



T.C.

**RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE ÖRGÜTSEL
ADANMIŞLIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Neslihan ALİM

**Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU
Danışman**

**RİZE
2019**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında, Neslihan ALİM tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Algılarına göre Öğretmen Liderliği ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 30.04.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Mehmet OKUTAN



Üye: Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ



14 5 2019



Doç. Dr. Ahmet YANIK
Müdür

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 30/04/2019



İmza

Neslihan ALİM

ÖN SÖZ

Yüksek lisans öğrenimim boyunca, özellikle de tez yazım sürecinde yardımını, desteğini esirgemeyen, bana güvenen ve cesaretlendiren değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU'na teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim de bana engin bilgileriyle akademik anlamda katkı sağlayan değerli hocalarıma, ayrıca analizlerimde bana destek olan Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ hocama teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazım sürecinde önerileriyle katkıda bulunan Arş. Gör. Aslıhan AYYILDIZ Uğurlu'ya teşekkür ederim.

Her zaman maddi ve manevi desteklerini eksik etmeyen; bu zorlu ve yorucu süreç boyunca yanımda olan aileme teşekkür ederim.

Neslihan ALİM

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ.....	4
İÇİNDEKİLER.....	5
ÖZET.....	10
ABSTRACT.....	11
TABLolar LİSTESİ.....	12
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	14
GİRİŞ.....	15
Araştırmanın Problem Durumu.....	15
Araştırmanın Amacı.....	16
Araştırmanın Önemi.....	17
Araştırmanın Varsayımları.....	18
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	17
Tanımlar.....	18

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERCEVE.....	20
1.1. Öğretmen Tanımları.....	20
1.2. Liderlik Tanımları.....	20
1.3. Lider ile Yöneticinin Farklılıkları.....	22
1.4. Liderlik Kuramları.....	23
1.4.1. Özellik Kuramları.....	23
1.4.2. Davranışsal Kuramlar.....	24
1.4.3. Durumsallık Kuramları.....	25
1.5. Liderlik Modelleri.....	25
1.5.1. Kültürel Liderlik.....	25
1.5.2. Süper Liderlik.....	26
1.5.3. Moral (Etik) Liderlik.....	26

1.5.4. Öğrenen Liderlik.....	27
1.5.5. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik.....	27
1.5.6. Vizyoner Liderlik.....	28
1.5.7. Kalite Liderliği.....	28
1.5.8. Takım Liderliği.....	29
1.5.9. Dağıtımçı Liderlik.....	29
1.5.10. Sosyal Adalet Liderliği.....	30
1.5.11. Eğitimsel Liderlik.....	31
1.5.12. Öğretimsel Liderlik.....	31
1.5.13. Öğretmen Liderliği.....	32
1.6. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık.....	37
1.6.1. Örgütsel Adanmışlık Kavramı.....	37
1.6.2. Örgütsel Adanmışlığı Etkileyen Faktörler.....	38
1.6.3. Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri.....	38
1.6.3.1. Düşük Adanmışlık Düzeyi.....	39
1.6.3.2. İlmli Adanmışlık Düzeyi.....	39
1.6.3.3. Yüksek Adanmışlık Düzeyi.....	40
1.7. Örgütsel Adanmışlığın Alt Boyutları.....	41
1.7.1 Okula Adanma.....	41
1.7.2. Öğretim İşlerine Adanma.....	41
1.7.3. Öğretmenlik Mesleğine Adanma.....	41
1.7.4. Çalışma Grubuna Adanma.....	42
1.8. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığını Geliştirme Araçları.....	42
1.8.1. Beceri Çeşitliliği.....	42
1.8.2. İşin Kimliği.....	43
1.8.3. İşin Önemi.....	43
1.8.4. Özerklik.....	43
1.8.5. Dönüt.....	44
1.8.6. İş Birliği.....	44
1.8.7. Yönetmel Destek.....	44
1.8.8. Kaynaklar.....	44

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	46
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	46
2.1.1. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	46
2.1.2. Örgütsel Adanmışlık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	56
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	64
2.2.1. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	64
2.2.2. Örgütsel Adanmışlık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	66

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	70
3.1. Araştırmanın Modeli.....	70
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	70
3.2.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	71
3.2.1.1. Cinsiyet.....	71
3.2.1.2. Yaş.....	72
3.2.1.3. Eğitim Düzeyi.....	72
3.2.1.4. Branş.....	72
3.2.1.5. Mesleki Kıdem.....	73
3.2.1.6. Okul Kademesi.....	73
3.3. Veri Toplama Araçları.....	74
3.3.1. Öğretmen Liderliği Ölçeği.....	74
3.3.2. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği.....	75
3.4. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Yapılan Analizler.....	76
3.4.1. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Yapılan Güvenirlilik Analizleri.....	76
3.5. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Varsayımlar.....	76
3.5.1. Örneklem Büyüklüğü.....	76
3.5.2. Kayıp Veri.....	77
3.6. Verilerin Toplanması.....	77
3.7. Verilerin Analizi.....	77

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	79
4.1. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları.....	79
4.1.2. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Boyutlarına Katılım Düzeyleri.....	80
4.1.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları.....	82
4.1.4. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları.....	82
4.1.5. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları.....	85
4.1.6. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları....	87
4.1.7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları.....	90
4.1.8. Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları.....	93
4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri.....	96
4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Boyutlarına Katılım Düzeyleri.....	96
4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri.....	98
4.2.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri.	99
4.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri.....	102
4.2.5. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri.....	103
4.2.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri.....	105
4.2.7. Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri.....	108
4.3. Öğretmen Liderliği ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi.....	111
4.4. Regresyon Analizine İlişkin Varsayımlar.....	114
4.4.1. Tek Değişkenli ve Çok Değişkenli Normal Dağılım.....	114
4.4.2. Doğrusallık.....	115

4.4.3. Öğretmen Liderliğinin Örgütsel Adanmışlık Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	116
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	118
Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarına Yönelik Sonuçlar.....	118
Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	122
Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları ile Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	126
Öneriler	128
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	128
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	128
KAYNAKLAR.....	130
EKLER.....	139
Ek-1: Ölçek Uygulama İzni.....	139
Ek-2: Ölçek İzinleri.....	140
Ek-3: Kişisel Bilgi Formu.....	141
Ek-4: Öğretmen Liderliği Ölçeği.....	142
Ek-5: Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği....	143
ÖZ GEÇMİŞ.....	144

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU

Hazırlayan: Neslihan ALİM

Yıl: 2019

Sayfa Sayısı: 144

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Rize il merkezi ve ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler; örneklemini ise ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 650 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Liderliği Ölçeği, Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, t-Testi, Mann-Whitney U testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Kruskal-Wallis H testi, Basit Korelasyon ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının örgütsel adanmışlık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Liderliği, Örgütsel Adanmışlık, Öğretmen Algısı, Öğretmen, Lider

Recep Tayyip Erdoğan University Graduate School of Social Sciences

Department: Educational Sciences

Thesis Type: Master's Thesis

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU

Author: Neslihan ALİM

Year: 2019

Pages: 144

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT ACCORDING TO TEACHERS' PERSEPTIONS

The main aim of this study is to reveal the relationship between teacher leadership and organizational commitment levels according to the perceptions of teachers. Based on random sampling, a total of 650 teachers working in secondary schools and high schools in the city center and districts of Rize in the academic year of 2017-2018 were participated in this study which was designed in the relational survey model. In this research, Teacher Leadership Scale, Organizational Commitment Scale in Education Organizations and Personal Information Form were used as data collection tools. The analysis of the data was carried out with SPSS package program. Descriptive statistics, t-Test, Mann-Whitney U test, One-Way Analysis of Variance, Kruskal-Wallis H test, Simple Correlation and Simple Linear Regression Analysis were employed in the analysis.

At the end of the research, it was found that there was a positive relationship between teacher leadership perceptions and organizational commitment levels. In addition, it was concluded that teachers' perceptions of teacher leadership were a significant predictor of organizational commitment.

Keywords: Teacher Leadership, Organizational Commitment, Teacher Perception, Teacher, Leader

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar.....	22
Tablo 2. 1980'den Günümüze Öğretmen Liderliğinin Evrimi.....	33
Tablo 3. Öğretmenlere ve Yöneticilere göre Öğretmen Liderin Temel Özellikleri.....	35
Tablo 4. Araştırmanın Örneklemine İlişkin Bilgiler.....	71
Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	71
Tablo 6. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	72
Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	72
Tablo 8. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı.....	72
Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	73
Tablo 10. Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkenine Göre Dağılımı.....	74
Tablo 11. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	79
Tablo 12. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Boyutlarındaki Maddelere Katılım Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	80
Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Liderliği Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 14. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Liderliği Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve LSD Testi Sonuçları.....	83
Tablo 15. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmen Liderliği Algılarına İlişkin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 16. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Öğretmen Liderliği Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi, LSD ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	88
Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Liderliği Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi, LSD ve Kruskal Wallis Test Sonuçları.....	91

Tablo 18. Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmen Liderliği Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve LSD Testi Sonuçları.....	94
Tablo 19. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	96
Tablo 20. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Boyutlarındaki Maddelere Katılım Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	96
Tablo 21. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 22. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	100
Tablo 23. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin t-Testi Testi Sonuçları	102
Tablo 24. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	104
Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	106
Tablo 26. Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	109
Tablo 27. Öğretmen Liderliği ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 28. Öğretmen Liderliği Davranışının Örgütsel Adanmışlık Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Normal Dağılım Grafiği.....	115
Şekil 2. Doğrusallık Diyagramı.....	116



GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde problem durumu, genel amaç ve alt amaçlar, hipotezler, önem, varsayımlar, kapsam ve sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Problem Durumu

Eğitim örgütleri bir toplumdaki en önemli toplumsal kurumdur. Toplumunu yönlendiren ve biçimlendiren eğitim örgütleridir. Eğitim örgütlerinin en önemli girdisi insandır. Diğer örgütlerden farklı olarak bu örgütün girdi-işlem-çıkış döngüsünün her aşamasında insan ögesi yer almaktadır. Girdisi öğrenci, işleyeni öğretmen, çıkışı kazandırılan davranış değişikliği ve nitelikli iş gücüdür (Celep, 2014: 299).

Günümüzde geleneksel eğitim anlayışı yerini bilginin öğrenci tarafından oluşturulmasına vurgu yapan ve bu süreçte öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alan yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. İşbirlikçi öğrenmeyi, öğrenme sürecinde aktif olmayı, öğrenmenin anlamını yapılandırmayı ve yeniden oluşturmayı ön planda tutan yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri, günümüzde sosyal bilimlerden mühendislik bilimlerine kadar pek çok alanda kabul görmektedir (Siebert, 2001'den aktaran: Voinea ve Purcaru, 2014). Bu yaklaşım doğrultusunda süregelen pek çok uygulamada değişikliğe gidilmiş, bu bağlamda öğretmenlerin rolleri de değişmiş, öğretmenliğin tanımı da genişletilmiştir. Öğrenmeyi kılavuzlama, öğrencilere rehberlik etme, öğrenmeyi öğretme gibi vasıflar eklenmiştir. Öğretmenliğin, değişen ve gelişen dünyadaki algısı ile öğretmenlerden beklenenler, öğretmen liderliğinin gerekliliğini ve önemini de göstermektedir. Bunun sonucu olarak da öğretmen liderliğine doğru bir yönelim olabileceği söylenebilir.

Öğretmen liderliğinin; birlikte öğrenen, paylaşan ve sorun çözen uzmanlar arasında kendiliğinden gelişeceği ifade edilmektedir. Öğretmen liderlerin, geleceğin okullarını olumlu yönde etkileyebilmeleri için mesleki gelişimlerini üst düzeye çıkarmaları gerekmektedir. Bununla birlikte gerekli ortam şartlarının ve

öğretmen liderliğini destekleyen okul kültürünün sağlanması da önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bakioğlu, 1998; Katzenmayer ve Moller, 2013).

İşini ciddiye alan ve severek yapan işine bağlı öğretmenler mesleğini tanımlamak için adanmışlık kavramını kullanmaktadırlar. Birçok öğretmen adanmışlıklarını, mesleki kimliklerinin bir parçası olarak görmekte ve bundan mutluluk duymakta olduklarını belirtmektedirler. Öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin niteliği, öğretmenlik mesleğinin en önemli içsel güdülenmelerinden biridir. Bu durum olumlu veya olumsuz yönde olabilmektedir. Olumlu yönde olduğunda içsel güdülenme artacaktır; dolayısıyla öğretmenlerin adanmışlık düzeyi de artacaktır. Öğretmen adanmışlığı; eğitim politikaları, okul yönetimi ve öğrenci davranışları gibi durumlara bağlı olarak artabilmekte veya azalabilmektedir. Öğretmenler doğrudan kendi uğraşları sonucu başarı elde ettiklerinde mesleklerine, okula ve öğrencilerine daha fazla adanmaktadırlar (Celep, 2014: 144-145).

Sonuç olarak eğitim örgütü olan okullarda öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı, öğretmenlerin yaptığı işten doyum sağlamalarına, bireysel başarılarının yanında okul başarısında da önemli etkiye sahip olduğu; öğretmenin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve velilerle olan ilişkilerini de olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilebilir. Eğitim sisteminin ana unsuru olan öğretmenlerin, mesleki görevlerini yaparken öğretmen liderliği algılarının yüksek düzeyde olması örgütsel adanmışlıklarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bunun sonucunda da okullarda bireysel ve örgütsel düzeyde başarının artacağı düşüncesinden yola çıkarak araştırmada elde edilen sonuçların okullarda yapılacak düzenlemeler açısından yararlı olacağı tahmin edilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın ana problemi, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Rize ili merkez ve ilçelerindeki resmi ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre; öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışma

ile öğretmenlerin öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık algılarının demografik değişkenler açısından farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın temel amacını öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasında ilişki ve öğretmenlerin öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık algıları arasında bazı değişkenler açısından fark bulunup bulunmadığı oluşturmaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçlarına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlıkları demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kol, mesleki kıdem ve okul kademesi) göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasında ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları onların örgütsel adanmışlık düzeylerini anlamlı olarak yormamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde gelişen ve değişen örgüt ve yönetim yaklaşımları bir eğitim örgütü olan okulu da etkilemektedir. Dolayısıyla süreç içerisinde okulun yapısı, görevleri ve hedefleri de değişime uğramaktadır. Bu durum öğretmenlerin daha fazla emek sarf etmesini gerektirdiği gibi yükünü de artırmaktadır. Sınıfta öğretmen hedef belirler, strateji ve teknik seçip uygular ve tüm süreci etkililiği konusunda değerlendirerek sınıfı yönetir. Öğretmenler kendilerini aynı zamanda lider olarak algıladıklarında, kendi eylemleri yoluyla öğrencilerin öğrenmesini etkileme gizil güçlerini keşfedecekleri düşünülmektedir.

Öğretmen liderler öğrencilerini sadece akademik anlamda başarılı olmasını sağlamakla kalmaz; toplumsal ve insani değerlere önem veren, kendi potansiyelinin farkında olan, saygılı, ahlaklı ve sevgi dolu bireyler olarak yetiştirmeye özen gösterirler. Öğretmen liderler, eğitimde yenilikler yapabilen, okullarda özgün düşünceler oluşturulmasına öncü olan, bilgi ve becerilerini meslektaşlarıyla paylaşan, eğitim öğretim işlevlerini beklenen düzeye çıkarmak

için çalışan, tecrübesi olmayan öğretmen arkadaşlarına rehberlik eden, okul için alınan kararlara etkin katılım gösteren kişilerdir. Bunlara dayalı olarak eğitim ve öğretimin kalitesi öğretmen liderler ile artacağı söylenebilir. Öğretmen liderin başarısı, sınıf içi etkinlikleri dışında öğretim liderliği gösterebilme becerisi, öğretmenin istekliliği kadar okul şartlarına, öğrencilere ve okul sisteminin yapısına da bağlıdır.

Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin, öğretmen liderliği ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki ile ilgili bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle yapılan araştırma ayrı bir önem taşımakla birlikte ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen liderliği konusu, eğitim ve okulun önemli bir parçası olan öğretmenlere ve bu konuda çalışma yapmak isteyen kişilere yol göstermesi açısından önemli görülmektedir. Bu çalışma ile öğretmenlerin öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlığının bazı değişkenler açısından ortaya konması, öğretmenlere kendi öğretmen liderliğini ve örgütsel adanmışlıklarını değerlendirme imkânı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği ve eğitim örgütlerinde örgütsel adanmışlık ölçeklerini samimi ve yansız olarak cevaplandığı varsayılmıştır.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2017–2018 eğitim öğretim yılında Rize il merkezi ve örneklem kapsamındaki ilçe sınırlarında bulunan resmi ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır. Araştırmada elde edilen veriler, kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretmenlik: Türk Dil Kurumu, öğretmenliği; mesleği bilgi öğretmek olan kimse, muallim, muallime olarak tanımlamaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu 43. Maddesinde “Öğretmenlik; Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu

görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” şeklinde ifade edilmiştir.

Liderlik: TDK, liderliği: Liderin görevi ve önderlik olarak tanımlamıştır. Lider, insanlara yol gösteren, imkânları belirleyen, insanların daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlayan kişidir. Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Turan ve Bektaş, 2014: 295)

Öğretmen Liderliği: Öğretmen liderliği; birbirleriyle iletişimde bulunarak öğretmen eğitimini mesleği boyunca süren uzun bir süreç olarak görülmesi bu görüşü uygulamaya geçirmek için öğretimin tüm ayrıntılarında meslektaşları ile mesleki iletişim sürdürmeye ve geliştirmeye istekli olmaktır (Bakioğlu, 1998).

Örgütsel Adanmışlık: Örgütsel adanmışlık, iş görenin çalıştığı örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi, gerçekleştirilmesi için beklenenin ötesinde çaba göstermesi ve örgütte kalmayı sürdürme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel adanmışlık iş görenlerin örgütün hedeflerine ulaşması için gösterdiği çaba ve örgüte sadakattir (Balay, 2014: 22).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERCEVE

1.1. Öğretmenliğin Tanımı

Türk Dil Kurumu, öğretmenliği; mesleği bilgi öğretmek olan kimse, muallim, muallime olarak tanımlamaktadır. Eğitim Terimleri Sözlüğünde ise öğretmen; Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse. Bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse olarak tanımlanmıştır (BTS / Eğitim Terimleri Sözlüğü).

Milli Eğitim Temel Kanunu 43. Maddesinde “Öğretmenlik; Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlik, özveri isteyen, ürünleri çok geç yetişen bir meslektir. Öğrenciler, öğretmenin yalnızca bilgisinden değil, onun tüm kişiliğinden, tutumlarından, davranışlarından, ilgilerinden, değerlerinden bunun gibi birçok özelliklerinden etkilenirler. Bu nedenle öğretmenleri, Başöğretmen Atatürk’ün ifadesiyle “insan toplumunun en özverili ve muhterem unsurları” olarak görmek gerekmektedir. Atatürk’ün her türlü sorunla ilgilenen, bilgili, aydın, özverili olarak ifade ettiği öğretmen kişiliği her toplum için gereklidir. Öğretmen toplumun bir parçası olduğu için toplumun kültürünü iyi bilip analiz etmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmen, öğrencilerinin toplumsallaşmasını sağlamakta en etkili olan kişidir. Dolayısıyla öğretmenlik, yetiştirdiği bireylerin ailelerine, topluma ve Devlete karşı sorumluluğu olan bir meslektir (Yılmaz, 2005).

1.2. Liderlik Tanımları

TDK, liderliği: Liderin görevi önderlik olarak tanımlamıştır. Liderlik ile ilgili birçok tanım yapılmıştır, yapılan bu tanımlarda liderliğin farklı yönlerine dikkat çekilmiştir. Bu tanımlardan bazıları ise şöyledir: Liderlik, grup

etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir. Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Bass, 1985; Etzioni, 1964'ten aktaran: Çelik, 2015: 1).

Liderlik, organizasyonun amacı ve stratejisi doğrultusunda verimli bir bilgi yönetimi için kolaylaştırıcı şartları ortaya koymaktır. Liderlik, farklı durumlarda davranışlara farklı anlamlar yükleyebilmektir (Heifetz, 1994'ten; Sullivan ve Harper, 1996'dan aktaran: Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013: 141-153). Argyris'e göre liderlik güçlü bir etkidir. Cooley'e göre liderlik, sosyal hareketlerin merkezinde olabilmektir. Bunun en önemli nedeni farklı bilimlerin liderliği kendi alanlarına yönelik önemi üzerine vurgu yapmış olmasıdır. Lider, insanlara yol gösteren, imkânları belirleyen, insanların daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlayan kişidir. Genel olarak liderin ikna yeteneği, etkileme ve yönlendirme gücü üzerinde durulmuştur. Lider var olan durumdan farklı şeyler üretir. İleri görüşlüdür. Yenilik peşindedir. Bu sayede insanların güvenini kazanır ve ilgiyi üstüne çeker (Turan ve Bektaş, 2014: 293-336).

Liderler, hedeflerimizi gerçekleştirmemize yardımcı olacak irade, uzmanlık, mizaç ve becerilere sahip olan kişilerdir (Sergiovanni, 2006: 175). Liderliğe değişik açılardan bakıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavram olduğu görülmektedir. Bu açıdan liderlik, sosyal yaşamın çeşitli alanlarında yer alabilmektedir. Örneğin, politika, askerlik, eğitim, işletmeler, medya, sosyal hareketler, fikir akımları, dini akımlar da olduğu gibi çeşitli alanlarda karşımıza çıkmaktadır. Liderlik, yönetim bilimiyle ilgili olduğu kadar; eğitim ve okul yönetimiyle de ilgilidir. En genel haliyle liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanmaktadır. Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda üzerinde durulan temel noktaların özetle şunlar olduğu görülmektedir:

- Kişisel özelliklere bağlı olarak sahip olunan bir güç,
- Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü,
- Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama,
- Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
- Grupla birey arasında gerçekleşen etkileşim süreci,

- Mevcut amaç, yapı ve kuralları değiştirebilme yeteneği vb.dir.” (Şişman, 2014: 1-5.).

Eğitimsel liderlik, öğretim liderliği, öğretmen liderliği ve yönetim liderliği gibi yapılan işe ve işi yapanın konumuna göre farklı liderlik kuramları görülmektedir. Liderler, insanların şahsi ve ortak gücünü açığa çıkarmaya çalışan, seçenekleri çoğaltıp, hedefe ulaşma konusunda güdüleyen insanlardır. Birçok liderlik yöntemi bulunmakla birlikte bu yöntemler ortak bir amaca hizmet etmektedir. Bu ortak amaç okullarda çok sayıda öğrencilerin daha iyi öğrenme imkânını artırmak olarak görülebilir (Can, 2006).

1.3. Lider İle Yöneticinin Farklılıkları

Lider ve yönetici birbirine karıştırılan iki kavram olmakla birlikte birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Yöneticilik ve liderlik kavramlarının karıştırılmasının nedeni olarak liderlik tanımının ve sınırlarının duruma ve göreve göre değişiklik göstermesi nedeniyle tam belirlenememiş olması gösterilebilir. Lider, kendi belirlediği hedeflere ulaşmayı amaçlarken; yönetici mevcut durumu korumaya çalışır.

Lider ve yönetici arasındaki farklar kısaca aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Tablo incelendiğinde yöneticilerin örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye, işlemleri takip etmeye, mevcut durumu korumaya çalışırken genellikle otorite ve güç kullandıkları; liderlerin ise yeni hedefler oluşturmaya, seçenekleri çoğaltmaya, insanların neler hissettiklerinin farkına varmaya ve vizyon oluşturmaya çalışırken çoğunlukla güven veren ve güdüleyici bir ortam oluşturdukları görülmektedir.

Tablo 1. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

LİDER	YÖNETİCİ
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Vizyon sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Değişmeyle ilgilenir.	Var olan yapıyı korumayla ilgilenir.
Aydınlatır.	Eşgüdümleyicidir.
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar.	Mutlu topluluğu korur.
Güdüler.	Denetler.

