

Educational Administration: Theory and Practice
2012, Vol. 18, Issue 3, pp: 435-459
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi
2012, Cilt 18, Sayı 3, ss: 435-459

İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki^{1*}

Mehmet Koray Serin
Kastamonu Üniversitesi

Bekir Buluç
Gazi Üniversitesi

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın örnekleme, oranlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve Konya’da bulunan 17 ilköğretim okulunda çalışan toplam 419 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme sıklıklarını belirlemek için “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi”, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının derecesini belirlemek için ise “Örgütsel Bağlılık Anketi (OCQ)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson momentler çift yönlü korelasyon analizi ve çoklu Regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin, okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını çoğu zaman düzeyinde gerçekleştirdiklerine dair düşünce içersinde oldukları, yine öğretmenlerin okullarına üst düzey bağlılık duydukları görülmüştür. Araştırmanın diğer önemli bulguları ise öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olması ve okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunun örgütsel bağlılık üzerinde bir yordayıcı olarak görülmesidir.

Anahtar sözcükler: Öğretim liderliği, örgütsel bağlılık

¹ Doç. Dr. Bekir BULUÇ danışmanlığında yürütülen, “İlköğretim okullarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya ili örneği)” konulu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Bu çalışma, 6. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde (K.K.T.C.) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atıf için/Please cite as:

Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(3), 435-459.

The Relationship between Instructional Leadership and Organizational Commitment in Primary Schools

Introduction. The role of instructional leader is a relatively new concept that emerged in the early 1980s, influenced largely by research that found effective schools usually had principals who stressed the importance of leadership in this area (Brookover & Lezotte, 1982, cited in Jenkins, 2009). An instructional leadership sets clear goals, allocates resources to instruction, manages the curriculum, monitors lesson plans, and evaluates teachers (Flath, 1989). In a school, principal's instructional leadership behaviors influence a lot of things. It is considered that one of them may be organizational commitment. A great deal of attention has been given recently to the study of commitment to the organization (Mowday, Porter, & Steers, 1979). This concept characterized by at least three factors: (a) a strong belief in and acceptance of the organization's goals and values; (b) a willingness to exert considerable effort on behalf of the organization; (c) a definite desire to maintain organizational membership (Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974). Also teachers' organizational commitment perceptions are regarded as a determinative factor for school and student achievement.

Purpose. The purpose of this study is to determine, by perception of teachers, the relationship between instructional leadership and organizational commitment in primary schools.

Method. The study is based on relational method of survey. In the study, rational variety of method is used for determining sampling. In this context, the sampling group is composed of 17 primary schools with 419 teachers who worked during 2009-2010 educational year, in Konya. Two different scales were used in the data gathering process. In the study, a survey for determining instructional leadership in primary schools, namely "Instructional Leadership Behaviors of Principals" developed by Şişman (1997), and another survey for determining organizational commitment of teachers, namely "Organizational Commitment Questionnaire" developed by Porter, Steers, Mowday and Boulian (1974) are used. In analyzing data, of descriptive statistic methods, mean (\bar{X}), standard deviation (s), percentage (%) frequency (f) transactions and also Pearson moments two-tailed correlation analysis and multi-regression analysis are used.

Findings. Findings from Instructional Leadership Behaviors of Principals' indicated that, principals show instructional leadership behaviors at "most of times" level ($\bar{X} = 3.64$, $S = .63$). Principals reported have the highest

mean scores on “determining and sharing the school’s aims” dimension ($\bar{X} = 3.91, S = .70$) and the lowest score were reported on the “supporting and improving of teachers” dimension ($\bar{X} = 2.97, S = .77$). The mean score of organizational commitment questionnaire was ($\bar{X} = 3.69, S = .85$) indicating relatively high level of organizational commitment. Findings also indicated that there was a positive and mid-level correlation between instructional leadership and also its five dimension with organizational commitment. Ranking of the dimensions declared for, the highest correlation ($r = .52, p < .01$) was seen between “determining and sharing the school’s aims” and organizational commitment and also “constitute regular teaching-learning neighborhood climate” and organizational commitment. The lowest correlation ($r = .44, p < .01$) was seen between the “supporting and improving of teachers” dimension and organizational commitment. Results of regression analysis showed that, only “determining and sharing the school’s aims” dimension was a predictor for organizational commitment at $p < 0.01$ level. But at $p < 0.05$ level “constitute regular teaching-learning neighborhood climate” dimension was also a predictor for organizational commitment.

Conclusion and Discussion. Findings of this study show that dimensions of instructional leadership have a mid-level effect on organizational commitment. When the correlation analysis is examined, there is a positive mid-level meaningful correlation and also when the regression analysis is examined it can be seen that “Instructional Leadership Behaviors of Principals” subscales express 31 % of variance in organizational commitment. This result of the research supports the results of Çam (2008) which is the only similar study in literature. This result also shows that instructional leadership behaviors has mid-level predictive effects on organizational commitment. Besides, in accordance with the literature it seems to be some of the other leadership styles (e.g. transformational leadership) have more predictive effects on organizational commitment (Buluç, 2009; Terzi & Kurt, 2005). Last of all it can be said that as principals’ instructional leadership behaviors increase, teachers’ organizational commitment perception may rise.

Keywords: *Instructional leadership, organizational commitment.*

Toplumların varlıklarını sürdürebilmelerinde önemli bir unsur olan yetişmiş insan gücünü sağlayan eğitim kurumları için liderlik önemli bir kavram olarak düşünülmektedir. Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de lider nitelikli çalışanların, amaçların gerçekleşmesindeki rolü büyüktür. Okullarda lider olması beklenen kişiler ise öncelikle müdürlerdir. Bu bağlamda ilerleyen süreç ile birlikte müdürlerin sergiledikleri liderlik davranışları kurumların başarıya ulaşmasında etkin rol oynamıştır. Özellikle okullara özgü bir liderlik türü olan öğretim liderliği 1980'li yıllardan itibaren araştırmacıların yoğunlukla üzerinde durdukları bir konu haline gelmiştir. Şişman'a (2004) göre öğretim liderliği, okul müdürünün okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığı ile yerine getirilmesini sağladığı davranışlar olarak nitelendirilebilir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının doğrudan ya da dolaylı etki ettiği pek çok faktör olmakla birlikte, bunların en önemlilerinden birinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı olduğu düşünülmektedir. Mowday, Porter ve Steers (1979), örgütsel bağlılığı örgüte duyulan pasif bir sadakatin ötesinde örgütsel amaçlara ulaşmada çaba göstermeye gönüllü olma davranışı olarak ifade etmiştir. Eğitim örgütleri için önemli olan, sistemin en önemli parçası konumundaki öğretmenlerin enerjilerini, hedef kitle olan öğrenciler için harcayabilmesidir. Bunun en üst düzeyde olması öğretmenlerin bağlılık göstermesi ile mümkün olur. Hiç şüphesiz sözü edilen bağlılığın oluşabilmesinde okul müdürlerinin de önemli payı olduğu düşünülmektedir.

