Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005, s. 115) ise cinsiyet ve yaş değişkenleri için benzer sonuçları elde ederken, kıdem de öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık düzeyi “bir parça katılıyorum” olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal bağlılıkları en yüksek seviyedeyken, devam bağlılıkları ise en düşük düzeyde bulunmuştur. Benzer sonuçlara Balcı (2009, s. 410) ve Güneş, Bayraktaroğlu ve Kutanis (2009, s. 494) de örgütsel bağlılıkla ilgili yaptıkları araştırmada ulaşımlardır. Girgin ve Demir (2016, s. 20) ve Karataş ve Güleş (2010, s. 82) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Çam (2008, s. 74) duygusal bağlılıkla ilgili yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin sahip olduğu duygusal bağlılık düzeyini anlamlı olarak bulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarında; öğretmenlerin alanı, çalıştığı okulun öğretim kademesi, okulun sosyoekonomik durumu ve çalışılan okulda bulunma süresi değişkenlerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak; devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında cinsiyete, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı boyutlarında medeni duruma, duygusal bağlılık boyutunda yaş değişkenine ve normatif bağlılık boyutunda ise kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada erkek öğretmenlerin devam

ve normatif bağılıklarının kadın öğretmenlere göre, evli olan öğretmenlerin duygusal ve devam bağılıklarının bekar öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenler yaşlandıkça duygusal bağılıklarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştığı kuruma olan normatif bağılıklarının zamanla azaldığı ve 21 yıldan sonra ise tekrar artmaya başladığını gözlemlenmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerinin erkek bireyler üzerinde bir iş sahibi olma zorunluluğu bulundurması, onların fazla iş alternatifi olmadığında işlerine bağlı olup, çalışmaya devam etmelerine neden olabilir. Belli giderleri olan evli öğretmenler de öğretmenliği bırakmaları durumunda başka iş alternatifleri yoksa maddi açıdan sıkıntı yaşamamak için çalışmaya devam ediyor olabilirler. Karataş ve Güleş (2010, s. 85-86) yaptığı çalışmada öğretmenlerin bağılık düzeylerinin alan değişkenine göre farklılaşırken, cinsiyet, kıdem ve yaşa göre farklılaşmadığı tespit etmiştir. Balcı (2009, s. 411-414) yapmış olduğu tez çalışmasında cinsiyet ve yaşın duygusal bağılık, devam bağılılığı ve normatif bağılık üzerinde; kıdem sadece duygusal bağılık üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlemiştir. Alan değişkeninin ise bu çalışmada da bulunduğu gibi örgütsel bağılığın hiçbir boyutunda etkisinin bulunmadığını tespit etmiştir. Güneş ve diğerleri (2009, s. 494-495) ise bağılığın cinsiyet, yaş, medeni durum ve kıdeme göre farklılaştığını bulmuştur. Çam (2008, s. 75-77) yaptığı çalışmada öğretmenlerin duygusal bağılıklarının; cinsiyet, medeni durum, kıdem ve yaşa göre farklılaşmadığını ancak son okulda bulunma süresine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Girgin ve Demir'in (2016, s. 20) çalışmasında ise; cinsiyet, medeni durum, alan, kıdem, son okulda bulunma süresi değişkenlerinin öğretmenlerin bağılıklarında anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı, yaş değişkeninin ise sadece normatif bağılık üzerinde farklılığa neden olduğu sonucu bulunmuştur.