Tablo 1. (Devam) Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

İlham verir.	Düzenler.
Yenilik yapar.	İdare eder.
Geliştirir.	Muhafaza eder.
Uzun vadeli görüşe sahiptir.	Kısa vadeli görüşe sahiptir.
İnsanlar üzerinde yoğunlaşır.	Sistem ve yapı üzerinde yoğunlaşır.

Kaynak: Bennis, 1994; Starrat, 1995'ten aktaran: Can, 2010: 14 ve 45.

1.4. LİDERLİK KURAMLARI

1.4.1 Özellik Kuramları

Bu kurama göre liderlik, doğuştan gelen ve sonradan elde edilemeyen bir özellik olarak görülmektedir. İlk olarak 20. Yüzyıl başlarında ortaya çıkmıştır. Bu kuramın temelinde liderin doğuştan gelen üstün kişilik özelliklerinin olduğu varsayımı vardır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013: 157-171).

Liderlik konusunda ilk çalışmalar, özellikle askeri ve bürokratik yöneticilerin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlamıştır. Geçmiş yıllarda liderliğin doğuştan geldiğini çevresel etkenlerin liderliğin oluşmasında bir rolü olmadığı düşünülürdü. Hatta liderliğin babadan oğula geçtiği düşünülen bir anlayış hâkimdi. Özellikler yaklaşımına göre bir alanda başarılı olan lider, diğer alanda başarılı olmayabilir. Bu yaklaşım içinde bulunulan durumları dikkate almaz. Bu kuramda, başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Bunun sonucunda lider konumunda olan kişilerle ilgili ortak özellikler belirlenmeye çalışılmıştır fakat bu yaklaşımda liderlik özelliklerinin belirlenmesi öznel tutulmuştur. Kuramda liderle ilgili olarak belirlenen başlıca özellikler: Fiziksel özellikler (boy, ağırlık, yaş, sağlık durumu, çehre vb.) ve kişisel özellikler (zekâ, eğitim durumu, konuşma yeteneği, sosyal ilişkiler, iletişim gücü, güven verme, kararlılık, doğruluk, girişim, risk alma, cesaret, kendine güven, önderlik etme isteği vb.) olarak gruplandırılabilir. Liderlik özelliklerinin örgütsel grupların ya da takımların nasıl etkilendiğini açıklama konusunda yetersiz kalmıştır. Bu kuramın hareket noktası, “lider olunmaz, lider olarak doğulur” şeklinde özetlenebilir (Çelik, 2015; Şişman, 2014 ve Turan, 2014).

Özellik kuramına göre liderlik özellikleri kendiliğinden vardır, geliştirilemez. Bu kuram, doğuştan bir bireyde liderlik özellikleri yok ise sonradan

bu birey lider olamaz görüşünü savunur. Liderlik kavramını öznel olarak açıklamaya çalışmıştır. Bu nedenle araştırmacılar özellik kuramının liderliği tam anlamıyla açıklayamadığı düşüncesinden hareketle farklı liderlik davranışlarını araştırmaya yönelmişlerdir; bunun sonucunda da liderlik ile ilgili farklı kuramlar ortaya atılmıştır.

1.4.2. Davranışsal Kuramlar

Özellik kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kaldığı görüşü üzerine araştırmacılar, liderin davranışlarını araştırmaya yönelmiştir. Davranışçı kuramlar liderin davranışlarını incelemiştir. Lider davranışlarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu kuram lider davranışının görev ve ilişki yönelimli olması üzerine durmaktadır. Görev yönelimli liderlik davranışı; iletişimi açık tutma, grup etkililiğini artırma ve örgütlenme gibi davranışları kapsamaktadır. İlişki yönelimli liderlik davranışı ise daha çok soyut kavramların yer aldığı güven, saygı, samimiyet ve insanlara değer vermeyi kapsamaktadır. Kısaca ilişki yönelimli liderler, insan ilişkilerinin geliştirilmesini ön planda tutmuşlardır. Ayrıca lider davranışlarını, grupların işleyişini ve liderliğin yapısını araştırmışlardır. Davranışsal kuramı yönlendiren önemli çalışmalar: Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmalarıdır (Çelik, 2015: 11-12).

Davranış bilimciler göre liderlik, bir gruptaki bir bireyin oynadığı role ve bu rolün diğer üyelerin beklentilerini biçimlendirmeye dayanan karşılıklı etkileşim süreci içinde oluşmaktadır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013: 157-171). Davranışçı kuramlar, liderlik davranışlarının temel dayanaklarını araştırmışlardır. Bu kurama göre liderler, insan ilişkilerini önemseyen görev yönelimli kişilerdir.

Davranışsal yaklaşımlara en önemli katkılardan bir diğeri ise, Western Electric işletmesinin Hawthorne fabrikasında araştırmalarda bulunan Elton Mayo ve Frite Roethlisbel ile ekibi tarafından yapılmıştır. Yaptıkları araştırmalarda fiziksel çevre koşullarının, çalışanların davranışları üzerinde önemli olduğu ortaya çıkarmışlardır. Bu yaklaşımda etkili lider, daha kaliteli iş yapmayı ve iş görenlerin bireysel hedeflerine ulaşmalarını amaçlamaktadır (Yıldırım, 2009).

1.4.3. Durumsallık Kuramları

Çağdaş liderlik kuramları arasında yer alan durumsallık kuramları, liderlik davranışlarının gerçekleştirdiği koşulları temel almaktadır. Bu kuramın temeli belli bir durum için en uygun liderlik tarzının bulunmasına dayanmaktadır. Bu kurama göre değişik koşullar değişik liderlik tiplerini ortaya çıkarmaktadır (Rollinson, 2002'den aktaran: Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013: 159-160).

Fred Fiedler'in liderlik etkinlikleri ile ilgili çalışması durumsal liderlik yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Fred Fiedler'in durumsallık modeli her durumda geçerli bir liderlik tarzı olmadığını ileri sürmektedir (Çelik, 2015: 21-22). Durumsallık yaklaşımının diğer bir özelliği de büyük ölçüde araştırma sonuçlarına dayanmasıdır. Bu yaklaşım, farklı durum ve koşullarda başarılı olmanın yolunu farklı kavram, teknik ve davranışlarda aramaktadır. Örgütler üzerine etki yapan koşullar ve örgütün iç durumu farklı olduğu için her örgütün yönetim biçimi ve sistemi de farklı ve kendine özgü olacaktır. Bundan dolayıdır ki durumsallık yaklaşımında, bir tek en iyi yol yoktur. Kullanılan her bir yolun etki ve verimliliği farklıdır. Örgütün oluşturulması, içinde bulunduğu çevre koşullarına bağlıdır (İlhan, Tekin ve Aydın, 2015). Bir başka ifadeyle, bir alanda başarılı olan liderin bir başka alanda veya zamanda başarılı olacağı söylenemez.

1.5. LİDERLİK MODELLERİ

1.5.1. Kültürel Liderlik

Kültürel lider, kendi örgütünü korur ve geliştirir. Ulusal ve uluslararası düzeyde meydana gelen hızlı değişimler kültürel liderin küresel bir bakış açısına sahip olmasını gerektirmektedir. Küresel dünya sisteminde öğrenen toplum olmak zorundayız. Öğrenen bir toplumu ise eğitim sistemi oluşturacaktır (Çelik, 2015: 256-259). Kültürel liderlik, genellikle okul yöneticilerinin okulun misyonunu yerine getirebilmesi için kullandığı bir liderlik biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürel liderler, kültürün korunmasını ve aktarılmasını temel almaktadırlar.

Her okulun bir kültürü vardır. Okul öğrencilere eğitim hizmeti vermenin yanında kendi kültürünü de üretmektedir. Öğretmen, öğrenci ve okuldaki herkes

bu kültürün etkisi altında bulunmaktadır. Bu nedenle okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi, geliştirilmesi ve değiştirilmesi bir kültürel liderlik görevidir. Toplumsal kültürü benimseyen öğretmenler, öğrenen bir okul kültürünün oluşturulmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Değişim ortamında bulunan okullar, esnek bir kültüre gereksinim duymaktadır (Çelik, 2015: 51-59). Kültürel liderler; kültürü güç olarak kullanan, kültürün sabit olmadığını bilen ve gerektiğinde geliştirebilen ve değiştirebilen kişilerdir.

1.5.2. Süper Liderlik

Süper liderlik, insanın kendi kendine liderlik yapmasıdır. Bu liderlik yaklaşımına göre liderlerin yeni ölçütü, kendi geleceğini belirleme, yeteneklerini tanıma ve en üst düzeyde geliştirmektir. Liderin görevi, herkesi kendi kendine liderlik yapabilecek olgunluk düzeyine getirebilmektir. Süper liderlik yaklaşımı, insanın sürekli olarak kendini geliştirebileceğini ve böylece kendi kendinin lideri olabileceğini savunmaktadır (Çelik, 2015: 75-84).

Öğretmenlerin sürekli olarak kendini yetiştirme ve geliştirme sorumluluğu bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenler daha kolay kendi kendilerinin lideri olabilirler. Çünkü süper lider olmanın yolu, kendi kendini yetiştirmekten geçmektedir.

1.5.3. Moral (Etik) Liderlik

Türk Dil Kurumu, etiği; çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır. Etik liderlik, kişiler arası uyuma ve çift yönlü iletişime vurgu yapar. Bu yaklaşım sosyoloji, psikoloji ve örgüt bilimi alanlarından da yararlanmaktadır. Etik liderler çalışanlara karşı etik davranışlar gösterirler ve etik kurallar doğrultusunda sorumluluk üstlenirler (Turan ve Bektaş, 2014: 327-328).

Moral liderler, kişiler arası ilişkilere duyarlı, saygılı, adil, eşit ve tutarlıdır. Farklı grupların görüş ve düşüncelerine değer verir ve onlara hassasiyetle yaklaşır. Moral liderlik sadece moral değerleri kapsamaktadır. Moral liderin davranışını sergileyebileceği uygun bir örgüt ortamının olması gerekmektedir. Ortamın uygunluğu ise daha çok örgüt kültürüyle ilgilidir. Bu bakımdan etik liderlik ile kültürel liderlik arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Örgütler sosyal sistem özelliği taşıdığı için, çevreden aldığı girdiler sürekli değişmektedir. Öğrenmenin küreselleşmesiyle birlikte, uluslararası bir etik sorunu oluşmaya başlamıştır. Kişisel, etik ve aile değerleri değişim yaşamaktadır. Küreselleşmenin getirdiği etik kirliliğin giderilmesi etik liderin başarısına bağlıdır (Çelik, 2015: 90).

1.5.4. Öğrenen Liderlik

Öğrenen lider, yaşam boyu öğrenmeye öncülük eden liderdir. Öğrenme sorumluluğunu kendi kişiliğinde barındıran ve diğer bireylerin öğrenmesinden sorumlu olan kişidir. Öğrenen lider, öğrenen örgütü biçimlendiren, oluşturan ve öğrenmeyi örgüt kültürü haline getirmeyi sağlayabilen kişidir. Bu liderlik yaklaşımı, lider davranışının öğrenme ve kendini geliştirme yönüne ağırlık vermektedir. Günümüzün öğretmen ve yöneticisi, var olmak için öğrenmek zorundadır. Dolayısıyla bilgi toplumunun okul modeli öğrenen okuldur (Çelik, 2015: 117-127). Yapılan araştırmalar ışığında öğrenen liderliğin, bilgiye hızlı ulaşılabilmek için çabuk tükendiği bir ortamda hayat bulan yaşam boyu öğrenme anlayışına uygun bir liderlik modeli olduğu söylenilebilir. Öğrenen lider kendi kendini yetiştirmek için sistematik bir sürece uymak zorunda değildir.

1.5.5. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde eski liderlik davranışlarıyla bu değişim sürecine ayak uydurabilmek olanaklı değildir. Yaşanan bu değişim hızına en çok dönüşümcü liderlerin uyum sağlayabileceği görüşü egemendir. Dönüşümcü/Transformasyonel liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirebilmeye yönelik liderliktir. İnsanlar arasındaki bireysel farklılıkları önemsemişlerdir. Bu liderlik özgürlük, eşitlik, adalet ve kardeşlik gibi geniş bir çevreyi kapsayan ortak değerlerle ilgilidir; örgüt ile toplum arasındaki ilişkilere ve örgütün temel amaçlarına önem vermektedir (Çelik, 2015; Turan ve Bektaş, 2014).

Dönüşümcü liderlik, örgütsel kültürde değişimler yaparak kişilerin yaptıkları veya yapmayı düşündüklerinden daha fazlasını yapabileceklerine inandıran ve isteklendiren liderliktir. Dönüşümcü liderler, düşünceleriyle,

davranışlarıyla ve yaptıkları işlerle ortak bir gelecek hazırlayabilen kişilerdir. Diğer bir ifadeyle dönüşümcü liderlik, geleceğe, değişime, gelişime ve yeniliğe yönelik bir liderliktir.

Dönüşümcü liderler, içsel motivasyonlarına ve güvenlerine odaklanarak takipçileriyle etkileşime girerler. Mevcut sistem ve uygulamaların ötesine geçen bir örgütsel vizyon oluşturur. Dönüşümcü liderlik, bireyleri ve örgütleri değiştiren ve dönüştüren bir süreci ifade eder. Çalışanların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bir örgütte var olan farklılıklara duyarlı olan liderlik tarzıdır. Dönüşümcü liderlik üzerine yapılan araştırmalar genellikle dönüşümsel davranışların ve uygulamaların öğretmenlerin eğitim etkinliği ve memnuniyetine yol açacağı varsaymaktadır (Eliophotou-Menon ve Ioannou, 2016).

1.5.6. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik, insanları etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve iletebilme yeteneğidir. Aynı zamanda bir görüş liderliğidir. “Vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik resmidir.” Örgütlerde meydana gelen hızlı değişimler, örgütlerin geleceğe yönelik kararlarını etkilemektedir. Bu hızlı değişim sürecinde örgütleri geleceğe taşıyan vizyoner liderler, geleceğin liderleri olarak görülmektedir. Vizyoner lider, geleceğe farklı bir bakış açısıyla bakabilir ve bu bakış açısını üstün bir kabiliyetle analiz ve sentez edebilir (Çelik, 2015: 163-168).

Vizyon, ileri görüş anlamına gelmektedir. Örgüt açısından değerlendirildiğinde örgütün yarımını şekillendiren anlayışı ifade ettiği söylenebilir. Her örgütün belirlediği bir vizyonu bulunmaktadır. Bu vizyonu belirleyebilen ve gerçekleştirebilme yeteneğine sahip kişiler vizyoner lider olarak değerlendirilebilirler.

1.5.7. Kalite Liderliği

Toplam kalite yönetimi; müşteri memnuniyeti, takım çalışması ve sürekli iyileştirme temeline dayalı çağdaş bir yönetim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, liderlik alanında toplam kalite liderliğini anlayışını meydana çıkarmıştır. Toplam kalite liderliği, liderliği paylaşılmış bir süreç olarak görmekte ve güçlü bir takım

çalışmasını gerektirmektedir. Kalite liderliği, sistemden ve insandan sorumludur. Bu liderlik yaklaşımı sürekli gelişmeyi ve değişen durumlara uyum sağlamayı ilke edinmiştir (Çelik, 2015: 181-182).

Kaliteli liderliğin oluşabilmesi birlik ve beraberlik içerisinde çalışmaların yapılmasıyla sağlanabileceği düşünülebilir. Takım çalışması oluşturulduğu zaman fikirler paylaşılır; paylaşılmazsa kaliteli liderlik sekteye uğrayabilir ve grup ayrışmasına neden olabilir. Okullarda takım çalışması öğrencilerle, yönetimle ve velilerin de katılımıyla oluşturulabilir. Okullarda oluşan kalite liderliği eğitim öğretimin ve okulun gelişmesine olumlu katkı sağlayabilir.

1.5.8. Takım Liderliği

Takım liderliği, takım başarısını arttırmaya ve takımın ihtiyaçlarını karşılamaya öncelik veren bir liderlik modelidir. Etkili takım lideri, adil görev dağılımı yapan, takım üyelerinin yeteneklerini geliştiren, paylaşımcı karar verme yaklaşımını uygulayan ve çatışmaları yöneten kişidir. Takım öğrenmesinin esasını bireysel öğrenme oluşturur. Her birey öğrendiğini takımla paylaştığında ve takım öğrenmesine etkin katılım sağladığında takımın öğrenme kapasitesi en üst düzeye çıkarılabilir (Çelik, 2015: 197-209).

Okullar takım çalışmasına uygun kurumlardır. Okullarda takım liderliği; öğretmenlerin diğer öğretmenlerle mesleki anlamda ilişki kurması, fikir alışverişinde bulunması ve ortak hareket etmesi sonucunda oluşabilir. Bunun sonucunda, okulda olumlu bir iklim doğar ve öğrencilerin başarısının artması sağlanabilir.

1.5.9. Dağıtımçı Liderlik

Dağıtımçı liderlik 2000'li yıllardan itibaren, yeni liderlik yaklaşımı olarak eğitimsel liderlik alanında güçlü bir etki oluşturmuştur. Dağıtımçı liderlik de etkileşim söz konusudur. Lider tek başına karar almaz. Grupla birlikte hareket eder. Liderlik araştırmaları, okul yöneticisi ve öğretmenlerin liderlik uygulamalarına bütüncül bir görüş geliştirebilmeleri üzerinde durmaktadır. Dağıtımçı liderlik yaklaşımı, lider etkinliğinin daha çok okul düzeyine odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu liderlik; okul etkililiği, öğrenci

başarısı ve okullarda demokrasi gibi konularda katkı sunmaktadır. Ayrıca, örgütsel ve sosyal yapı arasında var olan gücün dağıtılması gerektiğini savunmaktadır. Dağıtımçı liderlik, okullarda paylaşmayı ve hesap vermeyi zorunlu kılan ve okulların yapısına uygun olan bir liderliktir (Turan ve Bektaş, 2014; Çelik, 2015).

Dağıtımçı liderlik, bir okulda sadece yöneticinin değil okulun tüm üyelerinin de üstlendiği bir liderliktir. Her öğretmen mesleğiyle ilgili fikirler ortaya koyar bu fikirler doğrultusunda öğrenci düzeyine göre ortak bir karara varılır. Birlikte alınan kararlar uygulamaya konularak gerçekleştirilebilir.

Dağıtımçı liderlik tarzının hem bireysel hem de okul düzeyinde faydalı koşullar taşımaktadır. Bu nedenle gelecekteki okul gelişimi ve eğitimi için umut verici bir alan oluşturmaktadır (Pietsch, Tulowitzki ve Koch, 2018). Dağıtılmış liderlik, öğretmenleri güçlendirmek ve öğretmen liderlerin öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için işbirliği içinde çalışma fırsatları oluşturması ile ilgilidir. Öğrenmek için farklı bakış açıları ve uzmanları bir araya getiren bu liderlik anlayışı örgütsel öğrenme potansiyelini geliştirir ve geleneksel hiyerarşik liderlik sistemlerinde sıkışıp kalmaktan kurtarır (Collins, 2016).

1.5.10. Sosyal Adalet Liderliği

Sosyal adalet; imkânların, hakların ve sorumlulukların kişiler arasında eşit olarak dağıtılmasıdır. Bu kavram herkesi içine alsın da özellikle dezavantajlı kişilerin konumlarını iyileştirme üzerine odaklanmalı eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamalıdır. Theoharis (2007), sosyal adalet liderliğini; ırk, cinsiyet, sınıf ve özürllük gibi şartların oluşmasını engelleyen bir liderlik biçimi olarak tanımlamaktadır. Furman (2012), sosyal adalet liderliği için eğitimsel eşitlik projesini destekleyen bir liderlik yaklaşımı olduğunu ifade etmiştir (Çelik, 2015: 231-233).

Sosyal adalet liderliğinde her bir öğrencinin eşit koşullarda eğitilmesinin sağlanması amaçlanmakta bu koşulların okullarda hayata geçirilmesi önem teşkil etmektedir. Bu koşullar sağlandığında sosyal ayrımcılığın da ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Bu durumda sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin

çocuklarının kendilerini dışlanmış hissetmelerinin önüne geçilmesinde ve fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir etken olacağı söylenebilir.

1.5.11. Eğitimsel Liderlik

TDK, Eğitimi; çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye ve eğitim bilimi olarak tanımlamaktadır. Eğitim, hayat boyu sürer; planlı ya da tesadüfi oluşabilir. Okul; okuma-yazma ders araç gereçleri ile bunların dışında aile, çevre, kişisel yetişme vb. yollarla öğrenme, öğretme, bilgi aktarma ve beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsamaktadır. Eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir kavramdır. Liderliğin özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda eğitimsel liderliğin geniş bir çerçevede yer aldığı görülmektedir. Eğitim okulla sınırlı değildir. Okulun dışında hatta yaşamın kendi içinde vardır. Dolayısıyla eğitimsel lider sadece okulda liderlik etmekle görevli değildir. Okul dışında ve kendi yaşamında da liderlik görevlerini üstlenebilmelidir.

Eğitimsel liderlikte öğrenme ve öğretme bir bütündür. Eğitimsel lider okuldaki her türlü ayrımcılığa karşı olan, farklılıklara saygı duyan ve paylaşımcı bir okul kültürü oluşturmaya çalışmalı; öğrencileri okul topluluğu içinde bütünleştirebilmeli, öğrencilerin olumlu kişilik algısına sahip bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayabilmelidir (Çelik, 2015: 281-282).

Eğitim liderliğinde hedef, okulu öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilip geliştirildiği bir yer haline getirmektir. Üretken, çevreye ve topluma faydalı bireyler yetiştirmektir. Ayrıca, eğitim amaçlarına göre geliştirmek ve yaşatmaktır.

1.5.12. Öğretimsel Liderlik

TDK sözlüğünde öğretim; belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim. Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi olarak tanımlanmaktadır. Öğretim, düzenli olarak genellikle bir eğitim kurumunda öğretmenler tarafından öğrencilere, araç gereç

kullanılarak bilgi aktarılmasıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için girişilen planlı ve düzenli çalışmaların tümüdür. Öğretim eğitimin bir parçasıdır.

Öğretimsel liderlik, eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Bu kuram etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmaktadır. Özellikle okul ve sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerinde durmaktadır. Öğretimsel liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Bu liderlik kuramında öğretimsel liderliğin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini düşüncesi hâkimdir. Öğretimsel liderlik, öğretim ve programın kontrol ve eş güdümlenmesi ile birlikte okulu yeniden yapılandırmaya dayanmaktadır. Öğretimin kalitesini artırmaya ve kontrol etmeye yönelik bir liderlik yaklaşımı olduğu da söylenilebilir (Çelik, 2015: 259-262).

Öğretim liderliğini diğer liderliklerden farklılaştıran en önemli özelliklerden biri öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde odaklanmış olmasıdır. Öğretim liderliği, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgilenmeyi gerekli kılan bir liderlik alanıdır (Gümüşeli, 2001).

Öğretim liderliği ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerinin gerçekleştirme düzeyleri incelenmiştir. Sonuç olarak öğretim liderliği daha çok okul yöneticilerine yönelik bir liderlik olarak değerlendirilip araştırmalar da bu yönde yapılmıştır. Öğretimsel liderlikte sadece yöneticinin değil öğretmenin de eğitici ve öğretici rolü, öğrenciyi aktif hale getirmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretimsel liderliğe gereken emek ve zamanın verilmesi, öğretmen liderliği kavramının geliştirilmesinde önemli olduğu söylenebilir.

1.5.13. Öğretmen Liderliği

Öğretmen her şeyden önce öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran bir uzmandır. Öğretmen liderler, sınıf içinde ve dışında liderlik eder, öğrenen öğretmen ve liderler toplumuna katılır, gelişmiş öğretimsel uygulamaların gerçekleştirilmesi için meslektaşlarını güdüler ve öğretmen liderliğinin olumlu sonuçlar doğurması için sorumluluk üstlenirler. Okuldaki diğer bireyler tarafından

yetkin bir öğretmen olarak algılandığı zaman öğretmen liderliği yapabilir. Öğretmenler, bütün öğrenciler ve tüm okul programında başarı için daha fazla meslektaşına yardım etme sorumluluğu olarak sınıflarının ötesinde değişim lideri olabilirler. Öğretmen liderler okulda öğrencilere kendi etki alanlarını genişletmek için imkânlar sunmaktadır. Öğretmen liderlerin geleceğin okullarını olumlu yönde etkileyebilmeleri için mesleki gelişimlerini üst düzeye çıkarmaları gerekmektedir (Katzenmeyer, & Moller, 2013: 6-33).