Eğitim alanında öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık konusundaki çalışmalar incelendiğinde, doğrudan öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma sayısının oldukça az olduğu, yapılan çalışmaların genel itibarı ile ya öğretim liderliği ve örgütsel bağlılığın tek başına betimlendiği çalışmalar olduğu ya da farklı değişkenlerle (liderlik-iş doyumu, bağlılık-iş doyumu, liderlik-örgüt kültürü, dönüşümsel liderlik-bağlılık vb.) ilişkilerinin araştırıldığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Öğretim liderliği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde Hallinger ve Murphy (1986) okul yöneticilerin öğretim liderliği rollerini; Smith ve Andrews (1989) öğretmen ve öğrenci algısına göre, okul müdürünün etkili öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye yönelik araştırmalarda bulunurken; Krug (1992) müdürlerin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarıyla, öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri belirleme; Blase ve Blase (1999) ise okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışlarının sınıftaki öğretim sürecini nasıl etkilediği paralelinde araştırmalar

yapmışlardır. Öğretim liderliği ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Gümüşeli (1996), Şişman (1997), Akgün (2001) okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini ne derece yerine getirdiklerini, Özyurt (2007) okul müdürlerinin öğretim liderliği anlayışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi, Can (2007) ise ilköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliğini belirlemeye yönelik araştırmalarda bulunmuşlardır. Örgütsel bağlılık konusundaki çalışmalar incelendiğinde ise Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974) örgütsel bağlılık ve iş doyumunu, Porter, Mowday ve Steers (1979) farklı iş gruplarında çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri, Reichers (1985) çok boyutlu örgütsel bağlılık, Allen ve Meyer (1990, 1991) örgütsel bağlılığın boyutları, Shin ve Reyes (1991), Rozenholtz ve Simpson (1990), Anderman, Bezler ve Smith (1991), Firestone ve Pennel (1993) ile Hulpia, Devos ve Van Keer (2010) de öğretmen bağlılığı üzerine çalışmışlardır. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Celep (2000) öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine adanmışlıklarını, Balay (2000) yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini, Sarıdede ve Doyuran (2004) eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisini, Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008) öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizini ve Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen (2010) ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ele alan en yakın çalışma Çam (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı söz konusu çalışmada etkili öğretim liderliğinin öğretmenlerin kuruma bağlılığına etkisini incelemiştir. Ulaşılabilen araştırma sayısındaki azlık konunun önemini daha da artırmaktadır. Yukarıda sözü edilen araştırmaların sonuçları irdelendiğinde eğitim kurumlarının öngördüğü amaçları gerçekleştirip birer “etkili okul” olmalarında yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını sergilemeleri gerektiği, öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmaların ortak bir sonucu olarak vurgulanmaktadır. Örgütsel bağlılığa yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan ortaya çıkan ortak sonuç ise üst düzey bağlılığa sahip çalışanların olduğu bir örgütte performansın, doyumun ve başarının da üst düzeyde olduğudur.

Öğretim Liderliği

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında üzerinde önemle durulan bir boyut, okul yöneticisinin öğretim liderliği rolüdür (Güçlü ve Özden, 2000). 1980’li yıllarda öğretim liderliği araştırmacıların, çoğunlukla müfredat ve

öğretim sürecini yüksek bir odakta tutan müdürlere sahip etkili okulların farkına varmasıyla önemli bir liderlik yaklaşımı haline gelmiştir (Lashway, 2002). Etkili ve mükemmel olarak nitelendirilen okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, okulun etkililiğinde önemli bir faktör olduğu görülmüş, söz konusu okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır (Şişman, 2004). Edmonds, Rutter, Brookover ve Lezotte bu konuda yaptıkları çalışmalarla eğitsel olarak etkili okulların güçlü bir öğretim liderliği ile karakterize edilmiş olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Hallinger ve Murphy, 1986).

Müdürler, çok yoğun idari görevlerle meşgul olduklarını düşünerek öğretim liderliği davranışları sergileyen müdürlere nazaran kendileriyle gurur duyarlar. Açık amaçlar belirlemeyi, eğitim için kaynak ayarlamayı, programı yönetmeyi, ders planlamalarını izlemeyi ve öğretmenlerin değerlendirilmesini daha sonraki rolleri olarak görürler. Öğretim liderliği ise bu faaliyetleri ve öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimini teşvik etmeyi temel alır (Flath, 1989). Öğretim lideri öncelikli olarak öğretimsel bir kalite oluşturur ve bunu bir vizyon haline getirmek için çalışır (Phillips, 2004). Etkili okul ve öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalar okul yöneticisinin bir öğretim kaynağı olarak sınıfları ziyaret etmesi, öğretimi yakından izlemesi, denetlemesi ve değerlendirmesinin önemini ortaya koymuştur (Blase ve Blase, 1999; Can, 2007; Gümüşeli, 1996; Hallinger ve Murphy, 1986; Krug, 1992; Mc Ewan, 1994; Şişman, 2004). Çeşitli araştırmacılar okul müdürlerinin öğretim liderliği ile ilgili olarak bazı alt boyutlar ortaya koymuşlardır. Krug (1992), Andrew ve Smith (1989), Gümüşeli (1996) ve Şişman (1997) gibi araştırmacılar öğretim liderliğini değişik alt boyutlar halinde incelemiştir. Bu çalışmada Şişman (1997) tarafından yapılan boyutlama ele alınmıştır.

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması: Öğretim etkinliklerinin amaçlar doğrultusunda planlanıp, uygulamaya konması, amaçların özüne uygun olarak kavranmasına bağlıdır. Bu nedenle amaçların mutlaka netleştirilebilmesi gereklidir (Aydın, 2005). Etkili okullar üzerine yapılan araştırmalar göstermiştir ki, bu okulların açıkça tanımlanmış bir misyonu vardır ve bu misyon sıklıkla öğrenci başarısını sağlamak üzerine odaklanmıştır (Hallinger ve Murphy, 1986). Okul müdürünün okulun amaçlarının tanımlanmasına öncülük etmesi beklenir (Şişman, 2004).