Oluşturulan birinci modelde; iş doyumunu ile normatif bağılık, iş doyumunu ile duygusal bağılık ve iş doyumunu ile devam bağılılığı arasında doğrudan etki bulunmuştur. Karataş ve Güleş (2010, s. 85-86), Sönmez (2017, s. 82-83) ve Tunalı (2012, s. 84) yapmış olduğu çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Birinci modelde algılanan örgütsel destek ile iş doyumunu arasında doğrudan etki olduğu bulunmuştur. Akkoç ve diğerleri (2012, s. 128), Eisenberger ve diğerleri (1997, s. 818) ve Çakar ve Yıldız'ın (2009, s. 85) ve yapmış olduğu araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir. Öğretim liderliği ve iş doyumunu arasında da doğrudan bir etki bulunmaktadır. Erdoğan'ın (2017, s. 77), Cengiz (2015, s. 86), Gezici (2007, s. 118) ve Shatzer'in (2009, s. 117-119) yapmış olduğu çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Oluşturulan birinci modelde, doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı etkilerin de anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, iş doyumunun aracılık ettiği algılanan örgütsel desteğin; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır. Alanyazın incelendiğinde algılanan örgütsel desteğin bağlılık üzerinde doğrudan etkisinin olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar ikinci modelde açıklanmıştır. Elde edilen diğer bulguya göre ise, öğretim liderliği iş doyumunu üzerinden; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığa etki etmektedir. Balcı (2009, s. 425), Vally ve diğerleri (2016, s. 123) ve Serin (2011, s. 129) öğretim liderliği ve örgütsel bağlılık arasında aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu, Ail ve diğerleri (2015, s. 1848) bu iki değişken arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Çam (2008, s. 93-94) da öğretim liderliğinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını anlamlı bir şekilde etkilediğini tespit etmiştir.

Oluşturulan ikinci modelde, öğretim liderliği ile algılanan örgütsel destek arasında güçlü bir etkinin olduğu bulunmuştur. Kurtessis ve diğerleri (2017, s. 1861-1862) bu bulguyu destekler nitelikteki araştırmasında, liderlik türünün algılanan örgütsel destekle ilişkili olduğu, hatta liderlik türünün algılanan örgütsel desteğin öncüllerinden biri olduğunu tespit etmiştir. Algılanan örgütsel destek ile duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında doğrudan etki bulunmaktadır. Üren ve Çorbacıoğlu'nun (2012, s. 47) yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Özdevecioğlu (2003, s. 122-124), Nayır (2011, s. 152-153) algılanan örgütsel destek ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Kaplan ve Öğüt'ün (2012, s. 394-396) yaptığı araştırma sonucunda ise algılanan örgütsel destek ile duygusal ve normatif bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki izlenirken, devam bağlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Algılanan örgütsel destek ile iş doyumunu arasında doğrudan etki bulunmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi Eisenberger ve diğerleri (1997, s. 818), Yıldız'ın (2009, s. 85) ve Akkoç ve diğerlerinin (2012, s. 128) yapmış olduğu araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

Oluşturulan ikinci modelde, doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı etkilerin de anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre algılanan örgütsel desteğin aracılık ettiği öğretim liderliğinin, iş doyumunu üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır. Elde edilen diğer bulguya göre ise, öğretim liderliği; iş doyumunu ve algılanan örgütsel destek üzerinden duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığa etki etmektedir. Bu etkiye göre, öğretim liderliği davranışlarının gerçekleştirilmesi davranışı arttıkça, algılanan örgütsel destek yükselmekte, algılanan örgütsel destek yükseldikçe; iş doyumunu,

duygusal bağıllık ve normatif bağıllık artmaktadır, iş doyumunu bu etkenlere bağılı olarak arttığında da duygusal bağıllık, devam bağıllığı ve normatif bağıllık artmaktadır. Anderman ve diğeri (1991, s. 18) ve Lok ve Crawford (2004, s. 321) liderlik türlerinin çalışanların iş doyumunu ve örgütsel bağıllığı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır.

- Yapılan araştırmada öğretim liderliği ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda oluşturulan Öğretim Liderliği Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği farklı araştırmalarda test edilebilir ve ölçek üzerinde çalışılarak ölçeğin geliştirilmesi sağlanabilir.

- Yapılan araştırmada okulların sosyoekonomik düzeyinin müdürlerin öğretim liderliğini, algılanan örgütsel desteği ve dışsal doyumunu etkilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda sosyoekonomik düzey değişkenini ele alan farklı modelleme çalışmaları ya da farklı örnekleme türleriyle çalışmalar desenlenebilir. Ayrıca sosyoekonomik düzey bağlamında örnek durumlar seçilerek liderlik, destek ve iş doyumunu açısından değişimlerin nasıl ve neden oluştuğunu ele alan derinlemesine çalışmalar tasarlanabilir.