Tablo 2. 1980'den Günümüze Öğretmen Liderliğinin Evrimi

	Zümre Başkanı/Takım Lideri	Öğretim Basamağı/Konu Alanı Uzmanlığı
1980'ler	Lideri	Alanı Uzmanlığı
1990'ların İlk Yarısı	Yönetimsel Liderlik	Tüm Okul Reformları Karar Alma Süreçlerine Katılım
1990'ların İkinci Yarısı	Kolektif Öğretim Liderliği	Standart Temelli Reformlar
2000'ler	Okul Temelli Öğretimsel Liderlik	Hesap Verilebilirlik

Kaynak: Katzenmeyer, & Moller, 2013: 120.

Öğretmen liderin görevi, öğrencileri olumlu yönlendirmek ve sınıfta nasıl daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturabileceğine ilişkin öğrencilerin görüşlerini almak ve katkı sağlamalarına teşvik etmektir. Öğretmen lider, ilk günden itibaren sıcak, dostça ve tümüyle baskısız bir çalışma ortamı oluşturmaya çalışır. Öğretmen liderler baskıcı değildir, sorunlara çözüm yolları bulmak için öğrencilerle konuşurlar. Liderce yönetim ve kalite kavramlarının okullarımızda benimsenmesi, okul müdürlüğü düzeyinde uygulanmaya başlanmasına bağlıdır. Lider yöneticiler, okulda yeni düşüncelere izin vermekten çok daha fazlasını yapmalıdırlar; öğretmenleri işbirliğine dayalı öğretime ilişkin yeni düşünceleri etkince uygulamaya teşvik etmenin farklı yollarını bulmalı ve yaşama geçirmelidir (Glasser, 1999: 41-61).

Öğretmenler okulun ana parçalarıdır ve eğitim hizmetini yürütenler öğretmenlerdir. Öğretmenin rolü sınıfın içindedir anlayışının aşılması gerekmektedir. Sınıfın etkin olabilmesi için okulun etkin olabilmesi

gerekmektedir. Öğretmenler yönetici olarak görülmeseler de birçok yöneticilik görevini yerine getirmektedirler. (Zümre başkanlığı yapma, stajyerlere rehberlik etme, kollara başkanlık yapma, sınıf rehber öğretmeni olma, danışmanlık yapma, okul müdürü ve yardımcılığı yapmak gibi). Öğretmen liderliği, birbirleriyle iletişimde bulunarak öğretmen eğitimini mesleği boyunca süren uzun bir süreç olarak görülmesi bu görüşü uygulamaya geçirmek için öğretimin tüm ayrıntılarında meslektaşları ile mesleki iletişim sürdürmeye ve geliştirmeye istekli olmaktır. Öğretmen liderliği bir kapasite ve öğretmenin sınıf sorumluluğunun ötesinde öğretmenin mesleği hayatı boyunca uygulayabileceği bir tutumdur (Bakioğlu, 1998).

Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri için öğretmen liderliğini destekleyen güçlü bir okul kültürünün olması gerekmektedir. Öğretmen mesleğinde uzman olmalı, öğrenmeyi ve öğretmeyi sevmeli; davranışları, tutumları, güvenilir, samimi, anlayışlı, sabırlı, ileri görüşlü, misyon ve vizyon sahibi olmalıdır. Bilgisi ve görgüsüyle sınıfta, okulda ve çevresinde etkili öğretmen lider olarak örnek model teşkil etmelidir.

Günümüzde öğretmenlerin dışındaki birçok etki öğrenmeyi etkilemektedir. Öğretmenlere olan beklentiler artmakta ve farklılaşmaktadır. Bir araştırmaya göre lider öğretmenler meslektaşları tarafından ekip oluşturmakta başarılı, düşünen ve risk alabilecek özellikte kişiler olarak tanımlanmışlardır. Ülkemizde uzun yıllardan itibaren eğitim sorunları tartışılmakta, şikâyet edilmekte ve çözümleri için öneriler getirilmekte fakat bu öneriler uygulamaya geçirilememekte ve sorunların artarak devam etmesi önlenememektedir. Eğitimde yapılan değişimler öğretmenlerin yaşantıları ile uyumlu ise gerçekleştirilebilir. Bu açıdan baktığımızda öğretmenleri liderlik veya değişim sürecinden ayrı düşünmek mümkün görünmemektedir. Okul geliştirmede en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. “Lider öğretmen projesi, mesleki iş birliği, istişare, katılımcı karar, okul içinde ders programını geliştirme ortamının oluşturulması uygulamaları ile çift yönlüdür hem öğretmene hem de okul yöneticisine yararlı olabilecek bir gelişim programı olarak düşünülebilir.” (Bakioğlu, 1998).

Geçmişte öğretmenlerin liderlik rolleri, takım lideri, bölüm başkanı, kurum lideri alanlarıyla sınırlı olmakla birlikte okul yöneticisinin yetkisi altındaydı.

Öğretmen liderliğinin, okul içindeki ilişkilerin ve eğitimin kalitesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmen liderliği, liderliğin bireysel eylemlerden ziyade kişiler arası ilişkileri vurgulayan yeniden kültürlenmiş okullar ile ilgilidir. Bir okulda öğretmen liderliğinin başarısı diğer meslektaşlarının tutumları ile okul yönetimi gibi birçok faktörden etkilenebilmektedir. Eğitimcilerden liderlik davranışları göstermeleri beklenmektedir. Bu liderliğin hangi liderlik modeline dayandırılması gerektiği önemli bir konudur. Her okulda lider olan veya liderlik gizil gücü olan öğretmenler vardır. Öğretmenlerin liderliklerinden okulun ve öğrencilerin nasıl faydalanılacağı açık bir şekilde anlatılır ve desteklenirse bu kaynaktan yararlanılabilir. Güven veren özendirici okul ortamı öğretmenlerin liderlik davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu ortamın oluşturulması, geliştirilmesi ve desteklenmesinde okul yöneticisinin etkisinin önemli olduğu söylenilebilir (Can, 2006). Öğretmenlerin bir araya gelerek oluşturdukları samimi ortamın, öğretmen liderliğine önemli katkı sağlamasının yanı sıra öğrenci başarısı ile birlikte okul başarısını da arttıracığı düşünülmektedir.

Katzenmeyer ve Moller (2001), araştırmasında okul müdürünün davranış şeklinin öğretmen liderliği davranışını etkilediğini belirtmektedir. Okuldaki ilişkiler, iş birliği, sosyo-kültürel, sanatsal ve bilimsel etkinlikleri benimsemiş öğretmenler daha özgür girişken davranışlar göstermektedirler. Bu manada okul kültürü ortamı liderlik davranışlarına süreklilik kazandırmaktadır. Liderlik özellikleri sergileyen yöneticiler davranışlarıyla model olmakta ve öğretmenleri cesaretlendirmektedirler. Tersine bir durum ise öğretmen liderliğine engel oluşturabilmektedir. Bazı öğretmenler kendi yapamadıklarını meslektaşlarında gördüklerinde onu takdir etmek yerine şüphelerini ortaya koyuyorlar. Bu davranışlar da girişken öğretmenlerin cesaretini kırmaktadır (Can, 2006).

Tablo 3. Öğretmenlere ve Yöneticilere göre Öğretmen Liderin Temel Özellikleri

Öğretmenlere göre Öğretmen Liderlerin Temel Özellikleri	Okul Yöneticilerine göre Öğretmen Liderlerin Temel Özellikleri
Öğrenciyi ve mesleğini sevmek.	Mesleğini severek çalışmak,
Öğrencileri güdülemek,	Sınıf disiplini ve sınıfta istikrarı .
Adil ve güvenilir olmak,.....	sağlamak,

Tablo 3. (Devam) Öğretmenlere ve Yöneticilere göre Öğretmen Liderin Temel Özellikleri

Öğretim plan ve programların gereğini yerine getirmek, Meslektaşlarıyla iş birliği yapmak, Kendini geliştirmek, Araştırma yapmak, İyi bir model olmak, İletişim becerilerine sahip olmak, Sınıfta disiplini sağlamak, Milli eğitimin amaçlarına uygun hareket etmek, Okul etkinliklerine yardımcı olmak,	Öğrencilere kendini kabul ettirmek, Öğrencilere iyi bir model olmak, Meslektaşlarıyla uyumlu çalışmak, Okul etkinliklerine yardımcı olmak, Milli eğitimin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek, Kendini geliştirmek, Niteliklerini artırmak, Genel kurallara uymak, Öğretmenlik genel kültür, alan ve meslek bilgisine sahip olmak, Okulun gelişmesine katkı sağlayan projeler önermek veya destek olmak, olarak sıralanmıştır.
--	---

Kaynak: Can, 2010: 175-178.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerine yakın değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Yapılan sıralama dikkate alınacak olursa hem öğretmenlerin hem yöneticilerin ilk sırada paylaştığı davranış meslek sevgisidir. Sınıf disiplinini ve istikrarı sağlama, öğrencilere kendini kabul ettirme ve öğrencilere iyi bir model olma davranışlarını yöneticiler daha çok önemsemektedirler. Öğretmenler ise, öğrencileri güdülemeyi, adil ve güvenilir olmayı, öğretim plan ve programların gereğini yerine getirmeyi daha fazla önemsedikleri görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde öğretmen liderliği ile ilgili özellikler/beceriler/davranışlar olarak genellikle öğretmenlik mesleğinin gerekleri gösterilmiştir. Burada ifade edilen öğretmenlik mesleği günümüzdeki tanımını ve görevlerini kapsamaktadır. Geleneksel öğretmen anlayışının yerini yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının almasıyla birlikte öğretmenin görevleri de değişmiştir. Artık öğretmenler bilgi aktaran ve sınıfta mutlak otorite sahibi olarak görülmemektedir. Öğretmenliğin tanımı genişletilmiş; öğrenmeyi kılavuzlama,

öğrencilere rehberlik yapma, öğrenmeyi öğretme gibi vasıflar eklenmiştir. Öğretmenliğin günümüzdeki algısı ve öğretmenlerden beklentiler öğretmen liderliğinin gerekliliğini göstermekle birlikte önemini de vurgulamaktadır. Bugün ve gelecekte öğretmenin niteliği ve özellikleri gelişim ve değişim gösterecektir. Bunun için etkili öğretmenlikten öğretmen liderliğine doğru bir eğilim yaşanmaktadır.

1.6. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık

1.6.1. Örgütsel Adanmışlık Kavramı

Türkiye’de yapılan çalışmalarda örgütsel adanmışlık “Organizational commitment” kavramı iki şekilde ifade edildiği görülmektedir. Balcı (2000) ve Celep (1996) bu kavramı örgütsel adanmışlık, Tuncer (1995), Varaoğlu (1993) ve Balay (2000) ise örgütsel bağlılık olarak adlandırmışlardır. Bu araştırmada, bu kavramın karşılığı olarak “örgütsel adanmışlık” kullanılmıştır. Adanmışlık ve bağlılık birbirini tamamlayan kavramlar olarak kabul edilmiştir.

Literatürde örgütsel adanmışlık/bağlılıkla ilgili farklı araştırmacılar tarafından birçok tanımlama yapılmıştır. Balay (2014: 16-18)’e göre aşağıdaki tanımlar aktarılmıştır:

- Sosyal örgüte ve sosyal kimliğe bağlılık (Biggart ve Hammilton 1984, 540; Fukami ve Larson 1984, 367).
- Bireyin örgütte kalmak için çaba göstermesi, örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi ve maddi kaygı olmaksızın örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşme (Gaertner ve Nollen 1989, 975).
- Bireyi örgüte bağlayan tutum ve davranışlardır (Sheldon 1971, 143).

Örgütsel adanmışlık, Mayer ve Allen’e göre; çalışan ile örgüt arasındaki ilişkiyi gösteren, bulunduğu örgüte devam etmesini sağlayan ve örgüte karşı psikolojik yaklaşımını ifade eden bir durumdur. Çalışanların bağlılığıdır ve görev yaptığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği çabayı ifade etmektedir (Gürdoğan, 2018: 38-39).

Celep (2014 s. 14-15)'e göre adanmışlık:

- Bireylerin deneyimlerini grup üyeleriyle paylaşımları ve örgütsel hedefleri benimsemesidir.
- Örgütsel amaç ve değerlerin içselleştirilmesi ve örgütsel amaç ve değerlere ulaşmayı sağlamaktır.
- Adanmışlık; Türkçede vakfemek, bağlamak, bağlılık gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu kavramların ortak noktası, bir bireyin maddi ve manevi bir beklenti içinde olmadan, karşılık beklemeden birbirine yardım etmesi ve elinden geleni yapmaya çalışmasıdır.

Örgütsel adanmışlık; bireylerin içinde bulunduğu gruba karşı sadakatini ifade eder. Örgüte adanan bireyler; grubun değerlerine, kurallarına ve işleyişine uygun hareket ederler. Örgütün amaçları ve çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutarlar ve örgütün gelişmesi için daha fazla çaba gösterirler.

Örgütsel adanmışlık literatürü, araştırmacıların önemli ölçüde kişilerin bağlılık niteliği, örgütsel amaç ve çıkarlarını muhafaza etme isteği, belli görevleri yerine getirme ve örgütte paylaşılan birlikteliğin psikolojik yönü üzerinde durduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra örgütsel adanmışlığı, örgütte görev alan bireylerin örgütün farklı yönlerine ya da ögelerine adanmışlığı olarak ifade etmişlerdir (Balay, 2014: 22).

1.6.2. Örgütsel Adanmışlığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel adanmayı etkileyen faktörler ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Mayer ve Allen'e göre örgütsel adanmışlığı etkileyen faktörler "Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Modelinde" bireysel faktörler, örgütsel faktörler ve çevresel faktörler olarak sınıflandırılmıştır. Bireysel faktörler, demografik değişkenler ve kişilik değişkenliği (değerler ve beklentiler) ile ilgilidir. Burada demografik değişkenler içinde; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem gibi değişkenler yer almaktadır. Örgütsel faktörler ise; yapısal özellikler, psiko-sosyal değişkenler, kişi nitelikleri ve insan kaynakları yönetimi uygulamaları olarak gösterilmiştir. Bu bağlılığı

etkileyen en önemli faktörün yönetim tarzı olduğu belirtilmiştir. Çevresel faktörler ise, iş gücü ve iş olanaklarıdır (Gürdoğan, 2018: 46-52).

Kişilerin değerleri ve beklentileri göz önüne alındığında iyi bir eğitim alma ve statü elde etme isteği ön plandadır. Bu duruma çevresel faktör etkilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması ile birlikte iş gücünün ve iş olanaklarının sağlanması, örgütsel adanmışlığı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

1.6.3. Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Örgütsel adanmışlık, düşük, ılımlı ve yüksek düzeyleri bulunmaktadır. Bu durum örgüt için olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.

1.6.3.1. Düşük Adanmışlık Düzeyi

Olumlu Sonuçları: Düşük adanmışlık düzeyi örgüt için ve örgütte görev alan bireyler için dolaylı olumlu etkilere sahiptir. Eğitim örgütlerinde düşük adanmışlık gösteren bir öğretmenin başka bir okulda göreve başlaması ile yeni bir adanma ortamı oluşmasıyla bu okulda adanma düzeyini artırabilir. Çalışanların örgüte yönelik eleştirilerin artması, örgütsel değişimi sağlayabilir (Celep, 2014: 39-40). Düşük örgütsel adanmışlık örgütte görev alan çalışanın yaratıcılığa ve gelişime açık olmasına etki edebilir (Balay, 2014: 93).

Olumsuz Sonuçları: Düşük adanmışlık düzeyi, çalışanların mesleğini ve görevini olumsuz etkileyebilmektedir. Çalışanların görev yaptığı örgüte karşı güven kaybı yaşaması, görevini yapmada ve sorumluluklarını yerine getirmede isteksizlik duymalarına ve mutsuzluk yaşamalarına sebep olabilmektedir. Düşük örgütsel adanmışlık düzeyine sahip öğretmenler, görevlerini ve haklarını okulun amaçları dışında kullanarak eğitim sisteminin ulusal amacından sapmasına neden olabilirler (Celep, 2014: 42). Bu durum düşük düzeyde örgütsel adanmışlığın ciddi sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir.

1.6.3.2. İlimli Adanmışlık Düzeyi

Olumlu Sonuçları: İlimli adanmışlık düzeyi, kişinin örgütle tam özdeşleşmeyen ve adanmışlığın yüksek olmadığı düzeyidir. İlimli adanmışlık

düzeğine sahip çalışanlar örgütün bazı değerlerini kabul edip hem örgütün beklentilerini karşılayabilmekte hem de kişisel değerlerini koruyabilmektedirler (Balay, 2014: 96). İlimli adanmışlık düzeyi örgütte çalışmaya devam etme isteğini ve iş tatminini artırabilir. Böyle bir durumda okulun etkililiği ve okulun verimliliği de artacaktır. Dolayısıyla öğrenci başarısı hem nicelik hem de nitelik olarak olumlu yönde etkilenecektir (Celep, 2014: 44-45).

Olumsuz Sonuçları: İlimli adanmışlık düzeyi örgütte görev alan çalışanlar için her zaman olumlu sonuçlara sebep olmamaktadır. Özellikle eğitim örgütlerinde görev alan öğretmenlerin üst kademelere yükselme durumunun olmaması gibi nedenler öğretmen başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Celep, 2014: 45).

1.6.3.3. Yüksek Adanmışlık Düzeyi

Olumlu Sonuçları: Yüksek adanmışlık düzeyi, meslekte başarı sağlamanın yanı sıra örgüte yüksek düzeyde adanmışlığın devamını da sağlar. Ayrıca çalışanın örgüte yüksek düzeyde adanmışlığı örgüte güven veren iş gücünün oluşmasını da sağlamaktadır (Balay, 2014: 98). Çalışanın yüksek adanmışlık düzeyine sahip olması, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesini ve yüksek iş başarısı düzeyine ulaşmasını etki etmektedir (Celep, 2014: 45-46).

Olumsuz Sonuçları: Yüksek adanmışlık düzeyi bazı şartlarda örgütün amacından sapmasına neden olabilmektedir. Yüksek düzeyde adanmış bireyler örgüt adına uygun olmayan davranışlar sergileyebilmekte kişisel tutumlarını örgütün kurallarının üstünde görebilmektedirler. Eğitim örgütlerinde yüksek adanmışlık düzeyine sahip öğretmenler kendilerini büyük ölçüde okula, yöneticilere veya öğrencilerine adadıklarında kolaylıkla kişisel değerlerini örgütsel değerlerin üstünde tutarak kendi değerlerini okulun değerleri olarak görebilirler. Bunun sonucunda öğretmenler kendi görüşlerini milli eğitimin amaçları olarak kazandırmaya çalışabilirler (Celep, 2014: 50).

1.7. Örgütsel Adanmışlığın Alt Boyutları

1.7.1 Okula Adanma

Öğretmenlerin okula adanmışlığının dayanağını okulun amaç ve değerlerini benimsemesi ve gerçekleştirmesi için gereğinden fazla emek sarf etmesi oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin okulda kalma isteğini sürdürmesi, okulun başarısı için çaba göstermesi, yönetim uygulamalarına katılması okula adanmışlığını etkileyen etmenler arasında yer almaktadır (Celep, 2014: 221). Eğitim örgütü olarak okula adanmışlık, yönetici ve öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerini kişisel amaç ve değerleri ile bütünleştirip okulla özdeşleşmesi ve okulun yararı için adanmalarıdır (Balay, 2014: 41).

1.7.2. Öğretim İşlerine Adanma

Öğretim işlerine adanma, tutumsal ve davranışsal yönlerden tanımlanmaktadır. Tutumsal açıdan adanma, psikolojik durumlar ile değerlendirilmektedir. Çalışanın işindeki yaşantısını günlük yaşantısına taşıması veya yansıtmasıdır. Öğretim işlerine adanma davranışsal açıdan ise çalışanın işine harcadığı zaman olarak ele alınmaktadır. Öğretmenlerin öğretim işlerine adanması, her öğretmenin görevi ile ilişkili tüm etkinliklere kendini adamaya ilişkin bireysel olarak harcadığı zaman olarak tanımlanmaktadır.

Kaungo (1982)'ye göre, psikolojik özdeşleşmeye dayalı olan işe adanma da içsel ve dışsal ödüller büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler bir konuyu öğrendiklerinde öğretmenden gelen dışsal ödül ile öğretmenin bu başarısından duyduğu içsel doyum öğretmenler için oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri içsel ve dışsal doyum diğer mesleklerden daha fazla olduğu söylenebilir (Celep, 2014: 223-225).

1.7.3. Öğretmenlik Mesleğine Adanma

Öğretmenlik mesleğine adanma, öğretmenlerin mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlerine uygun davranması ve mesleki görevlerini etkin olarak yerine getirmeye çalışma isteğidir. Mesleği ile ilgili karşılaştığı sorunları çözebilmesi, mesleğine ve örgüte adanma derecesi mesleğine adanmayı olumlu

etkileyebilmektedir. Mesleğine adanan bir öğretmenin mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları etkin bir şekilde yerine getireceği, mesleki değerler doğrultusunda hareket edeceği söylenebilir. Bunun sonucunda öğretmen-öğrenci iletişimi sağlıklı gelişebilir ve öğrencilerin öğrenmesi istendik davranış göstermesini kolaylaştırabilir (Celep, 2014: 222-223).

1.7.4. Çalışma Grubuna Adanma

Çalışma grubuna adanma, öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki meslektaşlarıyla özdeşleşmesini ve adanmışlık duygusunu oluşturmaktadır. Öğretmenin birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle olmaktan mutlu olması bu öğretmenleri en yakın arkadaşları olarak görmeleri, öğretmenlerin çalışma grubuna adanmalarını artırmaktadır. Bunun sonucunda çalışma grubunu oluşturan öğretmenler arasında arkadaşça bir ilişkinin olması çalışma grubuna adanmışlığı oluşturmada dolayısıyla öğretmenlerin birbirlerini desteklemesiyle örgüt verimliliği artmaktadır (Celep, 2014: 222). Çalışma grubuna adanma, bireyleri iş yaşamında iş ile ilgili oluşabilecek her türlü güçlüğü üstesinden gelmesine yardım eder. Okulu oluşturan en temel öğenin insan olmasından dolayı okul ortamında yönetici ve öğretmenlerin çalışma grubuna adanmaları, mesleklerine ve okullarına adanmışlıklarını önemli ölçüde etkilemektedir (Balay, 2014: 55).

1.8. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığını Geliştirme Araçları

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okula ilişkin üç boyutta adanmışlığını öne çıkarmaktadır. Bunlar: Okul için çaba gösterme isteği, okulda çalışmaya devam etme isteği ve okulun eğitimsel-öğretimsel amaç ve değerlerini kabul etmektir (Balay, 2014: 127). Öğretmenler öğrencileri için etkili bir biçimde emek sarf etmeleri gerektiği hususunda yüksek düzeyde sorumluluk sahibidirler (Celep, 2014: 148).

1.8.1. Beceri Çeşitliliği: Öğretmenler çok fazla çeşitlilik gösteren işlere sahip olduklarından sınırlı bir süre içerisinde birçok işi tamamlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerini karşılamak için yansımali ve en ince ayrıntıya kadar düşünmeleri gerekmektedir. Bu durum öğretmenin pek

çok beceriye sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Aksi durumda öğretmenlerin yaşadıkları başarının sürekliliği azalabilmekte öğretmen adanmışlığının gelişmesini engelleyebilmektedir. Türkiye’de eğitim sisteminde öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri; konu, içerik, günlük planı gibi detaylı bir şekilde belirlendiği için öğretmenlerin öğretim etkinliklerini sınırlandırılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin becerilerini öğrenme etkinliklerine kullanmalarını ve geliştirmelerini engellemektedir (Celep, 2014: 148-151).