Eğitim Programının ve Öğretim Sürecinin Yönetimi: Hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise okul için de program odur. Bu yüzden okulu yönetmek demek eğitim programını yönetmek demektir (Başaran, 1994). Eğitim programının yönetimi, derslerin öğretmenlere göre dağılımı, yıllık ve günlük ders planlarının yapılması, anma ve kutlama etkinliklerinin

planlanması gibi birçok etkinlikleri kapsar (Erdoğan, 2000). Bunların yanı sıra okul müdürleri sürecinin yönetimi kapsamında geç kalma, devamsızlık, okuldan kaçma vb. durumları azaltan politika ve uygulamalar sergiler (Hallinger ve Murphy, 1986).

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi: Değerlendirme, hem değer biçmeye hem de geliştirmeye yönelik eylemi ifade eden bir süreçtir. Bir örgütün devam eden işleyişinin önemli bir işlevi olarak düşünülür (Aydın, 2005). Başarılı bir öğretim lideri öğrencilerin gelişiminin değerlendirilebileceğinin ve değerlendirilmesi gerekliliğinin farkındadır. Örneğin okul yöneticisi hem geleneksel hem de alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi sahibi olmalıdır (Krug, 1992).

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi: Öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri her ne kadar kendi sorumlulukları ise de yönetimin rolü de oldukça önemlidir. Sürekli gelişme isteğinin kabulü ve uygulama şansı ancak okul yönetiminin desteği ve katılımı ile mümkün olabilir. Çünkü astların yetersizlikleri, üstleri ilgilendiren bir yönetim sorunudur (Açıkalın, 1997). Okul yöneticisinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması ve öğretmenleri düşüncelerini ifade etmeye cesaretlendirmesi, öğretim liderinin en önemli özelliklerindedir (Blase ve Blase, 1999).

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma: Son yıllarda liderliğin örgütsel çevre ve şartlarla bir hayli ilişkili olduğu ve bir liderin etkinliğini farklı durumlarda etkileyebilecek farklı değişkenlerin olduğu görülmüştür (Smith ve Andrews, 1989). Okul ikliminden okuldaki çalışma koşulları, bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır. Bir okuldaki ikliminin durumu, insanların motivasyonunu, okulla bütünleşmesi, morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir (Şişman, 2004).

Örgütsel Bağlılık

Okulda, liderler ile birlikte çalışanların yani öğretmenlerin performansı da önemlidir. Son yıllarda yapılan çalışmalar okulda öğretmenlerin performansını yükseltmede iş doyumu, örgüt kültürü, örgüt yapısı, etik, örgütsel sağlık vb. faktörlerin etkili olduğunu gösterirken bu faktörlerden birinin de örgütsel bağlılık olduğu düşünülmektedir (Buluç, 2009). Örgütsel bağlılık konusundaki ilk tanımlamalardan birisi Grusky tarafından 1966 yılında yapılmıştır. Söz konusu yazara göre örgütsel bağlılık, “bireyin örgüte olan bağının gücü”dür. Kidran örgütsel bağlılığı “daha çekici alternatifler erişilebilir olduğunda bile örgüt üyeliğini sürdürme niyeti” olarak tanımlarken; Kiesler, Sakumure ve Salancik’e göre örgütsel bağlılık, bireylerin bağlılık tutumlarının sonucunda ortaya çıkan davranışsal eylemler olarak ifade edilmiştir (Reichers, 1985). Örgütsel bağlılık literatüründe

belki de en fazla kabul gören tanımlama Mowday, Steers ve Porter (1979) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre bağlılık, bireyler örgütle özdeşleştiklerinde ve de örgütsel amaç ve değerler yönünde çaba sarf ettiklerinde ortaya çıkmaktadır. Buna göre bağlılık, çalışanın örgütüne hissettiği duygusal bir bağlılıktır ve işgörenler örgütün değer ve amaçlarını benimsedikleri oranda bağlılık hissedeceklerdir. Söz konusu araştırmacılar örgütsel bağlılığı şu üç temel bileşen çerçevesinde açıklamıştır: (1) Örgütün amaç ve değerlerini kabul, (2) Örgüt adına çaba göstermeye istekli olma, (3) Örgütsel üyeliği sürdürmeye yönelik güçlü arzu.

Mowday, Steers ve Porter (1979) örgütsel bağlılığı, bireyin davranışları aracılığıyla faaliyetlerine ve örgüte olan ilgisini güçlendiren inançlarına bağlanması şeklinde tanımlayarak, *davranışsal bağlılık* ve *tutumusal bağlılık* olarak iki boyutta sınıflandırmıştır. Tutumsal bağlılık, genellikle kişinin örgütle bütünleşmesinin ve örgüt katılımının gücü olarak ifade edilmektedir (Porter vd., 1974). Örgütsel bağlılık bu şekilde ele alındığında örgüte duyulan pasif bir sadakatin ötesinde örgütsel amaçlara bilinçli katkıda bulunmak üzere çalışmaya gönüllü olmaktır. Davranışsal bağlılık, kişinin geçmişteki davranışları nedeniyle örgüte bağlı kalma süreci ile ilgilidir (Mowday vd., 1979). Davranışsal bağlılık gösteren işgörenler, örgütün kendisinden ziyade, yaptıkları belli bir faaliyete bağlanmaktadır (Çöl, 2004). Burada örgüte bağlı kalmaktan bahsedilen, örgüte kalmaya niyetli olma, örgütten ayrılmama ve devamsızlık yapmama gibi davranışlardır (İnce ve Gül, 2005). Meyer ve Allen ise 1984 yılında Porter vd. (1974) tarafından geliştirilen modele, *duygusal* ve *devam* bağlılığını ekleyerek yeni bir model geliştirmişlerdir. Araştırmacılar daha sonra modellerine Weiner ve Vardi'nin (1980) çalışmalarına dayanan *normatif (ahlaki) bağlılığı* ilave etmişlerdir (Allen ve Meyer, 1990). Böylece Becker'in (1960) "davranışsal"; Porter vd.'nin (1974) "tutumusal" ve Wiener'in (1982) "normatif" olarak adlandırdıkları yaklaşımları, "duygusal bağlılık", "devamlılık bağlılığı" ve "normatif bağlılık" olarak nitelendirmişlerdir (Meyer ve Allen, 1991).