- Yapılan araştırmada doğrulanan modeller, bir okul müdürünün sahip olduğu öğretim liderliği davranışının ve algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin iş doyumunu ve bağıllıklarında önemli bir etkisinin olduğu belirtmektedir. Destekleyici liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin çalıştığı kurumlara daha fazla bağlanmalarına neden olması, bir okul müdürünün bu özelliklere sahip olmasının önemini ve gerekliliğini göstermektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin destekleyici eğitim ortamları oluşturma becerileri kazanmaları için ve öğretim liderliği konusunda daha fazla bilgiye sahip olmaları çeşitli teorik ve uygulamaya dayalı eğitimler düzenlenebilir.

- Öğretmenler için destekleyici ortamlar oluşturan farklı liderlik türleri ve destekleyici kültürle ilişkili farklı değişkenler kullanarak farklı modelleme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmad, Z. A., & Yekta, Z. A. (2010). Relationship between perceived organizational support, leadership behavior, and job satisfaction: An empirical study in Iran. *Intangible Capital*, 6(2), 162-184. doi:10.3926/ic.2010.v6n2.p162-184
- Ail, N. M. B. M., bin Taib, M. R., bt Jaafar, H., & bin Omar, M. N. (2015). Principals' instructional leadership and teachers' commitment in three Mara Junior Science Colleges (Mjsc) in Pahang, Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1848-1853. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.512
- Akkoç, İ., Çalışkan, A. ve Turunç, Ö. (2012). Örgütlerde gelişim kültürü ve algılanan örgütsel desteğin iş tatmini ve iş performansına etkisi: Güvenin aracılık rolü. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 105-135.
- Akram, M., Kiran, S., & Ilgan, A. (2017). Development and validation of instructional leadership questionnaire. *International Journal of Organizational Leadership*, 6(1), 73-88. doi:10.19236/Ijol.2017.01.06
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1-18.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidence of career stage effects? *Journal of Business Research*, 26(1), 49-61. doi:[https://doi.org/10.1016/0148-2963\(93\)90042-N](https://doi.org/10.1016/0148-2963(93)90042-N)
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of vocational behavior*, 49(3), 252-276.
- Altun, M. (2017). The effects of teacher commitment on student achievement. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 3(3), 51-54.
- Anderman, E. M., Belzer, S., & Smith, J. (1991, April). *Teacher commitment and job satisfaction: the role of school culture and principal leadership*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative science quarterly*, 26(1), 1-14.
- Arslan, Z. (2006). *Öğretmenlerde dindarlık, değerler ve iş doyumuna üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumuna iş doyumuna ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Azıklı, Ö. (2014). *Psychometric evaluation of the survey of perceived organizational support (SPOS)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bakan, İ. (2008). "Örgüt Kültürü" Ve "Liderlik" türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması. *KMU İİBF Dergisi*, 8(14), 13-40.
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformatif) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Başol, G. ve Yalçın, B. (2009). Eğitim örgütlerinde Meyer ve Allen üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *5th International Balkan Educational and Science Congress Full Text Book içinde* (s. 497-507). Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Baycan, F. A. (1982). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, İstanbul.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1) 2008, 1-18.

- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546.
- Büyükgoze, H. (2014). *Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek ve psikolojik sermaye ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, F. (2015). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Che Azmi, A., & Bee, L. (2019). The acceptance of the e-filing system by Malaysian taxpayers: A simplified model. *Electronic Journal of e-Government*, 8(1), 13-22.
- Chell, J. (1995). *Introducing principals to the role of instructional leadership. Ssta research in brief* (Report No. SSTA-RCR-95-14). Regina: Saskatchewan School Trustee Association.
- Cherniss, C. (1998). Social and emotional learning for leaders. *Educational Leadership*, 55(7), 26-28.
- Çakar, N. D. ve Yıldız, S. (2009). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisi:" Algılanan örgütsel destek" bir ara değişken mi? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 68-90.
- Çam, R. (2008). *Etkili öğretim liderliğinin öğretmenlerin kuruma bağlılığına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daresh, J. C. & Liu, C. (1985). High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Edwards, J. R., & Cable, D. M. (2009). The value of value congruence. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 654-677.
- Efeoğlu, İ. E. ve Özgen, H. (2006). İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: ilaç sektöründe bir araştırma *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 237-254.
- Eğriboyun, D. (2013). Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları arasındaki ilişki. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 12, 17-43.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 42-51. doi:10.1037/0021-9010.86.1.42
- Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75(1), 51-59.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 565-573.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Emmioğlu, E. (2011). *Structural equation model examining the relationships among mathematics achievement, attitudes toward statistics, and statistics outcomes* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Erkmen, T., & Şencan, H. (1994). Örgüt kültürünün iş doyumunu üzerindeki etkisinin otomotiv sanayide faaliyet gösteren farklı büyüklükteki iki işletmede araştırılması. *İÜ İşletme Fakültesi Dergisi*, 23(2), 107-125.
- Farhana, M. (2017). *The relationship between women principal instructional leadership practices, teacher organizational commitment and teacher professional*