1.8.2. İşin Kimliği: Öğretmenler sınırlı zaman içinde belli bir öğrenci grubunun öğretimini sağlamakla sorumludurlar; aynı zamanda belli bir dersin konularının gerektirdiği bilgi ve beceriyi öğrencilere kazandırmakla görevlidirler. Öğrenciler tek bir öğretmenden ders almamakta öğrenimleri süresince birçok öğretmenden ders almaktadırlar. Bundan ötürü işin kimliğinin öğretmen adanmışlığına etkisi azalmaktadır. Fakat sınıf öğretmenleri açısından durum daha farklıdır çünkü sınıf öğretmenleri, öğretim etkinliğini baştan sona kadar kendisi gerçekleştirdiği için eğitim/öğretim dönemi boyunca kazandırdığı davranış tümüyle o öğretmenin ürünüdür. Dolayısıyla bu durum öğretmen adanmışlığını olumlu yönde etkilemektedir (Celep, 2014: 151-152).

1.8.3. İşin Önemi: Öğretim işi hem öğrenci üzerinde hem de okul dışında toplum üzerinde önemli etkiye sahiptir. Öğretmenler işlerini diğer mesleki ve teknik işlerden daha büyük önem taşıdığını düşünmektedirler (Balay, 2014: 130). Çünkü öğretmenler geleceğimizi yetiştiren, şekillendiren ve yönlendiren kişilerdir.

1.8.4. Özerklik: Bir bireyin mesleğinin gerektirdiği işi planlama ve gerçekleştirmedeki yöntemlerini belirleme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin okulda alınan kararlar üzerindeki etkinliğini de yansıtır. Özerklik, başarılı öğretmen uygulamalarına, örgüte ve değerlerine adanmışlığı üretir. Adanmışlık bireyin yaptığı işin sonuçlarından sorumluluk duymasından doğmaktadır (Balay, 2014: 132). Rosenhotz (1989)’a göre; adanmışlıkla özerklik arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerle ilgili yapılan bir

araştırmada, adanmışlığın özerkliğin etkili bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de eğitim sistemi, örgütlenme yapısından dolayı öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde özerkliğini sınırlandırmaktadır. Merkeziyetçi rgtsel yapı nedeniyle sınıf içindeki sınırlandırmaların yanı sıra yöneticilerin müdahale etmesine de açık kapı bırakılmıştır bu durum öğretmenlerin özerkliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Celep, 2014: 154-155).

1.8.5. Dönüt: Yüksek içsel güdülenmeyi sürdürme, işe ve örgüte adanmanın merkezi konumunda yer almaktadır. Yöneticiden ve akranlardan alınan olumlu dönüt öğretmenlerin mesleğine ve okuluna daha çok adanmalarını sağladığı belirlenmiştir (Celep, 2014: 156-157). Ayrıca ğretmenlere ğrenci başarısı ile ilgili bilgi sağlaması yönüyle eğitimin kalitesinin artmasını sağlayacaktır.

1.8.6. İş Birliği: Okul ortamında iş birliği; öğretmenlerin program geliştirmek, plan yapmak, programları uygulamak gibi bir arada çalışması olarak düşünülmektedir. Bu alanda yapılan birçok araştırmanın sonucuna göre iş birliğinin ğretmen adanmışlığına katkı sağladığı, iş birliği ile örgütsel adanmışlık arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ğretmenler arasında mesleki etkileşimi içeren içsel ödüllerin, ğretmen adanmışlığını ekonomik ögeleri içeren dışsal ödüllerden daha çok etkilediği ortaya konulmuştur (Balay, 2014: 138-139).

1.8.7. Yönetsel Destek: Güven veren okul ortamının oluşmasında okul yöneticilerinin etkisi önemli görülmektedir. Okul yönetiminin öğretmenlere olumlu bir çalışma ortamı sağlaması ve öğretmenleri dış baskılara karşı koruması ile öğretmenin yönetimin desteğini aldığı bu durumda ğretmen adanmışlığının da artması beklenecektir (Celep, 2014: 159).

1.8.8. Kaynaklar: Öğretim konusunda yapılan araştırmalarda düzenli ve disiplinli bir çevrenin, yönetsel desteğin, yeterli fiziksel koşulların, öğretimsel kaynakların ve iş yükü olmak üzere bu beş özelliğin önemli olduğunu

belirtmişlerdir. Ayrıca yüksek düzeyde adanmışlığın görüldüğü okulların aynı zamanda düzenli ve disiplinli bir çevreye de sahip olan okullar olduğunu göstermiştir. Yönetimsel uygunluk gösteren okulların öğretmenlerin daha çok adanmışlık duydukları okullar olduklarını belirlenmiştir. Olumlu öğretmen adanmışlığının daha iyi imkânlarla sahip okullarda daha fazla görüldüğü, öğretimsel kaynakları yeterli olan okullarda görev yapan öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu ayrıca iş yükünün beklentileri karşılayacak düzeyde olması öğretmenlerin derse daha iyi hazırlanmasını ve öğrencinin performansını izleme becerisini arttırmaktadır (Balay, 2014: 140-141).



İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan öğretmen liderliği ve örgütsel adanma ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.1.1. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Can (2006) “Öğretmen Liderliği ve Engelleri”ni incelediği araştırmasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını göstermelerinin engellerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticilere göre, öğretmen liderin gösterdiği davranışlar incelendiğinde önemli benzerlikler ortaya çıktığı görülmüştür. Ancak öğretmenler sınıfla ilgili öğretim etkinliklerini, yöneticiler ise disiplini ve okul çaplı etkinlikleri daha çok belirttikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmen liderliğinde müdürün öğretmenleri güdülemesi, destek ortamı sunması çok önemsendiği ifade edilmiştir. Öğretmen liderliği davranışlarının engelleri yöneticilere ve öğretmenlere göre ve okul türüne göre benzerlik göstermektedir. İlk sıralarda paylaşılan engeller: Okul kültürüyle ilgili engeller, mesleksi yetiştirme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal yükü, demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliği olarak belirtilmiştir.

Can (2007) tarafından yapılan “Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi” konulu çalışmada, orta öğretim okulu ile yöneticileri ve öğretmenlerine göre öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada literatür taraması ve mülakat yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcılara göre öğretmenler büyük ölçüde okul çaplı olmayan sınıf merkezli ve yöneticilerce istenen öğretmen davranışlarını göstermektedir. Oysa öğretmenin öncülük ettiği, sınıf dışına da taşan bağımsız projeler bağlamında, değişime önyak olabilecek, bir kısmı okul çaplı olan etkinlikleri öğretmenlerin yarısından azının sergileyebildikleri görülmüştür. Çok az paylaşılan ya da hiç paylaşılmayan

davranışlar ise bağımsız eğitim projeleri hazırlama, akademik düzeyde eğitim politikaları oluşturma, öneriler geliştirme ve eğitim araştırmaları yapma şeklindeki becerilerden oluştuğu bulunmuştur.

Çelik ve Sünbül (2008) tarafından yapılan “Liderlik Algılamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması”nda liderlik tarzları ve algılamaların cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada Bowers and Seashore tarafından geliştirilen dört boyutlu liderlik ölçeği, 901’i erkek, 518’i kız olmak üzere toplam 1419 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yeni liderlik boyutunda üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine kıyasla daha yüksek bir liderlik algılamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca yapılan bu araştırmada, lise öğrencilerinde kız-erkeklerin liderlik algılamalarında, kız öğrencilerin liderlik algılamaları yüksek bulunmuşken üniversite öğrencileri arasında cinsiyetin liderlik algılamaları üzerinde bir farklılığa rastlanmamıştır.

Atman (2010) tarafından yürütülen “Öğretmenlerin Liderlik Niteliklerinin Sınıf Yönetme Becerilerine Etkisi” adlı araştırmada, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisinin niteliksel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul ili meslek liselerinde görev yapan 275 meslek ve kültür dersi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonunda lider öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı olduğu; bu öğretmenlerin sınıflarında derse katılım ve motivasyonun daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik niteliklerini göstermesini kişisel ve mesleki yeterliklerin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Uğurluoğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen “Kendi Kendine Liderlik Stratejileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada, kendi kendine liderlik stratejilerinin iş doyumu üzerindeki etkileri ve iş özerkliği ile yaş, cinsiyet, eğitim, toplam çalışma süresi gibi kişisel değişkenlerin kendi kendine liderlik stratejileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yaş, cinsiyet, evlilik süresi, liderlik eğitimi ve iş özerkliği değişkenleri kendi kendine liderlik stratejilerinin kullanımını etkilemektedir. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı ve doğal ödül odaklı stratejilerin çalışanların iş

doyumunu olumlu etkilerken yapıcı düşünce modeli stratejilerin iş doyumunu negatif yönde etkilediği saptanmıştır.

Doğan, Üstün ve Önen (2011) tarafından gerçekleştirilen “Öğrenen Örgütlerde Etkili Liderlik: Burdur Örneği” adlı araştırmanın amacı, öğrenen örgütlerde (ilköğretim okullarında) görev yapan yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcıları) demografik özellikleri “cinsiyet” ve görev süresi değişkeninin yöneticilerin etkili liderlik davranış özellikleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar: cinsiyet değişkeni etkili liderlik ölçeğinin alt ölçeklerinden vizyon geliştirme, vizyon paylaşma, izleyici oluşturma, süreci izleme, sonuca ulaşma ve takım çalışmasında manidar yordayıcı olduğu ayrıca, çalışmada kullanılan ölçekte yer alan alt ölçeklerin birbirleri ile anlamlı ve olumlu ilişki sergiledikleri tespit edilmiştir.

Aslan (2011) tarafından yapılan “Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma” adlı çalışmada; öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyini belirlemek için öğretmen liderliği ölçeği, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini belirlemek için de sınıf envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin en çok gösterdiği öğretmen liderliği davranışı “bireysel farklılıklara saygılı davranmak” en az gösterilen davranış ise “okulla ilgili her türlü etkinlikte aktif rol almaktır.” Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin en yüksek olduğu boyut “öğretim becerileri” iken en düşük olduğu boyutun “iletişim ve etkileşim” olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinde kademe değişkeninin etkili olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin Öğretmenlerin en çok gösterdikleri davranışlar öğretmen liderliğinin geliştirebilecek öğretim becerileri ile ilgilidir. En az gösterdikleri öğretmen liderliği davranışları ise veli, öğrenci ve meslektaşlarla olan bilgi alışverişini içerdiği saptanmıştır.

Yin Cheong Cheng (1994) Hong Kong'daki 190 ilköğretim okulunda yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliklerinin ve güç kullanımının öğrencileri yönetmede etkili olduğunu, liderlik stilinin sosyal iklim ve öğrencilerin duyuşsal performansıyla ilişkili olduğunu sonucuna varmıştır. (Aktaran: Aslan, 2011).

Wynne (2004) araştırmasında okul kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda genel liderlik derecesiyle okul kültürü arasında istatistiksel bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen liderliğinin okul kültürünü ilişkilendiren araştırmanın sonucu, öğretmen liderliğini olumlu okul iklimi oluşturmada önemli bir unsur olarak tanımlayan araştırmaları desteklemesi bakımından önemlidir (Aktaran: Aslan, 2011).

Kovaç (2011) tarafından yapılan “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Türkiye- Kosova Örneği)” adlı araştırmanın bulgularına göre; ülke değişkeninde Kosova'daki öğretmenlerin Adapazarı ili öğretmenlerine göre öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Kıdem değişkeninde (1-5, 6-10, 11-20 ve 21 yıl üstü) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğretim liderliği öz bilincinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, branş ve yaş değişkenine göre manidar bir fark bulunmamıştır.

Beycioğlu ve Aslan (2012) tarafından yapılan “Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması” adlı araştırmada; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarabilmek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular: Okulun gelişmesi, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında katılımcıların çoğunluğu okullarında belirli bir düzeyde öğretmen liderliğinin var olduğunu gösteren davranışlar sergilendiği sonucunu destekler doğrultuda görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak, öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin, algı düzeyine göre

yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir.

Özçetin (2013) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Liderliğinin Okul Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması” adlı araştırmanın bulgularına göre; çalışma grubunu oluşturan müdür ve öğretmen liderlerin, öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Okul müdürlerinin, öğretmen liderliğini destekleme ve okullarının liderlik kapasitesini geliştirme sürecinde karşılaştıkları maddi zorluk, liderliğin ne olduğunun bilinmemesi, öğretmenlerin aktif olmamaları, veli desteğinin azlığı, duygusal zorluk, öngörememe ve zaman sıkıntısı karşılaştıkları güçlükler olarak belirlenmiştir. Öğretmen liderler, sergilenen liderlik davranışlarını; yardımcı olmaya çalışmak, olumlu iletişim, mesleki donanım ve yeterlilik, aktiflik, öncülük, problemlere çözüm bulmaya çalışma, fikirlerine değer verilmesi, arabuluculuk, sosyallik, fikir üretme ve yönlendirme, motivasyon, araştırmacılık ve sınıf başarısı olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmen liderlerin, en çok yardımcı olmaya çalışmak davranışını sergiledikleri görülmüştür.

Yılmaz (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları” adlı çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğunun paylaşılan liderlik davranışı sergiledikleri ve meslektaşlarıyla etkileşim içinde oldukları yönünde ve birlikte karar vermeye ve yönetsel işlerde yöneticilere yardımcı olmaya, işbirliği içerisinde çalışmaya gönüllü olduklarını gösteren görüşler bildirmişlerdir. Görüş ve önerilere değer verme onları dikkate alma açısından ise müdürlere göre öğretmenlerin daha esnek ve istekli oldukları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların cinsiyete, branş ve kıdem değişkenine göre paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri arasında manidar bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Arslan ve Uslu (2014) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Liderlik Yönelimleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada,

geleceğin eğitim liderleri olan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 452 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öğrenme Stilleri" ile "Liderlik Yönelimleri" ölçekleri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında yalnızca edilgen öğrenme stili ile liderlik yönelimleri (Yapısal Perspektif, İnsan Kaynağı Perspektifi, Politik Perspektif ve Sembolik Perspektif) arasında negatif yönlü ilişki bulunurken, diğer öğrenme stilleri (Katılımcı, Rekabetçi, İşbirlikçi, Bağımlı ve Bağımsız) ile liderlik yönelimleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğu görülmektedir.

Gürsoy, Emen ve Yenipınar (2014) tarafından yürütülen "Öğretmenlerin ÖzLiderlik Rollerini İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ile öz liderlik ve alt boyutları olan davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünme modeli stratejileri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde manidar bir ilişki bulunmuştur.

Kaya ve Erdik (2014) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Kullandıkları Öğrenme Stillere Göre Sahip Oldukları Liderlik Türleri" adlı çalışmanın amacı, öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri ile sahip oldukları liderlik türü arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelemektir. Bu çalışmada, öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri ile öğretmenlerin sahip oldukları liderlik türleri arasında güçlü bağlar (özellikle sunuş yoluyla öğretim stratejisini benimseyen öğretmenler otoriter liderliğe; buluş yoluyla öğretim stratejisini benimseyen öğretmenlerin demokratik liderliğe; araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini benimseyen öğretmenlerin karizmatik liderliğe yatkın) olduğu sonucuna varılmıştır.

Uğurlu ve Yiğit (2014) tarafından yürütülen "Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi" adlı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları alt boyutlarından olan mesleki ve kuramsal gelişmeye yönelik davranışlar ile örgütsel vatandaşlık davranışları alt boyutlarından centilmenlik davranışlarını yordamasına ilişkin

manidar bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları alt boyutlarından olan mesleki gelişmeye yönelik davranışlar ile örgütsel vatandaşlık davranışları alt boyutlarından vicdanlılık davranışlarını yordamasına ilişkin manidar bir ilişki tespit etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları” Öğretmen Liderliği Ölçeği” ile Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ise” Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir.

Arslan ve Özgan (2015) tarafından yapılan “Öğretmen Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulanan Programa İlişkin Öğretmen Adayları Görüşleri” adlı araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmen liderlik becerilerini geliştirmek için hazırlanan öğretmen liderlik eğitim programına katılımcı görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre uygulanan öğretmen liderlik eğitim programı öğretmen adaylarının; lider öğretmenlik ve liderlik becerilerinin gelişmesinde, kişisel gelişimlerini sağlamada, özgüven, iletişim becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu görülmektedir.

Çetin ve Güven (2015) tarafından gerçekleştirilen “Lider Öğretmenlerin Okul Kültürüne Etkileri” adlı genel tarama modelinde desenlenen araştırmanın amacı, resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin algılarına dayalı olarak lider öğretmenlik özelliği gözlemlenen öğretmenlerin okul kültürüne olan etkilerini ortaya çıkarıp bu doğrultuda yöneticilere ve araştırmacılara öneriler sunmaktır. Ayrıca, araştırmada; lider öğretmenlerin okul kültürü üzerine olan etkileri; görev, cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem yılı, okulda çalışma yılı, okulun kademesi, görev yapılan okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları değişkenlerine göre değerlendirilmiş olup bu konuda yapılan veya yapılabilecek çalışmalara katkı sağlanması hedeflenmiştir. Yöneticilerin okul kültürü algıları öğrenim durumu değişkeni açısından sadece insan doğası alt boyutundaki ifadelerle lisansüstü öğrenim gören yöneticiler, lisans öğrenimi gören yöneticilere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları (Örgütsel Kültür Anketi Boyutları: İnsan-Çevre İlişkileri, Eylemlerin Doğası, İnsan Doğası, Gerçeğin Doğası, İnsan İlişkilerinin Doğası) cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde

insan-çevre ilişkileri alt boyutundaki ve insan doğası alt boyutundaki ifadelere kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları kademe değişkeni açısından değerlendirildiğinde; İnsan-çevre ilişkileri alt boyutundaki ifadelerle ortaokulda görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin okul kültürü algıları mesleki kıdem değişkeni açısından insan-çevre ilişkileri alt boyutundaki ifadelerle 6-10 yıl kıdemindeki öğretmenlerin, diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Güven (2015) tarafından yapılan “Lider Öğretmenlerin Okul Kültürüne Etkileri” adlı araştırmada, devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin algılarına dayalı olarak lider öğretmenlik özelliği gözlemlenen öğretmenlerin okul kültürüne olan etkilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kadın yöneticilere göre, insan doğasıyla ilgili önermelere katılım düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lisede görev yapan yöneticilerin insan ilişkilerinin doğası ile ilgili önermelere katılım düzeyleri, ortaokulda görev yapan yöneticilere göre anlamlı derecede daha fazla; kadın öğretmenlerin, insan-çevre ilişkileri ve insan doğası ile ilgili önermelere katılım düzeyleri, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrenim durumu lisansüstü olan yöneticilerin insan doğası ile ilgili önermelere katılım düzeyleri, öğrenim durumu lisans olan yöneticilere göre anlamlı derecede daha fazla olduğu ortaya konmuştur.

Memişoğlu, Çakır ve Çakır (2015) tarafından yapılan “Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” araştırmanın sonucuna göre, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin otokratik liderlik stilini sergiledikleri ve öğretmenler arasında en yaygın liderlik stilinin de otokratik liderlik olduğunu saptamışlardır. (Otokratik liderlik de geleneksel yaklaşım, kurallar, ceza ve baskı vardır.) Ayrıca öğretmenlerin liderlik stilleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve medeni durumları arasında manidar bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Balyer (2016) tarafından yapılan “Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmada öğretmenlerin, öğretmen liderliğine

dair algılarını ortaya çıkarmak; öğretmen liderliği, öğretmen liderliği rolleri, öğretmen liderlik rollerinin öğretmenlik mesleğine uygunluğu ve meslektaşlarının öğretmen liderliği ile ilgili algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğretmen liderlik rollerini bildikleri ortaya konmuştur. Ayrıca, yapılan araştırmada öğretmen liderlik rollerinin halen yürüttükleri rollere uygun olduğu ve meslektaşları tarafından olumlu algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen liderlerin aynı zamanda iş yüklerinin fazlalığının onların Öğretmen liderlik rolleri konusunda yapmak istedikleri birçok şeyden alıkoyduğunu ifade etmişlerdir.

Kurt (2016) tarafından yapılan “Öğretmen Liderliğini Açıklamaya Yönelik Bir Model: Dağıtımçı Liderlik, Örgütsel Öğrenme ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısının Öğretmen Liderliğine Etkisi” adlı araştırmada; dağıtımçı liderliğin öğretmen liderliğini doğrudan, ayrıca örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı üzerinden dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir. Çalışma sonuçları okullarda öğretmen liderliğinin gelişmesi için yönetsel, örgütsel ve bireysel etmenlerin bütüncül olarak ele alınması gerektiğini ve liderlik kadar örgütsel ve bireysel etmenlerin de önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Altunay (2017) tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmanın amacı; ortaöğretim öğretmenlerinin, öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın bulgularına göre; ortaöğretim öğretmenleri öğretimsel liderliği uyguladıklarını belirtmektedirler. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulanmasına ilişkin görüşleri olumlu olmasına rağmen öğretmenler, öğretimsel liderliği uygulamanın önünde çeşitli engellerin (yönetim desteğinin eksikliği, öğretmen niteliğinin yetersizliği, müfredatın ağırlığı...) olduğunu belirtmektedirler.

Özdemir (2017) tarafından yapılan “Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmada, okullarda sosyal adalet liderliğinin okula yönelik tutum ve okul bağlılığı ile ilişkisi, lise öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; araştırmanın yürütüldüğü okullarda okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde sergilemektedir.

Katılımcıların okula yönelik tutum ile okul bağlılığı da orta düzeydedir. Sosyal adalet liderliği ile okula yönelik tutum ve okula bağlılığı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde manidar bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışma ile sosyal adalet liderliğinin okula yönelik tutum ile okul bağlılığının manidar bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Başka bir ifade ile sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin okula yönelik algılarının şekillenmesinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk ve Şahin (2017) tarafından yapılan “Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü” adlı araştırmanın amacı, öğretmen algıları doğrultusunda; ilkokul ve ortaokullardaki örgüt kültürü ile lider-üye etkileşim düzeylerinin öğretmen liderliğine olan etkisinin belirlenmesi ve bu ilişkide lider-üye etkileşim düzeyinin aracılık rolünün bulunup bulunmadığını incelemektir. Araştırmanın sonucunda: Örgüt kültürü ile öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi arasında yüksek düzeyde; lider-üye etkileşimi ile öğretmen liderliği arasında orta düzeyde pozitif ve manidar bir ilişki bulunmuştur. Örgüt kültürünün hem öğretmen liderliğinin hem de lider-üye etkileşiminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algılarının örgüt kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkide kısmi ara yordayıcı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin okullarında öğretmen liderliğini teşvik eden ve destekleyen bir okul kültürü oluşturmaları, ilişkiye yönelik bir liderlik tarzını benimsemeleri, öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasına ve gelişimine katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) tarafından yürütülen “Öğretmenlerin liderlik Davranışları İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki” adlı tarama modelinde desenlenen araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar’da görev yapan 338 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Öğretmen Liderliği Ölçeği; meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarından oluşmaktadır. Ayrıca, Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği ise duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt

boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlarda öğretmenler, öğretmen liderliği alt boyutunda olan daha çok mesleki gelişimin gerekli olduğunu ve sergilendiğini belirtmişlerdir. Bunu sırayla meslektaşlarla işbirliği ve kuramsal gelişme izlemektedir. Öğretmenler, özerklik desteği alt boyutları arasında en çok duygu ve düşünce desteğini gerekli bulmakta ve sergilemektedir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme arasında manidar bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2017) tarafından yürütülen “Mesleki Profesyonellik ile Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki” adlı, ilişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini, Düzce ili Akçakoca ilçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı; öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile öğretmen liderlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algıları yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklentilerinin (gereklilik), sergileme derecelerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2.2. Örgütsel Adanmışlık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Celep, Doyuran, Sarıdere ve Değirmenci (2004) tarafından yürütülen “Eğitim Örgütlerinde Çok Boyutlu İş Etiği ve Örgütsel Adanmışlık” adlı çalışmanın amacı; eğitim örgütlerindeki iş etiği anlayışını, öğretmenlerin mesleki, okul, meslektaş ve işe adanmışlık düzeyini öğretmen görüşlerine bağlı olarak değerlendirmektir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okula, işe, mesleğe ve çalışma grubuna adanmalarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Çok boyutlu iş etiği açısından, öğretmenlerin çok çalışmaya, işe odaklanmaya, zamanı etkili ve verimli kullanmaya, çalışmayı ve verimliliği olumlu yönde etkileyecek etik değerlere önem verdikleri gözlemlenmiştir. Çok boyutlu örgütsel adanmışlıkla çok boyutlu iş etiği arasında doğru orantılı anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Beycioğlu (2009) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme” adlı analiz tekniği olarak karma yöntem kullanıldığı çalışmada; kuramsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında öğretmenlerin ve yöneticilerin çoğunluğu öğretmen liderliği gösteren davranışlar sergilendiği belirlenmiştir. Cinsiyete göre kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin daha fazla iken; öğretmen liderliğine ilişkin benzer algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Kıdem değişkenine göre farklı kıdemdeki katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin benzer beklentilere sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca farklı kıdemdeki katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan katılımcılarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından yapılan “Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” adlı araştırmanın amacı okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Malatya il merkezinde bulunan 32 resmi ilköğretim ve ortaöğretim okulunda çalışan 671 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ile Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okullarının akademik iyimserliğine ilişkin ölçekte yer alan maddelere çoğunlukla düzeyinde katıldıkları, örgütsel bağlılıklarının ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin okullarının akademik iyimserliğine ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılıklarında cinsiyet, branş, okul türü, kıdem, öğretmen ve öğrenci sayıları değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin okullarının akademik iyimserlik düzeyine ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Şama ve Kolamaz (2011) tarafından yürütülen “Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, okul müdürlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 9 okuldan 180 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerine ait algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Okul türü ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerine dair algıları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıklarının ve destekleyici ve geliştirici liderlik algılarının, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Destekleyici ve geliştirici lider özellikleri, örgütsel bağlılığın uyum boyutunu negatif yönde; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarını ise pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.