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı

Değişime uğrayan örgüt yapıları içinde insan faktörü daha önemli hale gelmiştir. Bilginin ve bilgiye sahip insanın önemli olduğu çağımızda, insan sermayesinin örgütün sahip olduğu en önemli değer olduğu kabul edilmektedir (Sarıdede ve Doyuran, 2004). Diğer örgütlerde sistemin girdi-işlem-çıktı döngüsünün herhangi bir aşamasında insan ögesi yer alırken eğitim örgütlerinin girdi-işlem-çıktı döngüsünün her aşamasında insan ögesi söz konusudur (Celep, 2000). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde en önemli unsurun "insan" olması, bağlılığın da temelinde sahiplenme, özdeşleşme,

içselleştirme ve çaba sarf etme gibi anlamların olması, amaçlara ulaşmada, eğitim örgütlerinde bağlılığın olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmen bağlılığı yakın geçmişte ele alınan önemli araştırma konularından olmuştur (Rosenholtz ve Simpson, 1990). Örgütleri amaçlarına göre yaşatmak zorunda olan yöneticilerin davranışlarının işgören üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olduğu ifade edilebilir. Bunlar işgörenlerin örgütsel bağlılığına etki eder. Anderman vd.'nin (1991) de belirttiği gibi öğretmen bağlılığına katkı sağlamak için bireysel liderlik algılamalarının okulun genel kültürü üzerinde nasıl çalışabileceğini düşünmek önemlidir. Firestone ve Pennell'e (1993) göre okul işgörenleri olarak öğretmenler için adil ve yeterli bir ödeme, meslekte ilerleme, yol gösterici ve destekleyici okul programlarına kadar bir dizi güdüleyici politikanın devreye konulması gerekli görülmektedir. Rosenholtz ve Simpson (1990), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının istenilen seviyenin altında kalmasını okula karşı antipati duyma, işe gelmeme ve işten ayrılmaya istek duyma gibi durumlar etrafında açıklar.

Bu genel değerlendirmeler ışığında eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında, öğretmenlerin duyduğu bağlılık hissini son derece önemli olduğu ve yöneticilerin sergilediği öğretim liderliği davranışlarının bu bağlılık hissini oluşmasında belirleyici bir unsur olduğu düşünülmektedir. Özellikle sistemin kilit noktası olduğu düşünülen ilköğretim okullarında müdürlerin sergilediği öğretim liderliği davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi, bu davranışların öğretmenlerin örgüte bağlılığıyla bir ilişkisinin olup olmadığının ortaya konulması önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği rollerine ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
2. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?
3. Öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Öğretim liderliği, örgütsel bağlılığın yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim okulu yöneticilerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenler tarafından algılanış düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik, ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Konya ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 238 resmi ilköğretim okulunda, toplam 6.653 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada seçkisiz oranlı örnekleme yöntemi kullanılmış, bu bağlamda Konya ili merkez ilçelerinde (Meram, Karatay, Selçuklu) bulunan okul ve öğretmen sayısına göre oranlamaya gidilerek toplamda 17 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 419 öğretmen, örneklem grubunu oluşturmuştur. Okul ve öğretmen sayıları İl Milli Eğitim Müdürlüğündeki yetkililerle görüşülerek tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik nitelikleri incelendiğinde ise öğretmenlerin %47.7'sinin erkek, %52.3'ünün kadın olduğu görülmektedir. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin %6'sının 21-30 yaş, %37.7'sinin 31-40 yaş, %43.7'sinin 41-50 yaş aralığında ve %12.6'sının 51 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre yüzdesel dağılımları yapıldığında ise %48.9'unun eğitim fakültesi, %16.9'unun fen-edebiyat fakültesi, %15.1'inin eğitim enstitüsü ve %19.1'inin diğer fakültelerden birinden mezun olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdemler ele alındığında öğretmenlerin %2,9'unun 1-5 yıl, %11'inin 6-10 yıl, %28.6'sının 11-15 yıl, %31.2'sinin 16-20 yıl, %26.3'ünün 21 yıl ve daha fazla süreyle öğretmenlik mesleğini sürdürdükleri; bununla beraber %25.3'ünün 1-3 yıl, %35.8'inin 4-6 yıl, %17.4'ünün 7-9 yıl, %21.5'inin 10 ve daha fazla yıldan fazla süreyle buldukları okulda görev yapmakta oldukları belirlenmiştir. Son olarak çalışma kapsamında anket uygulanan ilköğretim okulu öğretmenlerinin %51.3'ünün sınıf öğretmeni, %48.7'sinin branş öğretmeni olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği rollerini ve bu rollerin gerçekleşme düzeylerini belirlemek

amacıyla öğretmenlere, Şişman (1997) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla ise Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Anketi – The Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)” kullanılmıştır. Örgütsel Bağlılık Anketi araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş, dil uzmanı ve alan uzmanlarına kontrol ettirilmiştir. Her iki ölçek için ilgili araştırmacılardan kullanım izni alınmıştır.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi: Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne derece sergilediklerini belirlemeye yönelik olarak Şişman (1997) tarafından geliştirilmiştir. Anket 5’li likert tipinde olup, beş boyuttan ve her bir boyutta 10 madde olmak üzere toplamda 50 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar; (a) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (b) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (c) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (d) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile (e) düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarıdır. Anket maddeleri; Hiçbir zaman (1), Çok seyrek (2), Ara sıra (3), Çoğu zaman (4) ve Her zaman (5) şeklinde likert tipinde oluşturulmuştur. Anket, geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında, asıl örneklem grubunun dışında 162 kişilik bir ilköğretim öğretmeni grubuna uygulanmıştır. Anketin geçerlik çalışması kapsamında öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Bu süreçte maddelere, faktör analizi için uygun olup olmadıklarını belirlemek amacıyla KMO Barlett Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre anketin KMO değeri .928, Barlett’s Test of Sphericity: Chi Square: 10018.869, *df*: 1225, *p* = .000 bulunmuştur. Bu değerlerin ardından anketin bütünü için Principal Components-varimax rotated solution yöntemi kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda ankette toplam 5 boyut bulunduğu ortaya çıkmıştır. 5 boyuta göre öğretim liderliği anketinin kümülâtif varyansı açıklama oranı % 79,753 çıkmıştır. Maddelerin faktör yükleri .59 ile .86 arasında çıkmıştır. Uygulama kapsamında güvenilirlik çalışması sonuçlarına göre, anketin bütünü için Cronbach’s Alpha değeri .9817 olarak bulunmuştur. Anketi geliştiren Şişman (1997) tarafından yapılan araştırmada anketin güvenilirliğine yönelik Cronbach’s Alpha değeri .92 bulunmuştur.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi kullanılarak; Şişman (1997), Aksoy ve Işık (2008), Argon ve Mercan (2009) ve Özyurt (2007) tarafından yurt içinde yapılan araştırmalarda da anketin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin benzer sonuçlar elde edilmiştir. Boyutlara göre Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları ise Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri

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

Örgütsel Bağlılık Anketi: Örgütsel bağlılık anketi, Porter ve Smith'in (1970) psikolojik yaklaşıma dayalı olarak ortaya koydukları örgütsel bağlılık çalışmaları baz alınarak Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974) tarafından çalışanların örgüte bağlılık derecelerini belirtmek amacıyla tasarlanmıştır. Mowday ve diğerleri (1979) farklı ve geniş iş kategorileri alanında yaptıkları çalışmalarında anketin yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu kanıtlamışlardır. Reichers (1985) ve Hulpia, Devos ve Van Keer'in (2010) aktarımına göre Price (1997) söz konusu anketin, örgütsel bağlılık araştırmalarında kullanılan en popüler ölçeklerden biri olduğuna vurgu yapmaktadır. Anketin orijinal hali 9'u olumlu, 6'sı olumsuz olmak üzere toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Anket maddeleri; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), biraz katılıyorum (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde Likert tipinde düzenlenmiştir. Ankette olumlu maddelerde kodlama "1, 2, 3, 4, 5" şeklinde yapılırken, olumsuz olan 3, 7, 9, 11, 12 ve 15. maddelerde ise değerler ters çevrilerek "5, 4, 3, 2, 1" şeklinde SPSS 11.5 programında kodlanmıştır. Anket, öncelikle geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında çalışma grubu dışında 162 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Anketin geçerlik çalışması kapsamında öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Bu süreçte maddelerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO Barlett Testi yapılmıştır.

Öğretim Liderliği ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

Test sonuçlarına göre, KMO değeri .965, Bartlett Test of Sphericity Chi-Square: 2678.619, df : 105, $p = .000$ bulunmuştur. Bu değerlerin ardından anketin bütünü için Principal Components- varimax rotated solution yöntemi kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda anketin tek boyuttan oluştuğu görülmüştür. Tek boyuta göre anketin kümülatif varyansı açıklama oranı %75.280 çıkmıştır. Component Matrix tablosu incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin .78-.92 arasında çıktığı görülmüştür. Tek boyuttan oluşan anketin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .9759 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 11.5 paket programı kullanılırken betimsel istatistik yöntemlerinde aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (s), yüzde (%), frekans (f) işlemleri ile Pearson momentler çift yönlü korelasyon analizi (r) ve çoklu regresyon analizi tekniklerinde yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Öğretim Liderliği Anketinde yer alan sorulara verdikleri cevapların, boyutlara göre; tek boyuttan oluşan örgütsel bağlılık anketinde ise anketin bütününe göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak, sonuçlar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Anketlerin Boyutlarına Verdikleri Cevaplara İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar (n = 419)

Boyutlar		\bar{X}	S
Öğretim Liderliği	1. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	3.91	.70
	2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	3.71	.67
	3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	3.72	.69
	4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	2.97	.77
	5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	3.83	.70
	Toplam	3.64	.63
Örgütsel Bağlılık		3.69	.85

Tablo 2’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının “çoğu zaman” ($\bar{X} = 3.64, S = .63$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Veriler, öğretim liderliği alt boyutlarına göre analiz edildiğinde ise okul yöneticilerinin en fazla okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($\bar{X} = 3.91, S = .70$), en az ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($\bar{X} = 2.97, S = .77$) boyutunu gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık anketine verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, öğretmenlerin ankette yer alan maddelere “katılıyorum” ($\bar{X} = 3.69, S = .85$) düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür.

Araştırmada ikinci olarak okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerde gelişen örgütsel bağlılık düzeyi arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla Pearson çift yönlü korelasyon analizi yapılarak bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretim Liderliği ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2
1. Öğretim Liderliği	1.00	.55**
2. Örgütsel Bağlılık	.55**	1.00

Tablo 3’te yer alan veriler analiz edildiğinde, öğretim liderliği davranışlarının bütünü ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = 0.55, p < .01$). Buna göre öğretmenlerin, okullarındaki yöneticilerin sergilediği öğretim liderliği davranışları ile ilgili algıları yükseldikçe, örgütsel bağlılıklarının da olumlu yönde arttığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın sonraki aşamasında öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı şekilde analiz etmek amacıyla öğretim liderliğinin alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki korelasyonlar hesaplanarak sonuçlar Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4

Öğretim Liderliği Alt Boyutları ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	1.00					
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	.81**	1.00				
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	.72**	.82**	1.00			
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	.64**	.71**	.70**	1.00		
5. Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	.76**	.76**	.80**	.71**	1.00	
6. Örgütsel bağlılık	.52**	.49**	.51**	.44**	.52**	1.00

** $p < .01$

Tablo 4'te yer alan öğretim liderliği alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretim liderliği içerisinde yer alan beş alt boyutun birbirleriyle olan ilişkilerin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Öğretim liderliğinin alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki korelasyonlar incelendiğinde ise beş alt boyutun tamamı ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Buna göre yöneticilerin söz konusu beş öğretim liderliği boyutundaki davranışları sergileme sıklığı arttıkça, öğretmenlerin okula karşı beslediği bağlılık hissinin de artacağı söylenebilir. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerine göre; örgütsel bağlılık ile öğretim liderliği alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; örgütsel bağlılık ile sırasıyla okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($r = .52, p < .01$) ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ($r = .52, p < .01$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışı ($r = .51, p < .01$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($r = .49, p < .01$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($r = .44, p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın son aşamasında örgütsel bağlılığın yordanması amacıyla öğretim liderliği alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında çoklu regresyon analizi yapılarak, sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretim Liderliği Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.879	.218		4.024	.000		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	.295	.092	.241	3.213	.001	.511	.158
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	-.032	.111	-.025	-.286	.775	.481	-.014
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	.194	.102	.157	1.896	.059	.500	.094
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	.053	.070	.048	.759	.448	.432	.038
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	.235	.097	.195	2.416	.016	.519	.119
$R = .558$ $R^2 = .312$ Düzeltilmiş $R^2 = .303$ $F(5, 413) = 36.482$ $p = .000$							