- community practice in secondary schools in Kuala Lumpur* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd ed.)*. London: Sage.
- Fields, D. L., & Blum, T. C. (1997). Employee satisfaction in work groups with different gender composition. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(2), 181-196.
- Ganzach, Y. (1998). Intelligence and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 41(5), 526-539.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin.
- Gezici, A. (2007). *Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: Özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Girgin, S. ve Demir, T. (2016). Meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(1), 12-24.
- Glisson, C., & Durick, M. (1988). Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organizations. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 61-81.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Güçlü, N. E. (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Öğretim liderliği. *MPM Verimlilik Dergisi*, 4, 1-19.
- Güneş, İ., Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, R. Ö. (2009). Çalışanların örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Bir devlet üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 481-497.
- Gürkan, H., Barut, C., Ünsel, O. ve Aybay, E. (2017). Demografik değişkenler ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bitlis ili turizm sektörü çalışanları uygulaması. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 130-157.
- Hackman, J. R., Oldham, G., Janson, R., & Purdy, K. (1975). A new strategy for job enrichment. *California Management Review*, 17(4), 57-71.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

- Hallinger, P. and Murphy, J. 1986. *Instructional leadership in effective schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Hallinger, P., Walker, A., Nguyen, D. T. H., Truong, T., & Nguyen, T. T. (2017). Perspectives on principal instructional leadership in Vietnam: a preliminary model. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 222-239. doi:10.1108/Jea-11-2015-0106
- Hoerr, T. R. (2007). What is instructional leadership? *Educational Leadership*, 65(4), 84-85.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530-541.
- Kaplan, M. ve Öğüt, A. (2012). Algılanan örgütsel adalet ile sanal kaytarma arasındaki ilişkinin analizi: Hastane çalışanları örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-13.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Köroğlu, Ö. (2012). İçsel ve dışsal iş doyum düzeyleri ile genel iş doyum düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: turist rehberleri üzerinde bir araştırma. *Dogus University Journal*, 13(2), 275-289.
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49(1), 1-49.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership - a constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443. doi: 10.1177/0013161x92028003012
- Küçüközkan, Y. (2015). Örgütsel bağlılık ile cinsiyet arasındaki ilişki: Hastanelerde çalışan sağlık personeli üzerinde bir araştırma. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 14-37.
- Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C. S. (2017). Perceived organizational support: A meta-analytic evaluation of organizational support theory. *Journal of Management*, 43(6), 1854-1884.

- Lashway, L. (1995). Can instructional leaders be facilitative leaders?. *ERIC Digest*, 98, 1-4.
- Lawrence, A. S., & Deepa, T. (2012). Teacher commitment in promoting education: the need of the hour. Professionalism in facing the challenges of education. *Lecture Notes in Professionalism in Facing the Challenges of Education* (pp. 298-303). Tirunelveli: A.V.Parvathy Private Publications.
- Lee, K., Allen, N. J., Meyer, J. P., & Rhee, K. Y. (2001). The three-component model of organisational commitment: an application to South Korea. *Applied Psychology*, 50(4), 596-614.
- Locke, E. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336.
- Lok, P., & Crawford, J. (2004). The effect of organisational culture and leadership style on job satisfaction and organisational commitment: A cross-national comparison. *Journal of Management Development*, 23(4), 321-338.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 103-123.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- McGee, G. W., & Ford, R. C. (1987). Two (or more?) dimensions of organizational commitment: Reexamination of the affective and continuance commitment scales. *Journal of Applied Psychology*, 72(4), 638-641.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1984). Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 372-378.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.

- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326.
- Mohan Bursalı, Y. (2008). *Örgütsel politikanın işleyişi: Örgütsel politika algısı ve politik davranış arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: the psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. London: Academic Press.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Nayır, F. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: theory and practice*. Seventh edition. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde dönüşüm : Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130.
- Özutku, H., Ağca, V. ve Cevrioğlu, E. (2008). Lider-üye etkileşim teorisi çerçevesinde, yönetici-ast etkileşimi ile örgütsel bağlılık boyutları ve iş performansı arasındaki ilişki: ampirik bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 193-210.
- Peabody, D., & Goldberg, L. R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 552-567.
- Powell, D. M., & Meyer, J. P. (2004). Side-bet theory and the three-component model of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 157-177.
- Qian, H., Walker, A., & Li, X. (2017). The west wind vs the east wind: instructional leadership model in China. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 186-206.
- Recepoglu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 629-664.

- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied psychology*, 87(4), 698-714.
- Rigby, J. G. (2014). Three Logics of Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 610-644. doi:10.1177/0013161x13509379
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121-139.
- Rousseau, D. M., & Tijoriwala, S. A. (1998). Assessing psychological contracts: Issues, alternatives and measures. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 19(S1), 679-695.
- Saleh, S. D., & Hosek, J. (1976). Job involvement: Concepts and measurements. *Academy of Management Journal*, 19(2), 213-224.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. 2015: Anı.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(3), 435-459.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55-64.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Shatzer, R. H. (2009). *A comparison study between instructional and transformational leadership theories: Effects on student achievement and teacher job satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation). Brigham Young University, Provo, UT.
- Shoss, M. K., Eisenberger, R., Restubog, S. L. D., & Zagenczyk, T. J. (2013). Blaming the organization for abusive supervision: The roles of perceived organizational support and supervisor's organizational embodiment. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 158-168.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. <https://eric.ed.gov/?id=ED314826> adresinden edinilmiştir.

- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73.
- Sönmez, M. (2017). *Örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerine bir araştırma ve iller bankası aş' de bir uygulama* (Uzmanlık Tezi).
<https://www.ilbank.gov.tr/index.php?Sayfa=UzmanlikTezleri> adresinden edinilmiştir.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: application, assessment, causes, and consequences*. California: Sage.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56.
- Stevens, J. M., Beyer, J. M., & Trice, H. M. (1978). Assessing personal, role, and organizational predictors of managerial commitment. *Academy of Management Journal*, 21(3), 380-396.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Şişman, M. (1997, Eylül). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri, Eskişehir.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2016). Şişman© öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tağraf, H. ve Çalman, İ. (2009). Ohio üniversitesi liderlik modeline göre oluşan liderlik biçimlerinin işletmelerin ihracat performansı üzerine etkisi ve gaziantep ilinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 135-154.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(7), 67-73.
- Taş, Ö. (2012). *Örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş doyumunu arasındaki ilişki: Özel bir hastane örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2010). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190.

- Tunalı, D. (2012). *Bir yapısal eşitlik modeli önerisi: çalışanlarda iş tatmini ve örgütsel bağlılığın tükenmişliğe etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Turan, S. E. (2014). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üren, S. G. ve Çorbacıoğlu, S. (2012). Algılanan örgütsel desteğin örgütsel bağlılığa etkisi: İmalat sektöründe faaliyet gösteren bir işletme örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 29-52.
- Vally, G. V. S., Daud, K., & Subramanian, S. (2016). Reality on instructional leadership and commitment of teachers: A preliminary study. *Journal of Education and Social Sciences*, 3, 123-127.
- Wasti, S. A. (1999). *Organizational commitment in a collectivist culture: The case of Turkey* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, Urbana–Champaign
- Wasti, S. A. (2000, Mayıs). *Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi*. 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulan bildiri, Nevşehir.
- Wasti, S. A. (2003). Organizational commitment, turnover intentions and the influence of cultural values. *Journal of Occupational and organizational Psychology*, 76(3), 303-321.
- Weber, J. R. (1989). Leading the instructional program. In S. C. Smith and P. K. Piele (Ed), *School Leadership: Handbook for Excellence* (s. 191–224). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED309513>
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. (Rapor: RD-1623-G). Minneapolis: Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Araştırma İzni	131
EK 2	Kişisel Bilgiler Formu	132
EK 3	Ana Uygulamada Kullanılan Öğretim Liderliği Ölçeği	133
EK 4	Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği	136
EK 5	Minnesota İş Doyumu Ölçeği	138
EK 6	Örgütsel Bağlılık Ölçeği	139