Uğurlu ve Üstüner (2011) tarafında yapılan araştırmada ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde yöneticilerin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisini belirlemektir. Çalışma, Hatay’da 12 ilçeden 934 ilköğretim öğretmeni üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre yönetici etik liderlik davranışı, okulların örgütsel adalet doğasına etki ederek öğretmenlerin okulları ile olan ilişkilerinde örgütsel bağlılığın oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bağlılıklarının temelinde yöneticilerin etik liderlik davranışları ile birlikte örgütsel adalet sağlamalarından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Uzun (2011) tarafından gerçekleştirilen “Liderlik Stilleri İle Örgütsel Güven ve Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişki” adlı araştırmada, ilköğretim okul müdürlerinin uyguladıkları liderlik stilleri ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütlerine güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel güven ve adanmışlıkları ile ilişkili olduğu; kendilerini güvenli bir ortamda hisseden öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ekinci (2012) tarafından yapılan “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Yıldırma Davranışları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına yönelik görüşleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim okulu

öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre farklılaşırken; yaş, eğitim düzeyi, branş, mesleki hizmet süresi, buldukları okuldaki çalışma süresi ve okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, buldukları okuldaki çalışma süresi ve okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; yaş, medeni durum, mesleki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlıkları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Serin ve Buluç (2012) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı 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 araştırmanın örnekleme, oranlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve Konya’da bulunan 17 ilköğretim okulunda çalışan toplam 419 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin, okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını çoğu zaman düzeyinde gerçekleştirdikleri ve öğretmenlerin okullarına üst düzey bağlılık duydukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Babaoğlu ve Ertürk (2013) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel adalet algısıyla örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının, yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin okula ve çalışma grubuna adanmışlıklarının yüksek; öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları ile okula adanmışlıkları arasında orta düzeyde; öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine ve

çalışma grubuna adanmışlıkları arasında ise düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Çorbacı ve Bostancı (2013) tarafından gerçekleştirilen “Okullarda Öğretmenlere Yönelik Performans Yönetimi Uygulamaları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında performans yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Kocaeli ilinde görev yapan 383 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri kıdemlerine, öğrenim durumlarına ve okullardaki öğretmen sayısına göre farklılaşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmazken, branşlarına göre farklılaşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin okullarındaki performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur.

Arabacı, Alanoğlu ve Doğan (2014) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı araştırmada, okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Conger ve Kanungo'nun birlikte geliştirmiş oldukları “Karizmatik Liderlik Ölçeği”; örgütsel bağlılığı ölçmek için ise Allen ve Meyer tarafından geliştirilmiş olan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır il merkezi ve Eğil ilçe merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan ve randomize küme örnekleme yöntemi ile seçilen 217 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerine ilişkin algılarının yüksek olduğu; örgütsel bağlılık algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan korelasyon analizinde, karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki düşük düzeyde bulunmuştur. Bu sonucun örgütsel bağlılığın farklı faktörlerden etkilenmesi ve hızla değişen bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmış olabileceği ifade edilmiştir.

Bektaş, oğaltay ve Sökmen (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Erzurum ili merkez ilçelerinde ilk ve ortaokullarda görev yapan rastgele yöntemle seçilen 294 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanında örgütsel bağlılığı en yüksek düzeyde yordayan faktörün dönüşümcü liderlik stili olduğu belirlenmiştir.

Ertürk (2014) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasının sonucunda öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları yapı kurmaya yönelik liderlik davranışı ve anlayış göstermeye yönelik liderlik davranışları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında pozitif, doğrusal ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin değerlendirmelerinin, cinsiyet, yaş, branş, mezun olunan fakülte, aynı okulda çalışma süresi, mesleki kıdem değişkenlerine bağlı olarak cinsiyet, yaş, görev ve kıdem değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilirken, diğerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Karataş ve Güleş (2014) tarafından yürütölen “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” adlı araştırma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubu, İstanbul ili Avrupa yakasındaki üç ilçede oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen on iki ilköğretim okulundan, yansız olarak seçilen 204 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Minnesota İş Tatmini Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, öğretmenlerin iş tatmin ve örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek olup; iş tatmininde ve örgütsel bağlılıkta duygusal faktörler daha etkilidir.

Balyer (2015) tarafından gerçekleştirilen “Örgütsel Adanmışlık: Türkiye’deki Öğretmenlerin Algıları” adlı nitel çalışma İstanbul, Kadıköy ilçesinde görev yapan 20 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin kurumlarının örgütsel başarısına dair politikaları, kurumlarına bağlılıkları, örgütlerinin değerlerine ve örgütlerinin geleceğine dair bağlılık algılarının düşük ve olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar araştırmanın yürütüldüğü okullarda sağlıklı bir örgütsel kültürün bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle okullarda başarının yakalanabilmesi için öğretmenlerin örgütlerine bağlılıklarının artırılması yönünde yönetsel bazı adımların atılması gerektiği önerilmektedir.

Doğan (2015) tarafından yapılan “Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri İle Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi; Gaziantep, Şanlıurfa, Adana, İzmir, İstanbul, Samsun, Ankara ve Erzurum illerinde bulunan Özel Eğitim Uygulama Merkezleri (I. ve II. Kademe) ve Bilim ve Sanat Merkez’lerinde çalışan toplam 336 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır: Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin orta seviyede olduğu, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre erkek öğretmenlerin adanmışlıklarının, kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğretmenlerinin adanmışlıklarının, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (ÖEUM) öğretmenlerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeylerinin orta düzey seviyesinde olduğu, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları

hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Güçlü ve Okçu (2015) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında gerçekleştirilen etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları (uyum, özdeşleşme, içselleştirme boyutunda) arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; öğretmenlerin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığın içselleştirme ve özdeşleşme boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında ise negatif yönde ve orta düzeye yakın anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri en yüksek içselleştirme boyutunda olduğu, bunu özdeşleşme ve uyum boyutunun izlediği görülmüştür. Bunun yanı sıra yapılan regresyon analizi sonucunda, etkili takım çalışması uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki örgütsel bağlılığı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aytekin (2016) tarafından yapılan “Lider Üye Etkileşiminin Örgütsel Adanmışlık Üzerine Etkisi” adlı çalışma, Ankara il merkezinde bulunan özel bir okulda yürütülmüştür. Örgütte adanmışlık düzeyi yüksek olan iş görenlerin daha verimli ve başarılı oldukları, işten ayrılma, işe devamsızlık, stres gibi örgütle ilgili olumsuz tutum ve davranışları daha az gösterdikleri görülmektedir. Bu çalışmada lider-üye etkileşimi ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ortaya konulmuştur.

Kalaz (2016) tarafından yapılan “Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı resmi ilköğretim okullarında yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerine ait görüşlerinin “kısmen katılıyorum” seviyesinde olduğu bulunmuştur. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41 yaş ve üstü öğretmenlere oranla, okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerini daha az gösterdikleri görüşüne sahip oldukları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin görüşleri “kısmen katılıyorum” seviyesindedir. Mesleğin ilk yıllarındaki (1-6) öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere oranla daha az adanmışlık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla yöneticilerin etik liderlik özelliklerini “daha düşük” düzeyde sergiledikleri görüşünde oldukları ve daha çok örgütsel adanmışlık gösterdikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında pozitif yönlü “zayıf” düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Altunay (2017) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada İlköğretim okulu öğretmenlerinin güven düzeyleri ile adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın bulgularına göre, İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri yüksek bulunmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri cinsiyetine, mesleki kıdemlerine, kurumda çalışma süresine, branşına ve mezun olduğu fakülteye bakıldığında anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin okullarına duydukları güvenin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyi ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasında yapılan analizler sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin genel örgütsel adanmışlık düzeyleri ile genel örgütsel güven düzeyleri arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

2.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.3.1. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ngang, Abdulla ve Mey (2010) tarafından yapılan “Maldivler Temel Eğitim Okullarında Öğretmen Liderliği Ve Okul Etkililiği” adlı çalışmanın amacı öğretmen liderliğinin okul etkililiği üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini Male’de (Maldivlerin Başkenti) yer alan altı ilköğretim okulundan seçilen 181 öğretmen oluşturmaktadır. Okul etkililiği ile öğretmen liderliğinin her boyutu için anlamlı bir ilişki olduğunu saptanmıştır. Öğretmen liderliğini belirleyen yedi boyuttan otonomi boyutunun okul etkililiğinin % 47,1’lik kısmını açıklayan birinci yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler yüksek bir olumlu çevre algıladıklarında, otonomi, meslektaş işbirliği yüksek olduğunda, öğretmenlerin okul etkililiğini yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin alguları, gelişimsel odak, tanınma ve açık iletişim boyutları ile orta

düzyeyde katılım boyutu ile de düşük düzeyde bir ilişki göstermektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu 127 (% 79) yüksek düzeyde öğretmen liderliği davranışları sergiledikleri belirtilmiştir.

Öqvist ve Malmström (2016) tarafından yürütölen “Öğretmen Liderliği: Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonunun Ön Planda Tutulması.” Adlı çalışmada, yol hedefi teorisine ve öğretmen liderliğinin öğrencilerin bakış açılarından etkilenmesine dayanan varsayımların araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin gelişimsel liderlik derecesinin, öğrencilerin eğitim motivasyonunu ve okul performansını önemli ölçüde etkilediği görölmektedir. Ayrıca, iki zıt öğretmen profili saptanmıştır bunlar: Yüksek gelişimsel liderliğe sahip öğretmenler ve düşük gelişimsel liderlik derecesine sahip öğretmenler. Yüksek düzeyde gelişimsel liderlik profiline sahip öğretmenlerin, öğrencilerin eğitim motivasyonunu olumlu bir şekilde besleyen, öğrencilerin yüksek performans seviyelerine ulaşmalarını kolaylaştıran bir ortam yarattığını ortaya koymaktadır. Buna karşın, gelişimsel liderliğin düşük dereceli öğretmenlerin eğitim motivasyonu liderliğinin öğrencilerin eğitimsel motivasyonu ve performansı üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabileceğini göstermektedir.

Wilson (2016) tarafından yapılan “Profesyonel Uygulamadan Pratik Lidere: Profesyonel Öğrenme Topluluklarında Öğretmen Liderliği” adlı araştırmanın amacı, Mesleki Öğrenim Topluluğunda (PLC) yer alan, ortaöğretim öğretmenin algılarını ve yaşam deneyimlerini aydınlatmak ve öğretmen liderlik gelişimini destekleyen ve okulun refahı için olumlu bir ortam yarattığını göstermektir. Öğretmen liderliği, öğrencilerin eğitim motivasyonlarında kritik ve merkezi bir rol oynamaktadır. PLC araştırmalarının kavramsal çerçevesini Hord'un (1997, 2004), PLC'lerin beş temel boyutu (paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulaması; ortak kişisel uygulama ve destekleyici koşullar) oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, çalışmada yer alan, öğretmenlerin liderliklerine ilişkin iki farklı karmaşıklığın mesleki öğrenim topluluğunda (PLC) incelenmesine dayalı olarak: Öğretmen liderliğinin yetiştirilmesi; lider, liderlikle başlar ve okul kültürleri PLC'lerin sürdürülebilirliklerini önemli derecede etkilediği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin, öğretmen liderliğini destekleyen ve engelleyen farklı algıların ve deneyimlerin olduğunu göstermektedir.

Sun-keung Pang ve Miao (2017) tarafından yapılan “Şanghay Eğitiminde Öğretmen Liderliğinin Başarısı” çalışmasında Şangay öğrencilerinin PISA 2009 ve PISA 2012'de en üst sıralarda yer almasından yola çıkarak bu durumun Şanghay okullarının öğretmen liderliği açısından neden ve nasıl başarılı olduğunu rapor edilmesi amaçlanmıştır. Altı Şanghay okulundan elde edilen röportaj verilerinden, Şanghay öğretmen liderlerinin okullarının iyileştirilmesinin desteklenmesinde önemli katkıları olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin katılım sağlamaları ve işbirliği yapmaları durumunda eğitim reformlarının başarılı olma ihtimalinin daha yüksek olduğu savunulabilir. Ayrıca, istikrarlı bir şekilde okul gelişimini sürdürmek için, okul liderliğinin sadece müdürlere odaklanması değil, aynı zamanda liderlik gösterebilen öğretmenler için de yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır. Değişime yönelik bu yeni ivme ile öğretmen liderliği okulun iyileştirilmesine doğrudan ve olumlu katkı sağlayacaktır. Öğretmen liderliğinin önemi, öğretmen liderlerin oynadığı roller ve işlevler arasında yer almaktadır.

2.3.2. Örgütsel Adanmışlık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Anari (2012) tarafından yapılan “Öğretmenler: Duygusal Zeka, İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık” adlı araştırmanın amacı, lise İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet, yaş değişkenleri ile duygusal zeka, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, farklı cinsiyet ve yaştaki lise İngilizce öğretmenleri arasında iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Kadınların duygusal zekâlarının daha yüksek olduğunun tespit edilmesi ile birlikte yapılan diğer araştırmalarda cinsiyet farklılıklarını desteklemektedir.

Khasawneh, Aieman ve Abu- Tineh (2012) yaptığı araştırmada, meslek okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliği ile meslek öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma Ürdün'deki meslek öğretmenleri örneğini teşkil etmektedir. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasında güçlü pozitif anlamlı bir ilişki olduğu

belirlenmiştir. Bunun yanında dönüşümcü liderliğin her bir bileşeni ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Leithwood ve Sun (2012) araştırmasında, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin okullarına bağlılıklarını içeren davranışlarına etkisini incelemişlerdir. Personelin gelişimi, ilişki kurma ve ortak bir vizyon geliştirilmesi gibi dönüşümsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin okullarına olan bağlılıkları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu bulmuşlardır.

Nagar (2012) çalışmasında, öğretmenler arası örgütsel bağlılık, iş tatmini ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet ile tükenmişlik arasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Cinsiyet ile iş tatmini arasında kadın öğretmenlerin iş doyumunu erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ve örgütsel bağlılık arasında kadın öğretmenlerin daha yüksek örgütsel bağlılık gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, iş tatmini yüksek olan öğretmenlerin daha fazla örgütsel bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Wadesango (2012) tarafından yürütülen “Karar Vermede Öğretmen Katılımı ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın örneklemini 5 okul müdürü ile 20 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin karar alma sürecinde önemli bir rol almadığı ortaya konmuştur. Kararların çoğu müdürler tarafından alınmış ve uygulama için öğretmenlere verilmiştir. Çalışmada, okul konularına öğretmenin katılımının düşük olması düşük örgütsel bağlılık ve iş tatmini ile sonuçlandığı gözlemlenmiştir.

Saeidipou (2013) tarafından yapılan “Örgüt İkliminin Örgütsel Bağlılığa Etkisi Üzerine Bir Araştırma: Eğitim Sistemi Örneği” adlı çalışmanın amacı, İran’ın batısındaki Kermanshah kentinde örgüt ikliminin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmanın örneklemini 921 öğretmen arasından rastgele seçilen 300 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, Örgütsel iklim ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, araştırma sonucu yüksek bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Chung ve Chan (2015) tarafından yapılan “Profesyonel Öğrenme Topluluklarına Katılma, Örgütsel Bağlılık Ve Pingtung Kentindeki İlkokul

Öğretmenlerinin Öğretmen Etkinliği Arasındaki İlişkiler” adlı, Delphi yöntemi ve anket kullanılan bu çalışmanın amacı; Pingtung kentindeki İlkokul öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluklarına katılımı, örgütsel bağlılık ve öğretmen etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Profesyonel öğrenme topluluklarına katılan öğretmenler, öğretmenlik deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilir, öğretmenlik için diğer öğretmenlerden daha fazla çaba harcayabilir ve çeşitli öğretim stratejilerini kullanabilirler. Ayrıca, kadın öğretmenler; örgütsel bağlılık, öğretim etkinliği, öğretim hazırlığı ve öğretim deneyimlerini paylaşmada erkek öğretmenlerden daha iyi performans göstermektedir. Mesleki öğrenme topluluğu, örgütsel bağlılık ve öğretim etkinliği arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Puncreobutr (2016) tarafından gerçekleştirilen “Tayland Özel Uluslararası Eğitim Kurumlarında Öğretim Görevlilerinin Yapısal güçlendirmesi ve Örgütsel Bağlılığı” adlı çalışmanın amacı, Tayland’daki özel uluslararası öğretim kurumlarında öğretim elemanlarının (doçentler ve öğretim görevlileri) yapısal güçlendirme ve örgütsel adanmışlık düzeylerini belirlemektir. Araştırma sonucunda, yapısal güçlendirme ile örgütsel adanmışlık arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, yapısal güçlendirmenin örgütsel adanmışlığı etkilediği belirtilmiştir.

Dau, Devos ve Valcke (2017) araştırmasında, öğretmenlerin iş tatmini ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Çin’deki 26 ortaokulda 528 öğretmen, 59 müdür ve yardımcılarını oluşturmaktadır. Öğretim ve dönüşüm liderliğinin öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

Zeeshan ve Saba (2017) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Sektöründe Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü ile Algılanan Etik Liderlik ve Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerine Etkisi: İslamabad, Pakistan Örneği” adlı çalışmada, etik liderlik ile örgüt kültürü ve iş tatmini arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular; örgütsel kültürün, etik liderliğin ve iş tatmini arasındaki ilişkinin örgütsel bağlılığın aracılık rolü ile olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, etik liderliğin ve örgütsel kültürün iş tatminini arttırdığı

bulunmuştur. Etik liderliği teşvik etmek, örgütsel bağlılığı ve iş tatminini arttırmak için olumlu bir kültür ortamı oluşturulmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Alaiwa (2018) tarafından yürütülen “The Level of Educational Leaders Commitment to the Organizational Intelligence Dimensions in the Saudi Educational Institutions From the Perspective of Teaching Board Members and the Educational Leaders” adlı çalışmanın örneklemini; Suudi Eğitim kurumlarında, Hail Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki eğitim liderleri ile öğretim kurulu üyeleri arasından rastgele seçilen 102 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada, eğitim liderleri ile öğretim kurulu üyelerinin yüksek düzeyde örgütsel adanmışlığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Pietsch, Tulowitzki ve Koch (2018) araştırmasında, öğretmenlerin iş tatmini ile örgütsel bağlılıklarını incelemişlerdir. Almanya’da 126 okulda, 3746 öğretmenle uygulanan araştırma yapısal modelle desenlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre paylaşılan liderlik, iş tatmini ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığının güçlü bir yordayıcısıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, veri toplama araçlarına, evren ve örnekleme, veri toplama süreci ile verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiklere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanmaya çalışıldığı bu araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkide değişkenlere müdahale edilmediği ve değişkenlerin birlikte değişimlerinin incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Rize il merkezi ve ilçelerinde bulunan resmi ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşmanın güç olmasından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiş ve bu bağlamda tesadüfi (basit seçkisiz) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilerek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Tesadüfi örnekleme yönteminin seçilmesindeki amaç; evrendeki tüm birimlerin seçilmek için eşit ve bağımsız bir olasılığının olması (Büyüköztürk vd., 2016) ve evrendeki bütün bireylerin eşit seçilme şansına sahip olması (Karasar, 2009) gerekçeleri oluşturmuştur. Bu araştırma kapsamında Rize il merkezi ve ilçelerinde bulunan resmi ortaokul ve ortaöğretim kurumlarının listesinden kararlaştırılan sayıda öğretmen tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmanın Örneklemine İlişkin Bilgiler

İlçe	Okul Sayısı	Uygulanan Ölçek Sayısı	Gelen Ölçek Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Ölçek Sayısı
Merkez	13	380	300	290
Çayeli	4	140	100	90
Ardeşen	5	120	90	80
Pazar	2	50	50	50
Fındıklı	3	60	70	60
Derepaazarı	3	50	45	40
İyidere	3	50	45	40
Toplam	31	850	700	650

Tablo 4'e bakıldığından araştırma kapsamında Rize il merkezi ilçelerinde bulunan 17 ortaokul ve 15 ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 850 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden 700'ü ölçeği teslim etmiştir. Ancak ölçeklerin hatalı, eksik ve yanlış doldurulmasından ötürü 50 öğretmen araştırma dışında tutulmuştur. Bu işlemin sonucunda toplam 650 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

3.2.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, okul kademesi) ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.2.1.1. Cinsiyet

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	351	58.5
Erkek	299	46.0
Toplam	650	100

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 351'i (%58.5) kadın, 299'u (%46.) erkektir.

3.2.1.2. Yaş

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	N	%
20-30 yaş	163	25.0
31-40 yaş	278	42.0
41-50 yaş	183	28.0
51 yaş ve üzeri	26	4.0
Toplam	650	100

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 163'ü (%25.) 20-30 yaş, 278'i (%42.) 31-40 yaş, 183'ü (%28.) 41-50 yaş ve 26'si (%4.) 51 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

3.2.1.3. Eğitim Düzeyi

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	N	%
Lisans	560	86.1
Lisansüstü	90	13.8
Toplam	650	100

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 560'ı (%86.1) lisans, 90'ı ise (%13.4) lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir.

3.2.1.4. Branş

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Branş	N	%
İfade ve Beceri Dersleri	69	10.6
Genel Bilgi Dersleri	529	81.3
Meslek Dersleri	52	8.0
Toplam	650	100

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 69'u (%16.6) İfade ve Beceri Dersleri grubunda (*Beden Eğitimi ve Spor, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri, Müzik, Resim, Görsel Sanatlar dersleri yer almaktadır*), 529'u (%81.3) Genel Bilgi Dersleri grubunda (*Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, İngilizce/Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Kimya, Biyoloji, Felsefe, Fizik, Türk Dili ve Edebiyatı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma vb. dersler yer almaktadır.*), 52'si (%8.) ise Meslek Dersleri grubunda (*Elektrik-Elektronik, Makine, Mesleki Arapça vb. meslek alan ve dal dersleri grubunda yer almaktadır.*

3.2.1.5. Mesleki Kıdem

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
0-5 yıl	165	25.3
6-10 yıl	168	25.8
11-15 yıl	98	15.0
16-20 yıl	117	18.0
21 ve üzeri yıl	102	15.6
Toplam	650	100

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı 165'i (%25.3) 0-5 yıl, 168'i (%25.8) 6-10 yıl, 98'i (%15) 11-15 yıl, 117'i (%18) 16-20 yıl, 102'si (%15.6) 21 ve üzeri yıl mesleki kідeme sahiptir.