Tablo 5'te sunulan yordayıcı değişkenlerle (öğretim liderliği alt boyutları), bağımlı-yordanan değişken (örgütsel bağlılık) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, amaçların belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu ile bağlılık arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .52$) olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altına alındığında, iki değişken arasındaki korelasyonun pozitif ve düşük düzeyde ($r = .16$) kaldığı görülmektedir. Benzer şekilde sürecin ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutlarının her biriyle örgütsel bağlılık arasında mevcut olan pozitif yönlü orta düzeyli ilişki, her biri için diğerleri kontrol altında tutulduğunda pozitif yönlü düşük düzeyli hale gelmektedir ($r = .09$, $r = .04$ ve $r = .12$). Sadece eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunun bağlılıkla ilişkisi, diğer değişkenler kontrol altına alındığında negatif yönde ve düşük düzeyde ($r = -.01$) çıkmıştır. Öğretim liderliğinin örgütsel bağlılığı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde ise öğretim liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R = .558$, $R^2 = .312$, $p < .01$). Öğretim liderliği ile ilgili beş değişken birlikte, örgütsel bağlılıktaki toplam varyansın yaklaşık %31'ini açıklamakta, diğer bir deyişle öğretmenlerin örgütsel bağlılık

davranışının %31 oranında bu faktörlere bağlı olarak şekillendiği anlaşılmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerindeki görece önem sırası; amaçların belirlenmesi ve paylaşılması, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma, sürecin ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve son olarak eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışları şeklindedir. Katsayı tablosunda, regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($t = 3.213$) boyutunun örgütsel bağlılık üzerinde $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte $p < .05$ düzeyinde ele alındığında ise okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunun yanında düzenli öğretim çevresi ve iklimi oluşturma ($t = 2.416$) boyutunun da örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir. Bu durumda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin okula yönelik amaçlar belirlemede kendilerini de sürece katma ya da olumlu çevre şartları ve düzen oluşturma vb. davranışlarına yönelik algılamalarının, bağlılıklarını anlamlı derecede yordadığı söylenebilir. Diğer üç boyuta yönelik bulgular incelendiğinde ise boyutlar, p değerleri bakımından hem .01 hem de .05'ten büyük olduğu için örgütsel bağlılık modeline anlamlı bir katkı sağlamadıkları görülmektedir.

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

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri yönünde bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Yöneticilerin okullarında eğitim-öğretim sürecini ön planda tuttıkları, okulun başarısını arttırma yönünde gayret gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca yine öğretmen algılarına göre, müdürlerin bir öğretim lideri olarak en fazla sergiledikleri davranışların “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutunda yer aldığı, müdürlerin bu davranışları “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri

görülmüştür. Okul müdürünün okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklayarak bu amaçların gerçekleşmesine öncülük etmesi, amaçları günün koşullarına ve öğrenci başarı durumlarına göre öğretmenlerle iletişim halinde kalarak onların da görüşleri doğrultusunda yeniden belirlemesi, kurul toplantılarında amaçları tartışmaya açarak aynı amaçlara dönük çalışmayı teşvik etmesi öğretim liderliğini en fazla ortaya koyan davranışlardır. Türk Eğitim Sisteminin genel yapısı incelendiğinde amaçların, Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri ile Milli Eğitim Temel Kanunu başlıkları altında merkez teşkilat tarafından ilgili mevzuatta, önceden belirlendiği görülecektir. Buradan hareketle okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunun öğretmen algılarına göre diğer boyutlara nazaran yüksek düzeyde çıkmasında, okullardaki yöneticilerin önceden belirlenen bu genel amaçları gerçekleştirme doğrultusunda, bürokratik yapı içerisinde hareket etmelerinin, bu şekilde öğretmenler ve yöneticilerin aynı amaçlar etrafında toplanarak okullarda bir birlik ve bütünlüğün sağlanmasının etkisi olduğu söylenebilir. Daha sonra sırasıyla *düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi* alt boyutlarında yer alan davranışların çoğu zaman düzeyinde yöneticiler tarafından sergilendiği görülürken, okul müdürlerinin en az gerçekleştirdikleri öğretim liderliği boyutunun ise *“öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”* boyutu olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenler, müdürlerinde başarıların takdir edilmesi, teşvik etme, gösterilen çaba ve başarı neticesinde iltifatlarda bulunma, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için fırsatlar sunma, ortamlar hazırlama, destekleme ve cesaretlendirme gibi davranışları *“ara sıra”* düzeyinde görmektedirler. Yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki açıdan geliştirilmesi açısından yapabilecekleri faaliyetlerin yanı sıra Hallinger ve Murphy'nin (1986) de vurguladığı gibi desteklenmeleri ve cesaretlendirilmeleri yönünden, onurlandırma ve iltifatlarda bulunma öğretmen performansını artırmada son derece güçlü ödüllerdir. Nitekim Korkmaz (2005) da öğretmenlerin, hem kendi okul müdürleri hem de yaptıkları iş, kendilerine *“Kendini beğenme”* hissi verdiğinde, *“Kendilerini geliştirme konusunda olanaklar”* tanındığında, kendilerinin yöneticiler tarafından okul uygulamalarına ve karar verme sürecine katılmalarına izin verildiği zaman yüksek doyum elde ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde sergilediklerine ilişkin elde edilen bulguların Gümüşeli (1996), Aksoy ve Işık (2008) ve Argon ve Mercan'ın (2009) araştırmalarıyla farklı boyutlara göre benzerlikler taşıdığı görülürken; Şişman (1997) ve Özyurt'un (2007) çalışmalarıyla kuvvetli bir paralellik sergilemiştir. Çünkü her iki araştırmacının elde ettiği bulgular, bu

araştırmada olduğu gibi sadece öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun “*ara sıra*” düzeyinde gerçekleştirildiğini, diğer dört boyutun ise “*çoğu zaman*” düzeyinde sergilendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada örgütsel bağlılık anketine verilen cevaplar analiz edildiğinde, öğretmenlerin ankette yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının “*katılıyorum*” derecesinde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin; okul için beklenilenden fazla çaba gösterme, okulun öğretmeni olmaktan gurur duyma, okulun geleceği ile ilgilenme ve önemseme, okuldaki insan ilişkilerinden memnun olma gibi düşüncelerinin varlığı bağlılığın göstergesi olmuştur. Bu neticeye göre öğretmenlerin genel olarak okullarına bağlı oldukları söylenebilir ancak yine sonuçlara göre çok yüksek bir bağlılıktan da söz etmek mümkün değildir. Hulpia ve diğerleri (2010) de veri toplama aracı olarak OCQ’yu kullandıkları araştırmalarında, benzer olarak Nguni ve diğerleri (2006) ile Tsui ve Cheng’in (1999) çalışmalarında olduğu gibi öğretmenlerin okullarına bağlılık duyduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okulların insanın yetiştirilmesi ve dönüştürülmesi görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için öğretmenlerin görev tanımlarında belirtilenlerden daha fazlasını yapmaları gerekmektedir. Bu ise ancak bağlılığı yüksek öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir (Terzi ve Kurt, 2005). Şehir merkezinde görev yapan bir öğretmenin sahip olduğu imkanlar ile merkez dışında yer alan okullarda görev yapan öğretmenlere sunulan imkanlar arasında büyük farklar olabilmektedir. Hem ekonomik hem de çevresel-fiziksel şartlar anlamında merkezde görev yapan öğretmenlere sağlanan imkanlar daha fazladır. Dolayısıyla her öğretmen kendisine daha iyi olanaklar sunan ya da kendisini daha mutlu ve verimli hissedebileceği bir okulda çalışmak ister. Faber ve Saks (1980), sınırlı iş seçeneklerine sahip olan çalışanların duygusal anlamda bağlılıklarının düşük olduğunu, sergiledikleri bağlılığın da iş devamlılığı ve ücret gibi dışsal unsurları elde etmek amacıyla sergilenen zoraki bir bağlılık olduğunu belirtir (Newton ve Shore, 1992). Anketin uygulama sahasını oluşturan okullarının da merkezde yer alan yeterli olanaklara sahip okullar olduğu düşünülürse ifade edilen bu durumun, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin “*katılıyorum*” düzeyinde yüksek çıkmasını bir nedeni olarak görülebilir. Benzer olarak Balay (2000) çalışmasında, özel liselerde görev yapan öğretmenlerin genel liselerde görev yapanlara göre bağlılık düzeylerinin daha yüksek çıkmasında sağlanan imkânların belirleyici olabileceğini belirtmiştir. Öte yandan Türkiye’de öğretmenler sorunlarını, yöneticilerin iletişim esnasında sürekli mevzuatları ve prosedürleri ortaya sürmeleri, katı bir ast-üst ilişkisi benimsemeleri nedeniyle yeterince iletememektedirler. Bu nedenle öğretmenler, tüm enerjisini sınıf içinde ve dışında öğrenci başarısı için harcaması gerekirken, birebir iletişimle kolayca