EK 1
Araştırma İzni



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.7940622
Konu : Anket Uygulaması

19/04/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünün 11/04/2018 tarihli ve 38431 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Çiğdem OKTAR'ın yürütmekte olduğu "*Öğretim Liderliği, Algılanan Destek, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Modelleme Çalışması*" konulu tez çalışması ile ilgili anket ve uygulamasını ilimiz merkez ilçesinde ve Tavşanlı ilçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Hamdi SARIOZ'un başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretime aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/04/2018

Arif YALÇIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Ağ:kutahya.meb.gov.tr
e-posta:stratejigelistirme43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKI
Tel: (0 274) 2236241/159
Faks: (0 274) 2236254

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0d70-9b3d-38a2-a8e1-f490 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2
Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

Medeni Durumunuz:

Evli Bekar

Yaşınız:

24 ve altı 25 – 29 30 – 34 35 – 39
 40 – 44 45 ve üstü

Öğrenim Durumunuz:

Lisans Yüksek Lisans Doktora Diğer.....

Branşınız:

Okulunuzun Kademesi:

İlkokul Ortaokul Lise

Okulunuzun Sosyoekonomik Düzeyi:

Üst Orta Alt

Toplam Görev Süreniz:

1 - 5 yıl 6 – 10 yıl 11 – 15 yıl 16 – 20 yıl 21 yıldan fazla

Bu okuldaki görev süreniz:

1 - 5 yıl 6 – 10 yıl 11 – 15 yıl 16 – 20 yıl 21 yıldan fazla

EK 3

Ana Uygulamada Kullanılan Öğretim Liderliği Ölçeği

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
Aşağıdaki ifadeleri 1- Hiçbir Zaman, 2- Nadiren, 3-Arasıra, 4-Çoğu Zaman, 5-Her Zaman aralıklarında değerlendiriniz. Okul müdürüm,					
A- Amaçların Belirlenmesi ve Paylaşılması					
1. Okulun amaçlarını öğretmenlerin katılımıyla belirler.	1	2	3	4	5
2. Okulun amaçlarını belirlerken öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alır.	1	2	3	4	5
3. Okulun amaçlarının belirlenmesinde veli görüşlerine önem verir.	1	2	3	4	5
4. Sınıf içi amaçlar ile okulun amaçlarının tutarlı olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
5. Okulun amaçlarını değişen koşullara göre günceller.	1	2	3	4	5
6. Okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için uygun ortam yaratır.	1	2	3	4	5
7. Okulun amaçlarının tüm paydaşlar (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici, vb.) için anlaşılır olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
8. Okulun amaçlarını çeşitli tören ve toplantılarla paydaşlara iletir.	1	2	3	4	5
9. Okulun amaçlarını bilgi ve iletişim teknolojilerini (telefon, web sitesi, vb.) kullanarak paydaşlara duyurur.					
B- Öğretim Sürecinin Yönetimi					
10. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceğine dair inancın oluşmasını sağlar.	1	2	3	4	5
11. Okul koridorları ve bahçesinde gezerek eğitim-öğretime yönelik gözlemler yapar.	1	2	3	4	5
12. Sınıf ziyaretleri yaparak eğitim-öğretim faaliyetlerini analiz eder.	1	2	3	4	5
13. Okulda eğitim-öğretim faaliyetlerini kesintiye uğratabilecek durumları (dersin anonslarla bölünmesi, derse geç kalma, vb.) ortadan kaldırmaya çabalar.	1	2	3	4	5

EK 3 (Devam)