3.2.1.6. Okul Kademesi

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkenine Göre Dağılımı

Okul Türü	N	%
Normal Ortaokullar	210	32.3
İmam Hatip Ortaokulları	102	15.6
Fen Liseleri	35	5.3
Anadolu Liseleri	143	22.0
Mesleki ve Teknik Anadolu Liseler	160	24.6
Toplam	650	100

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre dağılımına bakıldığında 210'u (%32.3) Normal Ortaokullarda, 102'si (%15.6) İmam Hatip Ortaokullarında; 35'i (%5.3) Fen liselerinde; 143'ü (%22) Anadolu liselerinde; 160'ı (%24.6) Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ile örgütsel adanmışlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik özellikleri belirlemek üzere oluşturulan Kişisel Bilgi Formu' dur. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form öğretmenlerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, mesleki kıdem, okul kademesi) hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan soruları içermektedir. İkinci bölümde Beycioğlu (2009) "Öğretmen Liderliği Ölçeği", üçüncü bölümde ise Celep (2000) "Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Araştırmada ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarına ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği"nin 25 maddelik formu kullanılmıştır. Beycioğlu'nun (2009) geliştirdiği "Öğretmen Liderliği Ölçeği" kuramsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları ile toplamda 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki ifadeler 5'li likert türünde "Hiçbir zaman" ifadesi (1), "nadiren" (2), "Bazen" (3), "Sık sık" (4), Her zaman" ifadesi (5) olacak şekildedir. Bu bakımdan ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en

yüksek puan 125 olacaktır. Yüksek puan öğretmen liderliğine ilişkin algının yüksek olduğu, düşük puan öğretmen liderliğine ilişkin algının düşük olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Bu ölçeğin Beycioğlu (2009) yaptığı analiz çalışmalarında boyutların güvenilirlik katsayılarının .87 ile .92 arasında ve test-tekrar test ölçümlerinin ise .80 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar “Kuramsal Gelişme, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılmıştır. İlk boyutta 9, ikinci boyutta 11, üçüncü boyutta ise 5 madde yer almaktadır. Sonuçta uyarlanan ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmasında iç tutarlılık hesaplamasında boyutların Cronbach Alfa değerleri ile madde toplam puan bağıntı katsayıları değerlendirilmiştir. Bu işlem sonucunda aynı boyutta yer almayan bazı maddeler (6, 11, 15 ve 16.’ncı) elenmiştir. Maddeler çıkarıldıktan sonra ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .95 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ölçeğin üç boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Maddelerin faktör yükleri ise .45 ile .73 arasındadır (Beycioğlu, 2009).

3.3.2. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği

Bu çalışmada ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının saptanması amacıyla Celep (2000) tarafından geliştirilen “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek; okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma alt boyutları olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Okula adanma, boyutu 9, öğretim işlerine adanma 7, öğretmenlik mesleğine adanma 6, çalışma grubuna adanma boyutu 6 madde olmak üzere toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki ifadeler 5’li likert türünde “Çok Az” ifadesi (1), “Az” (2), “Ara Sıra” (3), “Çoğu Zaman” (4), “Her zaman” ifadesi (5) olacak şekildedir. Bu bakımdan ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan 140 olacaktır. Yüksek puan öğretmen adanmışlık düzeyinin yüksek olduğu, düşük puan öğretmen adanmışlık düzeyinin düşük olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin bütününe güvenirliliği .88 olarak

hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri ise okula adanma .80; öğretim işlerine adanma .75; öğretmenlik mesleğine adanma .78; çalışma grubuna adanma boyutu .81 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin alt boyutlarının ve ölçeğin bütününe güvenirliliğinin yüksek olduğu görülmüştür.

3.4. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Yapılan Güvenirlilik Analizleri

Ölçme araçlarının araştırma kapsamında güvenirlilik düzeyinin belirlenmesine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında Beycioğlu'nun (2009) Öğretmen Liderliği Ölçeğine yönelik elde edilen Cronbach Alpha değeri kuramsal gelişme boyutunda .87, mesleki gelişim boyutunda .88, meslektaşlarla işbirliği boyutunda .83 ve toplamda .93 olarak hesaplanırken; Celep'in (2000) Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeğine yönelik elde edilen Cronbach Alpha değeri okula adanma boyutunda .71, öğretim işlerine adanma boyutunda .78, öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda .80, çalışma grubuna adanma boyutunda .82 ve toplamda .89 olarak hesaplanmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Varsayımlar

3.5.1. Örneklem Büyüklüğü: Bu çalışmada Beycioğlu'nun (2009) 25 maddeli Öğretmen Liderliği Ölçeği ile Celep'in (2000) 28 maddeli Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği kullanılmıştır. Alanyazın incelendiğinde örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ile ilgili farklı görüşlere rastlanmaktadır. Buna göre Tabachnick ve Fidel (1996) örneklem sayısını 200 orta, 300 iyi, 500 çok iyi, 1000 ve üzeri kişiyi mükemmel olarak değerlendirmiştir. Bazı araştırmacılar ölçekteki madde sayısına bağlı olarak örneklem büyüklüğünün belirlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bryman ve Cramer (2001) örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde kullanılan ölçekteki madde sayısının en az beş katı ya da on katı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) ise, örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde araştırmacılar tarafından genel kabul gören yaklaşımı madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği şeklinde açıklamıştır. Bu

araştırmada ise 6rneklem b6y6kl6đ6 6l6ekteki madde sayısına bağlı olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla kullanılan 6l6eklerdeki en fazla madde sayısının 28 olması sebebiyle 6rneklem b6y6kl6đ6 en az (28x5) 140 ya da (28x10) 280 ve 6zeri olması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında veri toplama aracı 650 g6n6ll6 6đretmene uygulanarak yeterli 6rneklem b6y6kl6đ6ne ulaşıldığı g6r6lmektedir.

3.5.2. Kayıp Veri: Araştırma kapsamında 6l6eklerin hatalı, eksik ve yanlış doldurulmasından dolayı 700 6l6ekte 50 adet 6l6ek araştırma dışında tutulmuştur. Dolayısıyla 650 g6n6ll6 6đretmenin b6t6n maddeleri işaretlediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında Rize İl Milli Eğitim M6d6rl6đ6nden araştırmanın ama6ları doğrultusunda veri toplama ara6ları ve 6l6eklerin kullanılmasına ilişkin yazılı izinler alınarak Rize ili merkez ve il6elerindeki ortaokul ve liselerde g6rev yapan 6đretmenlere ulaşılmıştır. Bu araştırmada Rize il merkezi ve il6elerinden tesad6fi 6rneklemeye y6ntemine g6re se6ilmiş ortaokul ve liselerde g6rev yapmakta olan 6đretmenlere, “Kişisel Bilgi Formu”, “6đretmen Liderliği 6l6eği” ve “Eğitim 6rg6tlerinde 6đretmenlerin 6rg6tsel Adanmışlığı 6l6eği” uygulanmıştır. 6l6ekler, araştırmacı tarafından y6z y6ze veri toplama y6ntemi tercih edilerek belirlenen sayıdaki 6đretmene g6n6ll6l6k esasına g6re verilmiştir. Hatalı ve eksik doldurmalarından kaynaklı 6l6ekler değerlendirilmeye alınmamıştır. Bu bağlamada toplamda 650 adet veri analiz i6in değerlendirilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak araştırmanın ama6larına y6nelik gerekli analizler yapılmıştır. Veriler SPSS’e y6klenirken 50 6l6ekte eksik, hatalı verinin olduğu g6r6lm6řt6r. Kayıp veriler değerlendirme dışında tutulmuştur. 6đretmenlerin demografik 6zelliklerini belirlemek i6in betimsel istatistik yapılmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek i6in normallik testi yapılmıştır. Normal dağılım g6steren veya

gösteremeyen durumuna göre parametrik ve parametrik olmayan yöntemler uygulanmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlığını belirlemek için frekans analizi ile ortalama ve standart sapma değerleri alınmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ile örgütsel adanmışlık düzeylerinin demografik değişkenler bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için homojenliğin sağlandığı koşullarda parametrik testlerden olan t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Homojenliğin olmadığı durumlarda farklılığa neden olan grubun belirlenmesinde ise parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis H- Testi kullanılmıştır. Öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin analizinde Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı için kabul edilen değer aralıkları 0.70-1.00 arası yüksek; 0.70-0.30 arası orta; 0.30-0.00 arası ise düşük düzeyde bir ilişki olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2017: 32). Öğretmen liderliğinin örgütsel adanmışlığı yordama düzeyini belirlemek için Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulgular başlığı altında öğretmenlerin öğretmen liderliği ve örgütsel adanmışlık algılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ve örgütsel adanmışlık algılarının cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş, mesleki kıdem ve okul kademesi gibi demografik değişkenler açısından farklılıkları incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki korelasyon ve regresyon analizine yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları

Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin algıları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	\bar{X}	Ss
Öğretmen Liderliği	650	3.98	0.55
Kuramsal Gelişme	650	3.55	0.72
Mesleki Gelişim	650	4.33	0.51
Meslektaşlarla İşbirliği	650	4.06	0.68

Tablo 11’de öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının ortalamaları, Kuramsal Gelişme boyutunda $\bar{X} = 3.55$; Mesleki Gelişim boyutunda $\bar{X} = 4.33$; Meslektaşlarla İşbirliği boyutunda $\bar{X} = 4.06$ ve Öğretmen Liderliği ölçeğinin toplamında $\bar{X} = 3.98$ olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları en yüksek Mesleki Gelişim boyutunda, en düşük ise Kuramsal Gelişme boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Boyutlarına Katılım Düzeyleri

Öğretmenlerin öğretmen liderliği boyutlarına yönelik algılarında maddelere katılma düzeyleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Boyutlarındaki Maddelere Katılım Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmen Liderliği Ölçeği Maddeleri	N	\bar{X}	SS
1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	650	4.34	.875
2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	650	4.09	.875
3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	650	4.25	.769
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	650	4.07	.903
5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olmak.	650	3.56	.962
6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	650	3.03	1.087
7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	650	3.40	1.025
8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	650	3.42	1.134
9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	650	3.99	.884
10. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunmak.	650	4.42	.739
11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	650	3.60	1.005
12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	650	4.47	.695
13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek	650	3.72	1.058
14. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	650	3.55	.970
15. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak	650	3.58	.962
16. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	650	3.70	.986
17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	650	4.27	.780
18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek.	650	4.33	.736
19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	650	4.57	.656
20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	650	4.18	.842
21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	650	4.37	.730
22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak	650	4.14	.815
23. Öğrencilerine güvenmek.	650	4.12	.850
24. Öğrencilerine güven vermek.	650	4.55	.617
25. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek.	650	4.28	.730

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin öğretmen liderliği ölçeğinin boyutlarına yönelik algılarında madde ortalamaları değerlendirildiğinde Kuramsal Gelişme

boyutunda en yüksek ortalamanın yer aldığı madde; "Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak." $\bar{X} = 3.99$ ifadesi; en düşük madde; "İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak." $\bar{X} = 3.03$ ifadesi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kuramsal gelişme boyutundaki algıları yüksek düzeyde gerçekleştirmekte, okul gelişimine yönelik çalışmalara katılmakta fakat okul dışında mesleki çalışma gruplarında yer alma davranışını daha düşük düzeyde göstermektedirler.

Mesleki gelişim boyutunda en yüksek ortalamanın yer aldığı madde; "Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak." $\bar{X} = 4.57$ ifadesi; en düşük madde; "Öğrencilerine güvenmek." $\bar{X} = 4.12$ ifadesi olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle öğretmenler mesleki gelişime yönelik liderlik algıları ile meslektaşlarına örnek olma ve karar alma süreçlerine katılmalarını sağlama davranışlarını yüksek düzeyde gerçekleştirmekte fakat öğrencilere güvenme davranışlarını daha az sıklıkta sergilemektedirler.

Meslektaşlarla işbirliği boyutunda en yüksek ortalamanın yer aldığı madde; "Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak." $\bar{X} = 4.34$ ifadesi; en düşük madde "Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak." $\bar{X} = 3.56$ ifadesi olduğu görülmüştür. Meslektaşlarla iş birliği boyutuna ilişkin algıların diğer maddelerde birbirine yakın düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği boyutundaki algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmekte, okulda yeni göreve başlayan meslektaşlarına yardımcı olmakta fakat mesleki çalışmalar ve araştırma projeleri hazırlama, yürütme ve bu faaliyetlere katılım davranışlarını daha az göstermektedirler.

Buna göre öğretmenlerin öğretmen liderliği boyutlarına yönelik algılarında ortalaması en yüksek maddenin mesleki gelişim boyutundaki "Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak." ifadesi olurken en düşük madde kuramsal gelişme boyutunda "İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak." ifadesinin olduğu görülmektedir.

4.1.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları

Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarında cinsiyet değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Liderliği Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Öğretmen Liderliği	Cinsiyet	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	P	t	SD	P
Kuramsal Gelişme	Kadın	351	3.51	0.70	1.422	.234	-	648	.197
	Erkek	299	3.59	0.73					
Mesleki Gelişim	Kadın	351	4.35	0.49	.588	.444	899	648	.369
	Erkek	299	4.31	0.53					
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	351	4.05	0.49	1.848	.174	-,192	648	.848
	Erkek	299	4.06	0.53					
Toplam	Kadın	351	3.97	0.53	3.761	.053	-,360	648	.719
	Erkek	299	3.99	0.58					

* $p < .05$

Tablo 13’e göre öğretmenlerin öğretmen liderliği algı ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(648)} = -,360$; $p = .719$, $p > .05$], Kuramsal Gelişme [$t_{(648)} = -1.292$; $p = .197$, $p > .05$], Mesleki Gelişim [$t_{(648)} = .899$; $p = .369$, $p > .05$] ile Meslektaşlarla İşbirliği [$t_{(648)} = -,192$; $p = .848$, $p > .05$], boyutları açısından öğretmen liderliği algılarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen liderliği boyutlarına ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

4.1.4. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları

Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarında yaş değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testi sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Liderliği Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve LSD Testi Sonuçları

Öğretmen Liderliği	Yaş	N	\bar{X}	SS	Tek Yönlü Varyans Analizi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Homojenlik Testi								
					Levene	p							
Kuramsal Gelişme	20-30(1)	163	3.47	0.68	1.263	.286	Gruplar Arası	6.721	3	2.240	4.380	.005	3>1 3>2
	31-40(2)	278	3.49	0.70			Grup İçi	330.436	646	.512			
	41-50(3)	183	3.71	0.74			Toplam	337.157	649				
	51üzeri(4)	26	3.53	0.83									
Mesleki Gelişim	20-30(1)	163	4.29	0.46	.194	.901	Gruplar Arası	.593	3	.198	.753	.521	-
	31-40(2)	278	4.32	0.48			Grup İçi	169.436	646	.262			
	41-50(3)	183	4.37	0.59			Toplam	170.028	649				
	51üzeri(4)	26	4.35	0.46									
Meslektaşlarla İşbirliği	20-30(1)	163	4.04	0.64	.021	.996	Gruplar Arası	4.378	3	1.459	3.173	.024	3>2
	31-40(2)	278	3.98	0.66			Grup İçi	297.162	646	.460			
	41-50(3)	183	4.17	0.72			Toplam	301.540	649				
	51üzeri(4)	26	4.19	0.65									
Toplam	20-30(1)	163	3.93	0.49	.956	.413	Gruplar Arası	2.996	3	.999	3.253	.021	3>1 3>2
	31-40(2)	278	3.93	0.53			Grup İçi	198.323	646	.307			
	41-50(3)	183	4.08	0.61			Toplam	201.320	649				
	51üzeri(4)	26	4.02	0.58									

*p<.05

Tablo 14’te yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkeni açısından öğretmen liderliği genel toplamı ve tüm boyutlarında (kuramsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği) varyansların homojen olduğu görülmektedir. Öğretmen liderliği ölçeğin toplamı [$F_{(646)}=3.253$; $p=.021$, $p<.05$], ile Kuramsal Gelişme [$F_{(646)}=4.380$; $p=.005$, $p<.05$], ve Meslektaşlarla İşbirliği [$F_{(646)}= 3.173$; $p=.024$, $p<.05$] boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre, 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları [$\bar{X}=4.08$], 20-30 ile 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algılarından [$\bar{X}=3.93$; $\bar{X}=3.93$] daha yüksek düzeydedir.

Bunun yanında öğretmenlerin Kuramsal Gelişme boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında, 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algıları [$\bar{X}=3.71$], 20-30 ile 31-40 yaş grubu öğretmenlerin algılarından [$\bar{X}=3.47$; $\bar{X}=3.49$] daha yüksektir.

Öğretmen liderliği ölçeğinin Mesleki Gelişim alt boyutunda ise mesleki gelişim [$F=.753$ $p=.521$ $p<.05$] açısından yaş gruplarına göre öğretmen liderliği algılarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bir diğer ifadeyle öğretmen liderliği ölçeğinin Mesleki Gelişim alt boyutunda bütün yaş grubundaki öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Meslektaşlarla İşbirliği boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde ise, 51 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algıları [$\bar{X}=4.19$] diğer yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe öğretmen liderliği algılarının genel olarak arttığı söylenebilir. Bu sonucun yanı sıra ölçeğin toplamı [$\bar{X}=3.98$], yaş değişkeni açısından öğretmen liderliği karşılaştırıldığında en yüksek ortalamaya 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin [$\bar{X}=4.08$] sahip olduğu görülmektedir. Bunu 51 ve üzeri yaş grubu [$\bar{X}=4.02$] ile 20-30 yaş grubu öğretmenler [$\bar{X}=3.938$] izlerken en düşük ortalama ise 31-40 yaş grubu öğretmenlerde [$\bar{X}=3.935$] olduğu görülmektedir.

4.1.5. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları

Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarında eğitim düzeyi değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi ve Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmen Liderliği Algılarına İlişkin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

		n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
Öğretmen Liderliği	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	SS	F	P	t	SD	P
Kuramsal Gelişim	Lisans	560	3.51	0.72	.240	.624	-3.100	648	.002
	Lisansüstü	90	3.77	0.68					
Meslektaşlarla İşbirliği	Lisans	560	4.03	0.68	2.235	.135	-2.475	648	.014
	Lisansüstü	90	4.22	0.60					
Toplam	Lisans	560	3.95	0.56	2.444	.118	-2.906	648	.004
	Lisansüstü	90	4.14	0.48					
Mann Whitney U Testi									
Boyut	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P		
Mesleki Gelişim	Lisans	560	321.41	179988.50	22908.500	-1.389			.165
	Lisansüstü	90	350.96	31586.50					
					Levene Testi	F=5.610	p=.018		

*p<.05

Tablo 15'te yer alan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni açısından öğretmen liderliğine ilişkin algılarına ait bulgular incelendiğinde; Öğretmen liderliği ölçeğinin toplamında, Kuramsal Gelişim ve Meslektaşlarla İşbirliği boyutlarında varyansların homojen olduğu; Mesleki Gelişim boyutunda ise varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği algı ortalamalarının *eğitim düzeyi* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi ve Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(648)}=-2.906$; $p=0.004$, $p<.05$] ile Kuramsal Gelişim [$t_{(648)}=-3.100$; $p=.002$, $p<.05$], Meslektaşlarla İşbirliği [$t_{(648)}=-2.475$; $p=.014$, $p<.05$] alt boyutları eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Kuramsal Gelişim boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin [$\bar{X}=3.77$], lisans eğitim düzeyine [$\bar{X}=3.51$] göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Mesleki Gelişim boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında, eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin [$\bar{X}=4.42$], lisans eğitim düzeyine [$\bar{X}=4.32$] göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Mesleki Gelişim [$Z=-1.264$; $p=.165$, $p>.05$] alt boyunda yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; Eğitim düzeyi yüksek lisans olan öğretmenler ile eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$U= 22908.500$, $p<.05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin, lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlere göre öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu; yüksek lisans eğitiminin öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Meslektaşlarla İşbirliği boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında, eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin [$\bar{X}=4.22$], lisans eğitim düzeyine [$\bar{X}=4.03$] göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin algılarının lisans düzeyine sahip öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre ölçeğin toplamı [$\bar{X}=4.14$], Kuramsal Gelişme [$\bar{X}=3.77$], Mesleki Gelişim [$\bar{X}=4.42$] ve Meslektaşlarla İşbirliği [$\bar{X}=4.22$] boyutlarında eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının lisans düzeyine sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin algılarının en yüksek düzeyde olduğu boyut Mesleki Gelişim [4.42]; en düşük olduğu boyut ise Kuramsal Gelişme boyutudur [3.77].

Lisans düzeyinde öğretmen algılarının en yüksek olduğu boyut Mesleki Gelişim [4.32], en düşük ise Kuramsal Gelişme boyutunda [3.51] olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmen liderliği algılarının arttığı ve daha güçlü olduğu söylenebilir.

4.1.6. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları

Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarında branş değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi, LSD ve Kruskal Wallis Test sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.