çözülebilecek sorunlarla uğraşmak zorunda kalmaktadır. Üzerinde durulan bu konuların öğretmenlerin bağlılığını azaltıcı faktörler olduğu söylenebilir. Ulrich (1998), örgütsel bağlılığı geliştirmede örgütsel iletişimin rolüne değinmiştir. İçtenlikle ve sıklıkla bilgileri işgörenlerle paylaşmanın örgütsel bağlılığı artırdığı görülmüştür (Balay, 2000). Bu durumu daha iyi betimlemeye yönelik olarak ankette yer alan “personelle ilişkin önemli konularda örgütsel kararları kabul etmem zordur” ya da “okulun öngördüğü iş yapma yöntemlerinin çok iyi olduğunu söyleyebilirim” şeklindeki öğretmenlerin örgütsel bağlılığını belirlemede yönetsel faaliyetleri değerlendirmeye alan maddeler analiz edildiğinde, katılıyorum düzeyinde ($\bar{X} = 3.54, S = .85$) görüş bildirildiği görülmektedir. Ancak elde edilen düzey, anketin geneline yönelik verilen cevapların düzeyi ($\bar{X} = 3.69, S = .85$) ile karşılaştırıldığında daha düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Söz konusu bu durumun, yönetsel faaliyetlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde az da olsa olumsuz etki bıraktığı, bunun da genel bağlılık düzeyinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde çıkmamasının bir sebebi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin sonuçlar Celep (2000) ve Buluç’un (2009) çalışmalarıyla da benzerlik göstermektedir. Adı geçen araştırmacılar da öğretmenlerin örgütsel bağlılığını “çoğu zaman” düzeyinde bulmuşlardır. Öğretmenlerin bağlılığını çok boyutlu bağlılık modeliyle açıklamaya çalışan Sezgin (2010) ve Kurşunoğlu ve diğerleri (2010) ise öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını, devam ve normatif bağlılık düzeylerine göre daha yüksek düzeyde bulmuşlardır. Bireysel ve örgütsel değerlerin uyumuna, gönüllülük ve isteklilik esasına dayanan duygusal bağlılığın öğretmenlerde daha yüksek olması, okulun amaçlarına ulaşması ve öğrenci başarısının artırılması açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir (Sezgin, 2010). Balay (2000) genel ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin bağlılıklarının içselleştirme boyutunda en yüksek çıktığını, bunu da arzu edilen bir durum olduğunu ifade etmiştir. Sezer (2005), Koca (2009), Erdaş (2009) da içselleştirme, özdeşleşme ve uyum olarak ele aldıkları boyutlardan, içselleştirme boyutunun daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İçselleştirme boyutunun Allen ve Meyer’in modelinde duygusal bağlılığa ve her iki yaklaşımın da Porter ve diğerleri (1974) tarafından ortaya konan tek boyutlu bağlılık modeline paralel olduğu düşünülürse, yukarıda sözü edilen araştırma sonuçlarının da birbiriyle örtüştüğü sonucuna varılabilir.

Öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde ise söz konusu iki değişken arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin, yöneticilerinin sergilediği öğretim liderliği davranışları ile ilgili algıları yükseldikçe, örgütsel

bağlılıklarının da olumlu yönde arttığını sonucuna ulaşılabilir. Öğretim liderliği alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile öğretim liderliğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Bu paralelde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ile en fazla ilişkinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışları arasında olduğu görülmüştür. Firestone ve Pennell (1993), katı bürokratik yönetim süreçleri yerine çalışanların da karar sürecine katılımının sağlandığı örgütlerde, işgörenlerin örgütsel bağlılığının daha yüksek olduğunu ifade eder. Benzer şekilde Wallace (1995) da yüksek düzeyde bürokratik koşullar ve formal süreçlerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının meslektaşlarına göre daha düşük düzeyde kaldığını belirtir (akt. Balay, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin çalıştıkları okula duydukları bağlılıklarına etki eden etmenlerden birisinin de okulun yönetsel uygulamaları olduğu söylenebilir. Zira Özden (1997) de öğretmen adanmışlığı konusunda gerçekleştirdiği çalışmasında okuldaki yönetici davranışlarının, öğretmen bağlılığına %60 oranında etki ettiğini vurgulamıştır. Benzer bir konuda araştırma yapan Çam (2008) da elde ettiği sonuçlara göre, okul müdürlerinin öğretim liderliğinin öğretmenin duygusal bağlılığı ile orta düzeyde ilişkiye sahip olduğunu belirtmiştir ($r = 0.50$). Araştırmacıya göre okul müdürlerinin öğretim liderliği etkinleştikçe öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri artmaktadır. İlköğretim okullarında öğretim liderliği davranışları sergileyen müdürlerin aynı zamanda demokratik birer yönetici oldukları düşünülürse elde edilen sonuçların Terzi ve Kurt (2005) ve Buluç'un (2009) araştırmalarıyla da örtüştüğü görülmektedir. Sözü geçen araştırmacılar da yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Terzi ve Kurt (2005) demokratik yönetici davranışlarıyla örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulurken, Buluç (2009) ise dönüşümsel liderlik davranışlarının genel olarak örgütsel bağlılığa olumlu yönde etki ettiğini belirtmiştir. Buradan hareketle yöneticilerin ortaya koydukları öğretim liderliği rollerinin öğretmenlerin bağlılıkları üzerinde etkili olan unsurlar olduğu söylenebilir.