Ana Uygulamada Kullanılan Öğretim Liderliği Ölçeği

14. Belirlenen amaçlarına erişilip erişilmediği konusunda sistematik analizler yapar.	1	2	3	4	5
15. Belirlenen amaçlara ulaşmada eksik kaynakları temin etmeye çalışır.	1	2	3	4	5
16. Öğretmenlerin her öğrenciye yönelik yüksek başarı beklentisine sahip olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
17. Okulda farklı branşlar ya da sınıflar arasında uygulanan programın eşgüdümünü sağlar.	1	2	3	4	5
C- Güçlü Okul İklimi ve Kültürünün Oluşturulması					
18. Okulda “biz bir aileyiz” inancı oluşturmaya çalışır	1	2	3	4	5
19. Okulda tüm paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici, vb.) kaynaşmasını sağlayacak faaliyetler düzenlenmesine öncülük eder.	1	2	3	4	5
20. Öğretmen ve öğrencilerin ihtiyacı olduğunda onlara yardım eder.	1	2	3	4	5
21. Okulda öğretmenlerin zevkle çalışabileceği bir ortam oluşturmaya çalışır.	1	2	3	4	5
22. Okulda paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici, vb.) birbirine güven duyduğu bir ortam sağlar.	1	2	3	4	5
23. Okulda paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici, vb.) bir takım üyesi olmasını ya da takım ruhunu yaşamasını sağlar.	1	2	3	4	5
D- Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Sağlanması					
24. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı yapacak etkinliklere katılmalarını sağlar.	1	2	3	4	5
25. Okul içinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı yapacak yayınlara ulaşmalarını sağlar.	1	2	3	4	5
26. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı yapacak etkinliklerden öğrendiklerini diğer meslektaşlarıyla paylaşmalarını sağlar.	1	2	3	4	5

EK 3 (Devam)

Ana Uygulamada Kullanılan Öğretim Liderliği Ölçeği

27. Öğretmenler arasında mesleki iş birliği ve destek sağlanmasına yönelik ortamlar oluşturur.	1	2	3	4	5
28. Başarılı öğretmenleri topluluk önünde onurlandırır.	1	2	3	4	5

EK 4**Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği**

ALGILANAN ÖRGÜTSEL DESTEK ÖLÇEĞİ	Tamamen Karşıyım	Büyük Ölçüde Karşıyım	Karşı Olduğum Yönleri Daha fazla	Katıldığım Yönleri Daha Fazla	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Lütfen aşağıdaki maddeleri, ifadelere katılma derecenizi yansıtacak şekilde cevaplayınız. 6, ifadeye tamamen katıldığınızı; 1 ise ifadeye tamamen karşı olduğunuzu göstermektedir.						
1. Çalıştığım okul, okulun başarısı için olan katkılarima değer verir.	1	2	3	4	5	6
2. Gösterdiğim fazladan çabaların bu okulda hiçbir kıymeti yoktur.	1	2	3	4	5	6
3. Çalıştığım okul, benim hedeflerimi ve değerlerimi fazlasıyla dikkate alır.	1	2	3	4	5	6
4. Çalıştığım okul, şikayetlerimi ciddiye almaz.	1	2	3	4	5	6
5. Çalıştığım okul, beni de etkileyebilecek bir karar alacak olsaydı, benim menfaatimi önemsemezdi.	1	2	3	4	5	6
6. Bir problemim olduğunda çalıştığım okul bana yardım etmek için hazırdır.	1	2	3	4	5	6
7. Çalıştığım okul benim mutluluğuma gerçekten önem verir.	1	2	3	4	5	6
8. Çalıştığım okul, işimi elimden gelen en iyi şekilde yapabilmeme yardım etmek için gayret sarf etmeye hazırdır.	1	2	3	4	5	6
9. İşimi olabilecek en iyi şekilde yaptığımda bile, çalıştığım okul bunu fark etmez.	1	2	3	4	5	6

EK 4 (Devam)**Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği**

10. Eğer çalıştığım okuldan bir iyilik isteseydim, bana yardım etmek için istekli olurdu.	1	2	3	4	5	6
11. Çalıştığım okul, işteki memnuniyetime önem verir.	1	2	3	4	5	6
12. Çalıştığım okul, fırsat olsa beni istismar eder.	1	2	3	4	5	6
13. Çalıştığım okul, benimle çok az ilgilenir.	1	2	3	4	5	6
14. Çalıştığım okul, fikirlerimi dikkate alır.	1	2	3	4	5	6
15. Çalıştığım okul, işteki başarılarımla gurur duyar.	1	2	3	4	5	6
16. Çalıştığım okul, işimi benim için olabildiğince ilgi çekici hale getirmeye çalışır	1	2	3	4	5	6