Tablo 16. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Öğretmen Liderliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi, Kuruskal Wallis H ve LSD Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Öğretmen Liderliği	Branş	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	P							
Kuramsal Gelişme	İfade ve Beceri D. (1)	69	3.62	0.65	.902	.406	Gruplar Arası	7.006	2	3.503	6.865	.001	3>1 3>2
	Genel Bilgi D.(2)	529	3.51	0.71			Grup İçi	330.151	647	.510			
	Meslek D.(3)	52	3.88	0.79			Toplam	337.157	649				
Meslektaşlarla İşbirliği	İfade ve Beceri D.(1)	69	4.06	0.72	.990	.372	Gruplar Arası	4.581	2	2.290	4.990	.007	3>1 3>2
	Genel Bilgi D.(2)	529	4.03	0.68			Grup İçi	198.196	647	.459			
	Meslek D.(3)	52	4.34	0.57			Toplam	201.320	649				
Öğretmen Liderliği Toplam	İfade ve Beceri D.(1)	69	4.01	0.54	.206	.814	Gruplar Arası	3.124	2	1.562	5.099	.006	3>1 3>2
	Genel Bilgi D.(2)	529	3.95	0.55			Grup İçi	198.196	647	.306			
	Meslek D.(3)	52	4.21	0.50			Toplam	201.320	649				
Kruskal Wallis H Testi													
Boyut	Branş	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p	Fark				
				Levene	P								
Mesleki Gelişim	İfade ve Beceri D.	69	330.57	3.386	.034	.347	2	.841	-				
	Genel Bilgi D.	529	323.58										
	Meslek D.	52	338.26										

*p<.05

Tablo 16'ya göre, öğretmen liderliği ölçeğinin toplamı, Kuramsal Gelişme ve Meslektaşlarla İşbirliği boyutlarında varyansların homojen olduğu; Mesleki Gelişim boyutunda ise varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Öğretmen liderliği algı ortalamalarının *branş* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$F_{(647)}=5.099$; $p=.006$, $p<.05$] ile Kuramsal Gelişme [$F_{(647)}= 6.865$; $p=.001$, $p<.05$] ve Meslektaşlarla İşbirliği [$F_{(647)}= 4.990$; $p=.007$, $p<.05$] boyutlarında branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Anlamlı farklılıklar incelendiğinde; Kuramsal Gelişme alt boyutunda Meslek dersleri grubunda [$\bar{X}=3.88$], bulunan öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları, İfade ve Beceri dersleri [$\bar{X}=3.62$] ile Genel Bilgi dersleri [$\bar{X}=3.51$] grubunda bulunan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Meslektaşlarla İşbirliği boyutunda yine Meslek dersleri grubunda [$\bar{X}=4.34$], bulunan öğretmenlerin algıları, İfade ve Beceri dersleri [$\bar{X}=4.06$] ile Genel Bilgi dersleri [$\bar{X}=4.03$] grubunda bulunan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek bulunmuştur. Mesleki Gelişim boyutunda ise, branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle mesleki gelişim boyutunda öğretmen liderliği algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmen liderliği ölçeğinin Mesleki Gelişim alt boyutunda yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre; öğretmenlerin branş değişkenine [$\chi^2(2, 650)=.347$; $p=.841$, $p>.05$] göre öğretmen liderliği algıları ile branşlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutunda branş değişkeninin öğretmen liderliği algılarını arttırmada farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek öğretmen liderliği algısına meslek dersleri öğretmenlerinin sahip olduğu, bunu ifade ve beceri dersleri öğretmenleri ve genel bilgi dersleri öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Bu sonuca göre, meslek dersleri branş öğretmenlerinin öğretmen liderliği algıları diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu sonucun yanı sıra ölçeğin toplamı [$\bar{X} = 3.98$] ve Kuramsal gelişme boyutunda [$\bar{X} = 3.55$], Mesleki gelişim boyutunda [$\bar{X} = 4.33$] ile Meslektaşlarla İşbirliği boyutunda [$\bar{X} = 4.06$], meslek dersleri grubu öğretmenlerinin; branş değişkeni açısından öğretmen liderliği algılarının diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları

Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal- Wallis Testi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Liderliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve LSD Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Öğretmen Liderliği	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	P							
Mesleki Gelişim	0-5Yıl(1)	165	4.33	0.46	1.461	.212	Gruplar Arası	.968	4	.242	.923	.450	-
	6-10 Yıl(2)	168	4.31	0.47			Grup İçi	169.060	645	.262			
	11-15 yıl (3)	98	2.34	0.47			Toplam	170.028	649				
	16-20 yıl(4)	117	4.40	0.46									
	21 üzeri(5)	102	4.28	0.68									
Meslektaşlarla İşbirliği	0-5Yıl(1)	165	4.03	0.59	1.550	.186	Gruplar Arası	2.000	4	.500	1.077	.367	-
	6-10 Yıl(2)	168	3.98	0.70			Grup İçi	299.540	645	.464			
	11-15 yıl (3)	98	4.08	0.68			Toplam	301.540	649				
	16-20 yıl(4)	117	4.11	0.65									
	21 üzeri(5)	102	4.13	0.79									
Toplam	0-5Yıl(1)	165	3.94	0.49	2.307	.057	Gruplar Arası	1.495	4	.374	1.207	.307	-
	6-10 Yıl(2)	168	3.92	0.51			Grup İçi	199.824	645	.464			
	11-15 yıl(3)	98	4.03	0.54			Toplam	201.320	649				
	16-20 yıl(4)	117	4.04	0.56									
	21 üzeri(5)	102	4.00	0.69									
Kruskal Wallis H Testi													
Boyut	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p	Fark				
				Levene	P								
Kuramsal Gelişme	0-5 yıl(1)	165	300.81	2.928	.020	10.534	4	.032	3>1 3>2				
	6-10 yıl(2)	168	304.65										
	11-15 yıl(3)	98	359.81										
	16-20 yıl(4)	117	346.21										
	21 yıl üzeri(5)	102	343.06										

*p<.05

Tablo 17'ye göre öğretmen liderliği ölçeğinin toplamında ve Mesleki Gelişim ile Meslektaşlarla İşbirliği boyutlarında varyansların homojen olduğu; Kuramsal Gelişme boyutunda ise varyansın homojen olmadığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre; *mesleki kıdem* değişkeni açısından ölçeğin toplamı [$F_{(645)}=1.207$; $p=.307$, $p>.05$] ile Mesleki gelişim [$F_{(645)}=.923$; $p=.450$, $p>.05$] ve Meslektaşlarla İşbirliği [$F_{(645)}= 1.077$; $p=.367$, $p>.05$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; Kuramsal Gelişme [$\chi^2=10.534$ $p=0.32 <.05$] boyutunda ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kuramsal gelişme boyutunda yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre [$\chi^2=10.534$ $p=0.32 <.05$] anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anlamlı farklılıklara bakıldığında, Kuramsal Gelişme [*Sıra Ort.* = 359.81] boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının 0-5 yıl [$p=.024$, $p<.05$] ile 6-10 yıl [$p=.030$, $p<.05$] mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgu, mesleki kıdemin öğretmen liderliği algısını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek öğretmen liderliği algısına 11-15 yıl [$\bar{X}=3.68$] kıdemdeki öğretmenlerin sahip olduğu, bunu 16-20 yıl [$\bar{X}=3.61$] ve 21 yıl ve üzeri [$\bar{X}=3.60$] kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Meslektaşlarla İşbirliği boyutunda ise [$\bar{X}=4.13$] ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu, Kuramsal Gelişme [$\bar{X}=3.68$] boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları 0-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Mesleki Gelişim, Meslektaşlarla İşbirliği ve Ölçeğin toplamı açısından ise öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonucun yanı sıra ölçeğin toplamı [$\bar{X}=3.98$], Kuramsal Gelişme [$\bar{X}=3.55$], Mesleki Gelişim [$\bar{X}=4.33$] ve Meslektaşlarla İşbirliği [$\bar{X}=4.06$] boyutunda en yüksek ortalamanın mesleki gelişim boyutunda olduğu görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, Kuramsal Gelişme alt boyutunda en yüksek ortalamaya [$\bar{X}=3.68$] ile 11-15 yıl, Mesleki Gelişim boyutunda [$\bar{X}=4.40$] ile 16-20 yıl, Meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise [$\bar{X}=4.13$] ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Öğretmen liderliği ölçeğinin toplamında en yüksek ortalama [$\bar{X}=4.04$] ile 16-20 yıl; en düşük ortalama ise [$\bar{X}=3.92$] ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, mesleki tecrübenin de öğretmen liderliği algısının artmasında etkili bir rolü olduğu söylenebilir.

4.1.8. Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları

Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarında okul kademesi değişkeni açısından manidar bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve LSD Testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmen Liderliği Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve LSD Testi Sonuçları

Öğretmen Liderliği	Okul Kademesi	N	\bar{X}	SS	Tek Yönlü Varyans Analizi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Homojenlik Testi								
					Levene	P							
Kuramsal Gelişme	Normal Ortaokul(1)	210	3.60	0.72	1.174	.321	Gruplar Arası	3.969	4	.992	1.921	.105	-
	İmam Hatip Ort(2)	102	3.41	0.77									
	Fen Lisesi (3)	35	3.41	0.69									
	Anadolu L.(4)	143	3.53	0.65									
	Meslek L.(5)	160	3.62	0.73									
Mesleki Gelişim	Normal Ortaokul(1)	210	4.38	0.50	1.150	.332	Gruplar Arası	3.010	4	.752	2.906	.021	1>2 1>3 4>3 5>3
	İmam Hatip Ort. (2)	102	4.25	0.48									
	Fen Lisesi (3)	35	4.11	0.72									
	Anadolu Lisesi(4)	143	4.36	0.53									
	Mesleki ve Teknik L.(5)	160	4.34	0.45									
Meslektaşlarla İşbirliği	Normal Ortaokul(1)	210	4.10	0.69	1.624	.166	Gruplar Arası	3.377	4	.844	1.826	.122	-
	İmam Hatip Ort. (2)	102	3.94	0.67									
	Fen Lisesi(3)	35	3.90	0.86									
	Anadolu L.(4)	143	4.03	0.67									
	Meslek L.(5)	160	4.13	0.61									
Toplam	Normal Ortaokul(1)	210	4.02	0.56	.661	.619	Gruplar Arası	3.116	4	.779	2.535	.039	1>2 1>3 5>2 5>3
	İmam Hatip Ort. (2)	102	3.87	0.56									
	Fen Lisesi(3)	35	3.81	0.67									
	Anadolu Lisesi(4)	143	3.98	0.55									
	MeslekiTeknik L.(5)	160	4.03	0.50									

*p<.05

Tablo 18'e göre öğretmen liderliği tüm boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının okul kademesi değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testi sonuçlarına göre; ölçeğin toplamı [$F_{(645)}= 2.535$; $p=.039$, $p<.05$] ve Mesleki Gelişim boyutu [$F_{(645)}= 2.906$; $p=.021$, $p<.05$] için istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu; Kuramsal Gelişme [$F_{(645)}= 1.921$; $p=.105$, $p>.05$] ve Meslektaşlarla İşbirliği [$F_{(645)}= 1.826$; $p=.122$, $p>.05$] boyutları açısından ise anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Okul kademesi arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, ölçeğin toplamı [$\bar{X}=3.98$], Kuramsal Gelişme [$\bar{X}=3.62$] ve Meslektaşlarla İşbirliği [$\bar{X}=4.13$] boyutlarında Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi [$\bar{X}=4.03$] öğretmenleri ile Normal ortaokul [$\bar{X}=4.02$] öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının Anadolu lisesi [$\bar{X}=3.98$], İmam Hatip ortaokulu [$\bar{X}=3.87$] ve Fen lisesinde [$\bar{X}=3.81$] görev yapan öğretmenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Kuramsal Gelişme alt boyutunda ortalamalara bakıldığında kuramsal gelişmenin Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde [$\bar{X}=3.62$] daha fazla önemsendiği söylenebilir. Mesleki Gelişim boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde normal ortaokul kademesindeki [$\bar{X}=4.38$] öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu söylenilebilir. Meslektaşlarla İşbirliği boyutunda ise; Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi [$\bar{X}=4.13$] öğretmenlerinin meslektaşlarla işbirliğini daha fazla önemsendiği şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonucun yanı sıra ölçeğin toplamı [$\bar{X}=3.98$] ile Kuramsal gelişme boyutunda [$\bar{X}=3.62$] ve Meslektaşlarla İşbirliği boyutunda [$\bar{X}=4.13$] Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğretmenlerinin, Mesleki Gelişim boyutunda [$\bar{X}=4.38$] ise normal ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Ortaokul ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	\bar{X}	Ss
Okula Adanma	650	3.63	0.61
Öğretim İşlerine Adanma	650	4.14	0.55
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	650	4.16	0.68
Çalışma Grubuna Adanma	650	3.65	0.68
Örgütsel Adanmışlık Toplam	650	3.90	0.50

Tablo 19’a göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ortalamaları, Okula Adanma boyutunda $\bar{X}=3.63$; Öğretim İşlerine Adanma boyutunda $\bar{X}=4.14$; Öğretmenlik Mesleğine Adanma boyutunda $\bar{X}=4.16$; Çalışma Grubuna Adanma boyutunda $\bar{X}=3.65$ ve örgütsel adanmışlık ölçeğin genel toplamında $\bar{X}=3.90$ olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin en yüksek olduğu boyut öğretmenlik mesleğine adanma; en düşük ise okula adanma boyutunda olduğu görülmektedir.

4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Boyutlarına Katılım Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ölçeğinin boyutlarına yönelik maddelere katılma düzeyleri tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin Boyutlarındaki Maddelere Katılım Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

E.Ö. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Maddeleri	n	\bar{X}	SS
1. Okul için benden normal olarak beklenilenden fazla çaba göstermekteyim.	650	4.09	.827
2. Dersle ilgili olarak ders dışında öğrencilere zaman ayırmaktayım.	650	4.08	.878
3. Öğretmenlik mesleğini seçme kararımı yaşamımdaki en olumlu karar olarak değerlendirmekteyim.	650	4.04	1.02
4. Ders aralarında öğretmen arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanmaktayım.	650	4.26	.796
5. Alanımla ilgili ders olmasa da bu okulda kalmak için başka derse girmeyi kabul edebilirim.	650	2.76	1.33
6. Günlük olarak planlanan derslerimi yetiştiremediğim zaman ek ders yapma fırsatı aramaktayım.	650	3.26	1.18

Tablo 20. (Devam) Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin Boyutlarındaki Maddelere Katılım Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

7. Öğretmenlik mesleğinin değerlerini diğer mesleki değerlerden üstün görmekteyim.	650	4.33	.947
8. Bu okuldaki öğretmen arkadaşlarımdan başkalarına gururla bahsederim.	650	3.99	.850
9. Bu okuldan gurur duymaktayım.	650	3.78	.964
10. Herhangi bir uyarana (zil) gerek kalmaksızın dersime zamanında girerim.	650	4.40	.767
11. Öğretmen olduğumu başkalarına gururla söylerim.	650	4.50	.778
12. Bu okuldaki öğretmenler beni en yakın dostları olarak görmekte	650	3.60	.865
13. Okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin uygulamasını onaylamıyorum.	650	3.60	1.31
14. Okuldaki işime dört elle sarılmaktayım.	650	4.51	.641
15. Öğretmenlik mesleğinde önemli bir yer edinmek (tanınmak) istiyorum.	650	4.07	.997
16. Yaşantımdaki en iyi arkadaşlarım bu okuldaki öğretmenlerdir.	650	3.13	1.10
17. Bu okul bende çalışma şevki uyandırdı.	650	3.43	1.00
18. Öğrencilerimin aile yaşantısı hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	650	4.18	.859
19. Öğretmenlik mesleğini, çalışma hayatı için ideal bir meslek olarak görmekteyim.	650	4.17	.949
20. Bu okuldaki öğretmenlerle okul dışında da ilişkiyi sürdürmekteyim.	650	3.72	.988
21. Başka okulda çalışma şansına sahip olduğum halde, bu okulda çalışmaktan hoşlanıyorum.	650	3.49	1.17
22. Başarısız öğrencimin istenilen başarıyı göstermesi için fazla çaba göstermekteyim.	650	4.27	.751
23. Çalışmama ekonomik açıdan gerek kalmasa da öğretmenlik mesleğini sürdürebilirim.	650	3.86	1.07
24. Kendimi, bu okuldaki öğretmenlerin en yakın dostu olarak görmekteyim.	650	3.25	.984
25. Bu okuldaki insanlar arası ilişkiyi onaylamıyorum.	650	4.03	1.20
26. Ders yapmaktan zevk alıyorum.	650	4.35	.755
27. Bu okulun geleceği beni gerçekten ilgilendirmekte	650	4.12	.871
28. Bu okul çalışabileceğim okullar içerisinde en iyisidir.	650	3.42	1.17

*p<.05

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık boyutlarına yönelik algılarında madde ortalamaları değerlendirildiğinde Okula Adanma boyutunda en yüksek ortalamanın yer aldığı madde; "Bu okulun geleceği beni gerçekten ilgilendirmekte." $\bar{X} = 4.12$ ifadesi; en düşük madde "Alanımla ilgili ders olmasa da bu okulda kalmak için başka derse girmeyi kabul edebilirim." $\bar{X} = 2.76$ ifadesinin olduğu görülmüştür. Öğretim İşlerine Adanma boyutunda en yüksek ortalamanın yer aldığı madde; "Okuldaki işime dört elle sarılmaktayım." $\bar{X} = 4.51$ ifadesi; en düşük madde "Günlük olarak planlanan derslerimi yetiştiremediğim zaman ek ders yapma fırsatı aramaktayım." $\bar{X} = 3.26$ ifadesinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlik Mesleğine Adanma boyutunda en yüksek ortalamanın yer aldığı madde; "Öğretmen olduğumu başkalarına gururla söylerim." $\bar{X} = 4.50$ ifadesi; en düşük madde "Çalışmama ekonomik açıdan gerek

kalmasa da öğretmenlik mesleğini sürdürebilirim.” $\bar{X} = 3.86$ ifadesinin olduğu görülmüştür. Çalışma Grubuna Adanma boyutunda en yüksek ortalanmanın yer aldığı madde; “Ders aralarında öğretmen arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanmaktayım.” $\bar{X} = 4.26$ ifadesi; en düşük madde “Yaşantımdaki en iyi arkadaşlarım bu okuldaki öğretmenlerdir.” $\bar{X} = 3.13$ ifadesinin olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin eğitim örgütlerinde örgütsel adanmışlık boyutlarına yönelik algılarında ortalaması en yüksek maddenin Öğretmenlik mesleğine adanma boyutundaki “Öğretmen olduğumu başkalarına gururla söylerim.” ifadesi olurken en düşük maddenin okula adanma boyutunda “Alanımla ilgili ders olmasa da bu okulda kalmak için başka derse girmeyi kabul edebilirim.” ifadesinin olduğu görülmüştür.

4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Örgütsel Adanmışlık	Cinsiyet	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	P	t	SD	P
Okula Adanma	Kadın	351	3.58	0.62	2.432	.119	-2.433	648	.015
	Erkek	299	3.69	0.58					
Öğretim İşlerine Adanma	Kadın	351	4.17	0.53	2.672	.103	1.347	648	.178
	Erkek	299	4.11	0.57					
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Kadın	351	4.21	0.65	1.439	.231	2.287	648	.023
	Erkek	299	4.09	0.71					
Çalışma Grubuna Adanma	Kadın	351	3.62	0.70	1.905	.168	-1.225	648	.221
	Erkek	299	3.69	0.66					
Toplam	Kadın	351	3.90	0.49	.311	.577	-.002	648	.999
	Erkek	299	3.90	0.51					

*p<.05

Tablo 21'e göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ortalamalarının *cinsiyet* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(648)}=-.002$; $p=.999$, $p>.05$] ile Öğretim İşlerine Adanma [$t_{(648)}=1.347$; $p=.178$, $p>.05$] ve Çalışma Grubuna Adanma [$t_{(648)}=-1.225$; $p=.221$, $p>.05$] boyutları için cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Okula Adanma [$t_{(648)}=-2.433$; $p=.015$, $p<.05$] ile Öğretmenlik Mesleğine Adanma [$t_{(648)}=2.287$; $p=.023$, $p<.05$] alt boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmenler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Okula Adanma boyutunda [$\bar{X}=3.69$] erkek öğretmenlerin adanmışlık ortalamasının kadın öğretmenlerden [$\bar{X}=3.58$] yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin okullarına daha fazla adandıkları söylenebilir. Öğretmenlik Mesleğine Adanma boyutunda ise; [$\bar{X}=4.21$] kadın öğretmenlerin adanmışlık ortalaması erkek öğretmenlerden [$\bar{X}=4.09$] daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunda etkili olan kadın öğretmenlerin bu mesleği seçmesinde kendi aile hayatına uygunluğu, çevresi ve topluma olan ilişkilerini daha rahat yürütebilmesi açısından tercih sebebi olabilir. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin mesleklerine daha fazla adandıkları söylenebilir.

4.2.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yaş değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi, LSD ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Örgütsel Adanmışlık	Yaş	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Öğretim İşlerine Adanma	20-30(1)	163	4.08	0.47	1.821	.142	Gruplar Arası	1.844	3	.615	1.981	.116	-
	31-40(2)	278	4.13	0.55			Grup İçi	200.499	646	.310			
	41-50(3)	183	4.22	0.62			Toplam	202.343	649				
	51üzeri(4)	26	4.16	0.54									
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	20-30(1)	163	4.11	0.65	1.050	.370	Gruplar Arası	2.136	3	712	1.508	.211	-
	31-40(2)	278	4.14	0.68			Grup İçi	304.967	646	472			
	41-50(3)	183	4.19	0.73			Toplam	307.103	649				
	51üzeri(4)	26	4.40	0.57									
Çalışma Grubuna Adanma	20-30(1)	163	3.47	0.66	.829	.478	Gruplar Arası	13.802	3	4.601	10.141	.000	2>1,4>1 3>1,4>2 3>2
	31-40(2)	278	3.62	0.67			Grup İçi	293.068	646	.454			
	41-50(3)	183	3.81	0.68			Toplam	306.870	649				
	51üzeri(4)	26	4.03	0.61									
Toplam	20-30(1)	163	3.80	0.45	.111	.954	Gruplar Arası	4.957	3	1.652	6.739	.000	3>1 3>2 4>1 4>2
	31-40(2)	278	3.87	0.48			Grup İçi	158.367	646	.245			
	41-50(3)	183	4.00	0.54			Toplam	163.323	649				
	51üzeri(4)	26	4.09	0.46									
Kruskal Wallis H Testi													
Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p	Fark				
				Levene	p								
Okula Adanma	20-30(1)	163	294.24	.111	.954	27.432	3	.000	3>1 3>2				
	31-40(2)	278	301.96										
	41-50(3)	183	382.52										
	51üzeri(4)	26	371.83										

*p<.05

Tablo 22'ye göre örgütsel adanmışlık genel toplamı ile Öğretim İşlerine Adanma, Öğretmenlik Mesleğine Adanma ve Çalışma Grubuna Adanma boyutlarında varyansların homojen olduğu; Okula Adanma boyutunda ise homojen olmadığı görülmektedir. Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ölçeğin toplamı [$F_{(646)} = 6.739; p = .000, p > .05$], Okula Adanma [$X^2_{(3)} = 27.432; p = .000, p > .05$] ve Çalışma Grubuna Adanma [$F_{(646)} = 10.141; p = .000, p > .05$], boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu; Öğretim İşlerine Adanma [$F_{(646)} = 1.981; p = .116, p > .05$] ve Öğretmenlik Mesleğine Adanma [$F_{(646)} = 1.508; p = .211, p > .05$] boyutları için ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Anlamlı farklılıklara bakıldığında, ölçeğin toplamında [$\bar{X} = 4.09$], Öğretmenlik Mesleğine Adanma [$\bar{X} = 4.40$] ve Çalışma Grubuna Adanma [$\bar{X} = 4.03$], boyutlarında 51 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin diğer yaş gruplarında bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin Okula Adanma [$\bar{X} = 3.80$] ve Öğretim İşlerine Adanma [$\bar{X} = 4.22$] alt boyutlarında ise 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksektir. Öğretmenlik Mesleğine Adanma ve Öğretim İşlerine Adanma alt boyutları açısından öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri yaş değişkeni açısından benzerlik göstermektedir.

Örgütsel adanmışlık ölçeğinin toplamında en yüksek adanmışlık ortalamasına 51 yaş ve üzeri [$\bar{X} = 4.09$] öğretmenlerin; en düşük ise 20-30 yaş grubunda bulunan [$\bar{X} = 3.80$] öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre yaş ilerledikçe öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin yükseldiği söylenebilir.

4.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Örgütsel Adanmışlık	Eğitim Düzeyi	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	T	SD	P
Okula Adanma	Lisans	560	3.64	0.62	1.636	.201	.639	648	.523
	Lisansüstü	90	3.59	0.54					
Öğretim İşlerine Adanma	Lisans	560	4.14	0.56	.231	.631	-.613	648	.540
	Lisansüstü	90	4.18	0.53					
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Lisans	560	4.15	0.70	2.789	.095	-.796	648	.426
	Lisansüstü	90	4.21	0.58					
Çalışma Grubuna Adanma	Lisans	560	3.66	0.68	1.140	.286	.342	648	.733
	Lisansüstü	90	3.63	0.71					
Toplam	Lisans	560	3.90	0.50	.216	.642	-.141	648	.895
	Lisansüstü	90	3.90	0.46					

*p<.05

Tablo 23'e göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ortalamalarının *eğitim düzeyi* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(648)}=-.141$; $p=.895$, $p>.05$] ile Okula Adanma [$t_{(648)}=.639$; $p=.523$, $p>.05$], Öğretim İşlerine Adanma [$t_{(648)}=-.613$; $p=.540$, $p>.05$], Öğretmenlik Mesleğine Adanma [$t_{(648)}=-.796$; $p=.426$, $p>.05$] ve Çalışma Grubuna Adanma [$t_{(648)}=.342$; $p=.733$, $p>.05$] boyutları için eğitim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin, örgütsel adanmışlık boyutlarına ilişkin düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.2.5. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin branş değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Test sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.