Öğretim liderliği alt boyutlarının örgütsel bağlılığı yordamasını test etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda ise öğretim liderliğinin bir bütün olarak örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim liderliği beş alt boyut ile birlikte, örgütsel bağlılıktaki toplam varyansın yaklaşık %31'ini açıklamakta, diğer bir deyişle öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışının %31 oranında bu faktörlere bağlı olarak şekillendiği anlaşılmaktadır. Standardize edilmiş regresyon

katsayılarına göre okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir yordayıcı olarak görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini tahmin edebilmede yöneticilerin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarının birer öncül olarak değerlendirilebileceği ancak bu tahmin derecesinin oransal olarak yüksek düzeyde olmayacağı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama, bu amaçların gerçekleşmesine öncülük etme, amaçları günün koşullarına ve öğrenci başarı durumlarına göre öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeniden belirleme gibi okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda yer alan davranışların sergilendiği okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının üst düzeyde olabileceği söylenebilir. Çam (2008), mevcut araştırma ile paralellik gösteren araştırmasında ele aldığı öğretim liderliği modelindeki boyutlardan sadece müdürün personel, okul ve toplum algıları ile müdürün liderlik davranışı boyutlarının kuruma bağlılık davranışı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu ve kuruma duygusal bağlılık düzeyindeki değişmelerin %37'sinin müdürün personel, okul ve toplum algıları ile müdürün liderlik davranışındaki değişmeler tarafından açıklandığını ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi öğretim liderliği ve bağlılık kavramları okulların etkililiğini ve öğretmenlerin performanslarını artırmak açısından önemli kavramlardır. Eğitim örgütleri için önemli olan, öğretmenlerin enerjilerini, hedef kitle olan öğrenciler için harçayabilmesidir. Bu da öğretmenlerin görev yaptıkları okullara bağlılık göstermesi ile mümkün olur. Sözü edilen bağlılığın oluşabilmesinde okul müdürlerinin de önemli payının olduğu açıktır. Özellikle çocuklara temel davranışların kazandırıldığı ilköğretim kademesinde görev yapan müdürlerin katı bürokratik davranışlar yerine liderlik; özellikle de amacın başarılı bireyler yetiştirmek olduğu düşünülürse, eğitim ve öğretim sürecini merkeze alan öğretim liderliği davranışlarını sergilemesi, öğretmenleri destekleyici ve geliştirici bir davranış olacaktır. Bununla birlikte öğretmenlerin çalıştıkları okullara bağlılıklarını artırma adına okul müdürlerinin takdir etme, ödüllendirme, iltifatlarda bulunma, teşvik etme gibi içsel motivasyon sağlayıcı liderlik davranışlarını okullarda sıklıkla sergilemeleri ve öğretmenlere kendilerini yetiştirme ve geliştirme adına ek imkanlar sunmaları önerilebilir.

Kaynaklar/References

- Açıkalın, A. (1997). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi 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. *The Journal of Occupational Psychology*, 63.
- Anderman, E. M., Bezler, S., & Smith, J. (1991). Teacher commitment and job satisfaction: The role of school culture and principal leadership. *American Educational Research Association*. 1-41.
- Argon, T. ve Mercan, M. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde Sunulan Bildiri*.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi* (7. basım). Ankara: Hatiboğlu.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül.
- Blase, J., & Blase J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57).
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı.
- Çam, R. (2008). *Etkili öğretim liderliğinin öğretmenlerin kuruma bağlılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2).
- Erdaş, Y. (2009). *Denizli il merkezinde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erdoğan, İ. (2002). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem.
- Firestone, W., & Pennell, J. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Flath, B. (1989). The principal as instructional leader. *ATA Magazines*, 69(3), 19-22, 47-49.

- Güçlü, N. ve Özden, S. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-78.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayımlanmamış Doçentlik Çalışması). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). Instructional leadership in effective schools. (Eric Document Reproduction Service) <http://www.eric.ed.gov>. (ED309535).
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: *A multilevel approach*. *The Journal Of Educational Research*, (103), 40-52.
- İnce, M. Ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi.
- Jenkins, B. (2009). What it takes to be an instructional leader. *Principal*, http://www.naesp.org/resources/2/Principal/2009/J-F_p34.pdf adresinden 17 Eylül 2010'da alınmıştır.
- Koca, S. (2009). *Orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (43), 401-422.
- Krug, S. E. (1992). *Instructional leadership: School instructional climate and student learning outcomes*. (Eric Document Reproduction Service) <http://www.eric.ed.gov>. ED 359668
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28.
- Lashway, L. (2002). Developing instructional leaders. *ERIC Digest, Clearing house on Educational Management*, University of Oregon.
- McEwan, E. (1994). 7 steps to effective instructional leadership. *New York: Scholastic Publications*. <http://bul.sagepub.com/content/78/564/121.extract> adresinden 04.10.2010 tarihinde alınmıştır.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Newton, L. A., & Shore, L. M. (1992). A model of union membership, instrumentality, commitment and opposition. *Academy of Management Review* 17(2), 275-298.
- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık yönetici davranışları ile ilişkili mi? *Milli Eğitim Dergisi*, 135, 35-41.
- Özyurt, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Phillips, J. A. (2004). Manager-administrator to instructional leader: Shift in the role of the school principal. *Jurnal Pengetua (Journal of Principalship)*, 5(2).

Öğretim Liderliği ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R.T., & Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476.
- Rosenholtz, S., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257.
- Sarıdede, U. ve Doyuran, Ş. (2004, 6-9 Temmuz). *Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunuldu. Malatya.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 142-159.
- Shin, H.-Y., & Reyes, P. (1991). Teacher commitment and job satisfaction: Which comes first? *American Educational Research Association*. 1-28.
- Smith, W., & Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (ASCD) Pres.
- Şişman, M. (1997). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*, (2. Baskı) Ankara: Pegem A.
- Terzi, A.R ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (166).
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 9(4) Web: <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/949.pdf> adresinden 05.10.2010 tarihinde alındı.

İletişim/Correspondence:

Arş. Gör. Mehmet Koray Serin
Kastamonu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Kastamonu
e-posta: m.koray_serin@hotmail.com

Received: 02/05/2012

Revision received: 15/08/2012

Approved: 17/08/2012