EK 5**Minnesota İş Doyumu Ölçeği**

MINNESOTA İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ					
Aşağıda mesleğinizin çeşitli yönleri ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyarak mesleğinizin o cümlede belirtilen yönünden ne derece memnun olduğunuzu işaretleyiniz. Her cümleye cevap verirken "bu yönden işimden ne derece memnunum" diye kendinize sorun. Mesleğimden,	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok Memnunum
1. Beni her zaman meşgul etmesi bakımından	1	2	3	4	5
2. Tek başıma çalışma olanağımın olması bakımından	1	2	3	4	5
3. Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından	1	2	3	4	5
4. Toplumda "saygın bir kişi" olma şansını bana vermesi bakımından	1	2	3	4	5
5. Amirimin emrindeki kişileri idare tarzı açısından	1	2	3	4	5
6. Amirimin karar vermedeki yeteneği bakımından	1	2	3	4	5
7. Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması açısından	1	2	3	4	5
8. Bana sabit bir iş sağlaması bakımından	1	2	3	4	5
9. Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmam açısından	1	2	3	4	5
10. Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından	1	2	3	4	5
11. Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olması açısından	1	2	3	4	5
12. İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konması bakımından	1	2	3	4	5
13. Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından	1	2	3	4	5
14. İş içinde terfi olanağımın olması açısından	1	2	3	4	5
15. Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından	1	2	3	4	5
16. İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması bakımından	1	2	3	4	5
17. Çalışma şartları bakımından	1	2	3	4	5
18. Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşmaları açısından	1	2	3	4	5
19. Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem açısından	1	2	3	4	5
20. Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden	1	2	3	4	5

EK 6**Örgütsel Bağlılık Ölçeği**

BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Bir parça katılmıyorum	Tarafsızım	Bir parça katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Meslek hayatımın kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.	1	2	3	4	5	6	7
2. Bu okula kendimi "duygusal olarak bağlı" hissetmiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3. Bu okulun meselelerini gerçekten de kendi meselelerim gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4. Kendimi okulumda "ailenin bir parçası" gibi hissetmiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5. Bu okulun benim için çok kişisel (özel) bir anlamı var.	1	2	3	4	5	6	7
6. Okulumla karşı güçlü bir aitlik hissim yok.	1	2	3	4	5	6	7
7. Şu anda okulumda kalmam mecburiyetten.	1	2	3	4	5	6	7
8. İstesem de şu anda okulumdan ayrılmak benim için çok zor olurdu.	1	2	3	4	5	6	7
9. Şu anda okulumdan ayrılmak istediğime karar versem, hayatımın çoğu alt üst olur.	1	2	3	4	5	6	7
10. Bu okulu bırakmayı düşünemeyeceğim kadar az seçeneğim olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
11. Bu okuldan ayrılmanın az sayıdaki olumsuz sonuçlarından biri alternatif kılığı olurdu.	1	2	3	4	5	6	7
12. Eğer bu okula kendimden bu kadar çok vermiş olmasaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.	1	2	3	4	5	6	7
13. Mevcut idarecimle kalmak için hiçbir manevi yükümlülük hissetmiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Benim için avantajlı olsa da okulumdan şu anda ayrılmanın doğru olmadığını hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
15. Okulumdan şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
16. Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	1	2	3	4	5	6	7
17. Buradaki insanlara karşı yükümlülük hissettiğim için okulumdan şu anda ayrılamazdım.	1	2	3	4	5	6	7
18. Okulumla çok şey borçluyum.	1	2	3	4	5	6	7

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Çiğdem OKTAR
Doğum Yeri : Ankara
Doğum Tarihi : 1982

Eğitim Durumu

Lise	Batıkent Lisesi	2000
Lisans	Gazi Üniversitesi	
	Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği	2004
Lisans	Dumlupınar Üniversitesi	
	Bilgisayar Mühendisliği	2017

Yabancı Dil

İngilizce : Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)
Fransızca : Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)
Arapça : Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

İletişim

E-posta adresi: cigdemoktar@hotmail.com