Tablo 24. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi												
Örgütsel Adanmışlık	Branş	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
					Levene	P						
Okula Adanma	İfade ve Beceri D.	69	3.64	0.64	1.819	.163	Gruplar Arası	2.187	2	1.092 .721	2.942	.053
	Genel Bilgi D.	529	3.61	0.61			Grup İçİ	240.524	647			
	Meslek D.	52	3.82	0.51			Toplam	242.711	649			
Öğretim İşlerine Adanma	İfade ve Beceri D.	69	4.09	0.52	.349	.706	Gruplar Arası	.259	2	.129 .312	.414	.661
	Genel Bilgi D.	529	4.15	0.56			Grup İçİ	202.084	647			
	Meslek D.	52	4.18	0.49			Toplam	202.343	649			
Çalışma Grubuna Adanma	İfade ve Beceri D.	69	3.61	0.69	1.049	.351	Gruplar Arası	2.117	2	1.058 .471	2.247	.107
	Genel Bilgi D.	529	3.64	0.69			Grup İçİ	304.754	647			
	Meslek D.	52	3.84	0.57			Toplam	306.870	649			
Toplam	İfade ve Beceri D.	69	3.88	0.47	2.216	.110	Gruplar Arası	1.410	2	.705 .250	2.817	.061
	Genel Bilgi D.	529	3.88	0.51			Grup İçİ	161.913	647			
	Meslek D.	52	4.05	0.37			Toplam	163.323	649			
Kruskal Wallis H Testi												
Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p				
				Levene	p							
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	İfade ve Beceri	69	331.53	2.216	.110	2.770	2	.250				
	Genel Bilgi D.	529	320.80									
	Meslek D.	52	365.36									

*p<.05

Tablo 24'e göre örgütsel adanmışlık genel toplamı ile okula adanma, öğretim işlerine adanma ve çalışma grubuna adanma boyutlarında varyansların homojen olduğu; öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda ise homojen olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algı ortalamalarının *branş* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$F_{(647)}=.705$; $p=.061$, $p>.05$] ile Okula Adanma [$F_{(647)}=2.942$; $p=.053$, $p>.05$], Öğretim İşlerine Adanma [$F_{(647)}=.414$; $p=.661$, $p>.05$], Öğretmenlik Mesleğine Adanma [$F_{(647)}=2.768$; $p=.250$, $p>.05$] ve Çalışma Grubuna Adanma [$F_{(647)}=2.247$; $p=.107$, $p>.05$] boyutlarında branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin branş değişkeni açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonucun yanı sıra ölçeğin toplamı [$\bar{X}=3.90$], Okula Adanma [$\bar{X}=3.82$], Öğretim İşlerine Adanma [$\bar{X}=4.18$], Öğretmenlik Mesleğine Adanma [$\bar{X}=4.36$] ve Çalışma Grubuna Adanma [$\bar{X}=3.84$] boyutlarında yani tüm boyutlarda meslek dersi öğretmenlerinin adanmışlık ortalamaları diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve LSD Testi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve LSD Testi Sonuçları

Örgütsel Adanmışlık	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Tek Yönlü Varyans Analizi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Homojenlik Testi								
					Levene	P							
Okula Adanma	0-5 yıl(1)	165	3.55	0.65	1.767	.134	Gruplar Arası	6.717	4	1.679	4.590	.001	4>1
	6-10 yıl(2)	168	3.52	0.60			4>2						
	11-15 yıl(3)	98	3.66	0.56			Grup İçi	235.994	645	.366			5>1
	16-20 yıl(4)	117	3.76	0.54			Toplam	242.711	649	5>2			
	21üzeri(5)	102	3.76	0.62									
Öğretim İşlerine Adanma	0-5 yıl(1)	165	4.16	0.48	.749	.559	Gruplar Arası	2.789	4	.697	2.254	.062	-
	6-10 yıl(2)	168	4.10	0.53			Grup İçi	199.554	645	.309			
	11-15 yıl(3)	98	4.13	0.56			Toplam	202.343	649				
	16-20 yıl(4)	117	4.27	0.55									
	21üzeri(5)	102	4.07	0.67									
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	0-5 yıl(1)	165	4.23	0.62	.964	.426	Gruplar Arası	1.176	4	.294	.620	.649	-
	6-10 yıl(2)	168	4.12	0.68			Grup İçi	305.927	645	.474			
	11-15 yıl(3)	98	4.13	0.65			Toplam	307.103	649				
	16-20 yıl(4)	117	4.13	0.73									
	21üzeri(5)	102	4.16	0.77									
Çalışma Grubuna Adanma	0-5 yıl(1)	165	3.51	0.68	.160	.959	Gruplar Arası	13.181	4	3.295	7.237	.000	3>1
	6-10 yıl(2)	168	3.54	0.64			3>2						
	11-15 yıl(3)	98	3.74	0.62			Grup İçi	293.689	645	.455			4>1,4>2
	16-20 yıl(4)	117	3.72	0.63			Toplam	306.870	649	5>1,5>2			
	21üzeri(5)	102	3.91	0.77			5>4						
Toplam	0-5 yıl(1)	165	3.86	0.45	.421	.794	Gruplar Arası	2.380	4	.595	2.384	.050	4>2
	6-10Yıl(2)	168	3.82	0.47			Grup İçi	160.943	645	.250			5>2
	11-15 yıl(3)	98	3.92	0.45			Toplam	163.323	649				
	16-20 yıl(4)	117	3.97	0.49									
	21üzeri(5)	102	3.97	0.63									

*p<.05

Tablo 25'e göre örgütsel adanmışlık genel toplamı ile tüm boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmektedir. *Mesleki kıdem* değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algıları ölçeğinin toplamı [$F_{(645)} = 2.384$; $p = .050$, $p < .05$], Okula Adanma [$F_{(645)} = 4.590$; $p = .001$, $p < .05$], ve Çalışma Grubuna Adanma [$F_{(645)} = 7.237$; $p = .000$, $p < .05$], boyutları açısından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu; Öğretim İşlerine Adanma [$F_{(645)} = 2.254$; $p = .062$, $p > .05$] ve Öğretmenlik Mesleğine Adanma [$F_{(645)} = .620$; $p = .649$, $p > .05$] boyutları açısından ise anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri mesleki kıdem açısından farklı olduğu söylenebilir. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde ölçeğinin toplamında [$\bar{X} = 3.97$; $\bar{X} = 3.97$] 21 ve üzeri yıl ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden [$\bar{X} = 3.82$] daha yüksektir.

Okula Adanma alt boyutunda 16-20 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri [$\bar{X} = 3.76$; $\bar{X} = 3.76$], 0-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden [$\bar{X} = 3.55$; $\bar{X} = 3.52$] daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışma Grubuna Adanma boyutunda ise 11-15 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri [$\bar{X} = 3.74$; $\bar{X} = 4.72$], 0-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre [$\bar{X} = 3.51$; $\bar{X} = 3.54$] daha yüksek bulunmuştur. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin [$\bar{X} = 3.91$], 0-5, 6-10 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden [$\bar{X} = 3.55$; $\bar{X} = 3.52$; $\bar{X} = 3.72$] daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Öğretim İşlerine Adanma ve Öğretmenlik Mesleğine Adanma boyutları için mesleki kıdem açısından öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça örgütsel adanmışlık düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleğinde geçirdiği sürenin artması ile görev yaptıkları okullarına daha fazla adanmışlık göstermeleri ile açıklanabilir.

4.2.7. Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyine göre okul kademesi değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi LSD ve Kruskal Wallis H sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.



Tablo 26. Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi, LSD ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Örgütsel Adanmışlık	Okul Kademesi	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	P							
Okula Adanma	Normal Ortaokul(1)	210	3.65	0.65	2.183	.069	Gruplar Arası	.857	4	.214	.571	.684	-
	İmam Hatip Ort(2)	102	3.61	0.57									
	Fen Lisesi (3)	35	3.72	0.59									
	Anadolu L.(4)	143	3.65	0.56									
	Meslek L.(5)	160	3.58	0.62									
Öğretim İşlerine Adanma	Normal Ortaokul(1)	210	4.20	0.55	2.044	.087	Gruplar Arası	4.684	4	1.171	3.823	.004	1>5
	İmam Hatip Ort(2)	102	4.10	0.57									4>2
	Fen Lisesi(3)	35	4.02	0.66									4>3
	Anadolu L.(4)	143	4.24	0.57									4>5
	Meslek L.(5)	160	4.04	0.48									
Çalışma Grubuna Adanma	Normal Ortaokul(1)	210	3.70	0.69	1.555	.183	Gruplar Arası	7.735	4	1.934	4.172	.002	1>3
	İmam Hatip Ort(2)	102	3.64	0.62									2>3
	Fen Lisesi(3)	35	3.30	0.74									4>3
	Anadolu L.(4)	143	3.56	0.73									5>3,5>4
	Meslek L.(5)	160	3.76	0.62									
Toplam	Normal Ortaokul(1)	210	3.92	0.52	1.273	.279	Gruplar Arası	1.323	4	.331	1.317	.262	-
	İmam Hatip Ort(2)	102	3.86	0.49									
	Fen Lisesi(3)	35	3.74	0.61									
	Anadolu L.(4)	143	3.93	0.51									
	Meslek L.(5)	160	3.98	0.42									
Kruskal Wallis H Testi													
Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p	Fark				
				Levene	P								
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Normal Ortaokul(1)	210	179.89	4.020	.003	2.626*	2	.269	-				
	İmam Hatip Ort(2)	102	169.38										
	Fen Lisesi(3)	35	152.11										
	Toplam	347											

*p<.05

Tablo 26'ya göre, Okula Adanma, Öğretim İşlerine Adanma ve Çalışma Grubuna Adanma boyutlarında varyansların homojen olduğu; Öğretmenlik Mesleğine Adanma boyutunda ise varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Buna göre; *okul kademesi* değişkeni açısından Öğretim İşlerine Adanma [$F_{(645)}=3.823$; $p>.05$] ve Çalışma Grubuna Adanma [$F_{(491)}=4.170$; $p>.05$], boyutları için istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu; ölçeğin toplamı [$F_{(645)}=1.317$; $p>.05$] Okula Adanma [$F_{(645)}=.571$; $p>.05$] ve Öğretmenlik Mesleğine Adanma [$X^2_{(2)}=2.626$; $p>.05$] boyutları açısından anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde Öğretim İşlerine Adanma alt boyutunda [$\bar{X}=4.20$] normal ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin adanmışlık düzeyi, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin adanmışlık düzeyinden [$\bar{X}=4.04$] daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}=4.24$] adanmışlık düzeyleri, İmam Hatip ortaokullarında, Fen ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}=4.10$; $\bar{X}=4.02$; $\bar{X}=4.04$] adanmışlık düzeyinden daha yüksektir.

Çalışma Grubuna Adanma alt boyutunda ise [$\bar{X}=3.70$; $\bar{X}=3.64$; $\bar{X}=3.56$] normal ve İmam Hatip ortaokulları ile Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, Fen liselerinde görev yapan öğretmenlere göre adanmışlık düzeylerinin [$\bar{X}=3.30$] daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde [$\bar{X}=3.76$] görev yapan öğretmenlerin, Fen ve Anadolu liselerinde [$\bar{X}=3.30$; $\bar{X}=3.56$] görev yapan öğretmenlere göre adanmışlık düzeyi daha yüksektir. Diğer taraftan ölçeğin toplamı ile Okula Adanma ve Öğretmenlik Mesleğine Adanma boyutları için okul kademesi açısından öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutunda normal ortaokul kademesinde görev yapan [*Sıra Ort.* = 179.89] öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri, İmam Hatip ortaokulunda [*Sıra Ort.* = 169.38] ve Fen Liselerinde [*Sıra Ort.* = 152.11] görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ölçeğin toplamında en yüksek [3.93] Anadolu liselerinde, en düşük ise [3.74] ile Fen liselerinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Öğretmen Liderliği ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin, öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Korelasyon Analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 27'de sunulmuştur.



Tablo 27. Öğretmen Liderliği ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Kuramsal Gelişme	Mesleki Gelişim	Meslektaşlarla İşbirliği	Öğretmen Liderliği	Okula Adanma	Öğretim İşlerine Adanma	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Çalışma Grubuna Adanma	Örgütsel Adanmışlık
Kuramsal Gelişme	1								
Mesleki Gelişim	.615**	1							
Meslektaşlarla İşbirliği	.654**	.645**	1						
Öğretmen Liderliği	.886**	.835**	.887**	1					
Okula Adanma	.378**	.401**	.374**	.438**	1				
Öğretim İşlerine Adanma	.508**	.649**	.443**	.599**	.427**	1			
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	.445**	.553**	.400**	.524**	.451**	.657**	1		
Çalışma Grubuna Adanma	.423**	.459**	.447**	.505**	.567**	.377**	.478**	1	
Örgütsel Adanmışlık	.554**	.650**	.527**	.653**	.773**	.763**	.827**	.784**	1

*p<.01

Tablo 27’de verilen korelasyon sonuçlarına bakıldığında, Öğretmen Liderliği ile Örgütsel Adanmışlık arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir [$r=.653, p<.01$]. Öğretmen Liderliği ölçeğinin toplamı ile Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin alt boyutları; Okula Adanma [$r=.438, p<.01$], Öğretim İşlerine Adanma [$r=.599, p<.01$], Öğretmenlik Mesleğine Adanma [$r=.524, p<.01$], Çalışma Grubuna Adanma [$r=.505, p<.01$] arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, öğretmen liderliği algısının yüksek olduğu örgütlerde örgütsel adanmışlık düzeyinin de artması beklenebilir.

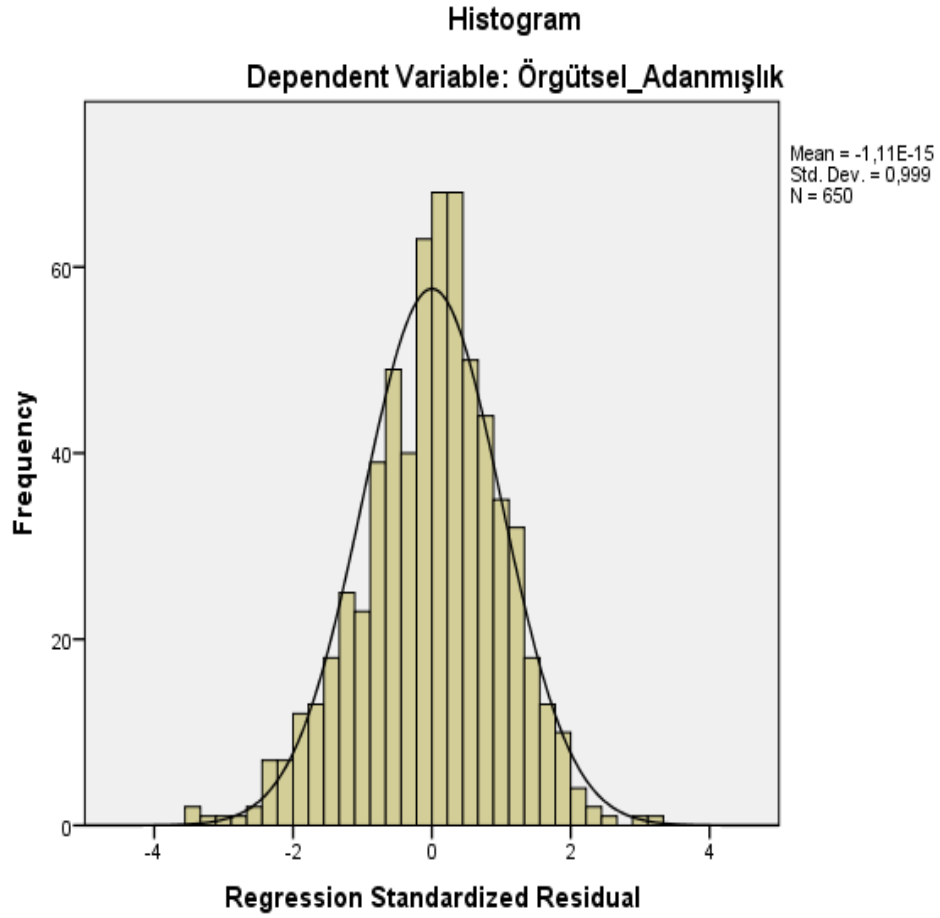
Öğretmen liderliği ölçeğinin boyutları ile eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ölçeğinin boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; Kuramsal Gelişme ile Okula Adanma [$r=.378, p<.01$], Öğretim İşlerine Adanma [$r=.508, p<.01$], Öğretmenlik Mesleğine Adanma [$r=.445, p<.01$] ve Çalışma Grubuna Adanma [$r=.423, p<.01$] boyutları ile Örgütsel Adanmışlığın geneli [$r=.554, p<.01$] arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen liderliği ölçeğinin Mesleki Gelişim boyutu ile Okula Adanma [$r=.401, p>.05$] boyutu arasında, Öğretim İşlerine Adanma [$r=.649, p<.01$], Öğretmenlik Mesleğine Adanma [$r=.553, p<.01$] ve Çalışma Grubuna Adanma [$r=.459, p<.01$] boyutları ile Örgütsel Adanmışlığın geneli [$r=.650, p<.01$] arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre Mesleki Gelişimden kaynaklanan okula adanma düzeyinin artması sonucu, öğretmen liderliğinden kaynaklanan adanmışlık düzeyinin de artması beklenir.

Öğretmen Liderliğinin Meslektaşlarla İşbirliği alt boyutu ile Okula Adanma [$r=.374, p<.01$], Öğretim İşlerine Adanma [$r=.443, p<.01$], Öğretmenlik Mesleğine Adanma [$r=.400, p<.01$] ve Çalışma Grubuna Adanma [$r=.447, p<.01$] boyutları ile Örgütsel Adanmışlığın geneli [$r=.527, p<.01$] arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu meslektaşlarıyla işbirliği içinde olan öğretmenlerin okullarına adanma düzeyinin artabileceğini göstermektedir.

4.4. Regresyon Analizine İlişkin Varsayımlar

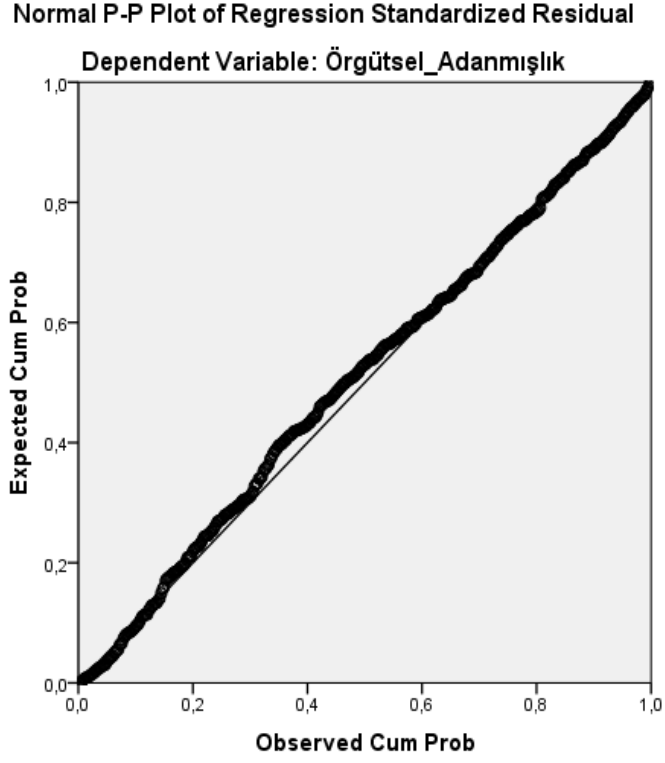
4.4.1. Tek Değişkenli ve Çok Değişkenli Normal Dağılım: Regresyon analizinin önemli olan varsayımlarından biri de bağımlı ve bağımsız değişkenlerin normal dağılım göstermeleridir (Büyüköztürk, 2017: 92). Tek değişkenli normalliği istatistiksel bazı seçeneklerden olan çarpıklık ve basıklık katsayılarını inceleyerek değerlendirmek mümkündür. Normal dağılımda basıklık ve çarpıklık katsayıları sıfırdır. Bu değerler ± 1.0 arasında ise dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ayrıca sürekli bir değişkenden elde edilen değerlerin normal dağılım özelliği aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistikler kullanılarak da incelenebilir. Ortalamanın, ortancanın ve modun eşit olması normal dağılımı gösterirken ortalamadan ortancadan büyük olması sağa çarpıklığı, küçük olması ise sola çarpıklığı göstermektedir. Bu analizde ortalama, ortanca ve modun birbirine yaklaşması dağılımın normalden aşırı uzaklaşmadığının bir ölçüsü olarak alınabilir (Büyüköztürk, 2017: 40). Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek ve yapılan analizlerin varsayımlarını karşılamak amacıyla öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında verilerin analizi için normal dağılım varsayımına dayalı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Yapılan regresyon analizi öncesindeki normal dağılım grafiği Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Normal dağılım grafiği

Şekil 1’de görüldüğü gibi dağılım normaldir ve normallik varsayımı sağlanmıştır.

4.4.2. Doğrusallık: Doğrusallık, iki değişken arasındaki bir ilişkinin doğru ile gösterilmesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Regresyon analizinde iki değişken arasındaki ilişkinin doğrusallık özelliği gösterip göstermediği saçılma diyagramı ile de gösterilebilmektedir. İki boyutlu düzlemde değişkenlerin değerlerine göre noktalardan meydana gelen şekil veya küme yer almaktadır. Regresyon doğrusunda aşırı sapma gösteren uç değerlerin olması bu ilişkinin doğrusallığını olumsuz olarak etkiler (Büyüköztürk, 2017: 93). Araştırma kapsamında öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık değişkenleri için yapılan doğrusallık diyagramı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Doğrusallık diyagramı

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu değişkenlere ait değerleri gösteren noktalar bir doğru çevresinde kümelenmiştir.

4.4.3. Öğretmen Liderliğinin Örgütsel Adanmışlık Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının örgütsel adanmışlığın yordanmasına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Örgütsel Adanmışlığın Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken		B	Std. Error	β	t	p
Örgütsel Adanmışlık	Constant	1.558	.108		14.464	.000
	Öğretmen Liderliği	.588	.027	.653	21.955	.000
			R= 0.653	R ² = 0.42	F _(1,648) = 482.040	p= .000

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmen liderliğinin örgütsel adanmışlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir [$R=0.653$, $R^2=.042$; $F_{(1,648)}=482.040$, $p=.000$]. Bunun yanında örgütsel adanmışlığa ilişkin toplam varyansın % 4'ü öğretmen liderliği ile açıklanmaktadır. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmen liderliği algılarının örgütsel adanmışlığın yordayıcısı olduğu görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma; öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, okul kademesi) göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları kapsamında öğretmen liderliğinin örgütsel adanmayı yordama düzeyi analiz edilmiştir. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarına Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının ortalamaları öğretmen liderliği genel toplamında $\bar{X}=3.98$; kuramsal gelişme boyutunda $\bar{X}=3.55$; mesleki gelişim boyutunda $\bar{X}=4.33$; meslektaşlarla iş birliği boyutunda $\bar{X}=4.06$; olduğu bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının ölçeğin toplamına ve diğer boyutlarına göre en yüksek mesleki gelişim; en düşük kuramsal gelişme boyutunda olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre öğretmenlerin mesleki gelişime açık oldukları, mesleki bilgilerine ve görevlerine yetkin oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği algı ortalamaları değerlendirildiğinde ölçeğin genel toplamının $\bar{X}=3.98$ olması nedeniyle öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar alanyazında Beycioğlu ve Aslan (2012), Doğan ve Uğurlu (2013), Kaya (2016), Savaş (2016), Ç. Yılmaz (2017) ve Yiğit, Öztürk ve Şahin (2017) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının yüksek bulunması, onların mesleki açıdan görev ve sorumluluklarına sahip olduklarını göstermektedir. Gerekli bilgi, beceri ve tutumlarda yetkin, mesleki görevlerini yerine getirmede daha başarılı oldukları; esnek ve uyumlu, gelişime açık bir şekilde hareket ettikleri ve daha yüksek düzeyde yeterlilik gösterdikleri de söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğinin boyutlarına yönelik algılarında maddelere katılım düzeyleri incelendiğinde en yüksek maddenin mesleki gelişim

boyutundaki “Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.” ($\bar{X} = 4.57$) ifadesi olurken en düşük madde kuramsal gelişme boyutunda “İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.” ($\bar{X} = 3.03$) ifadesinin olduğu görülmüştür. Savaş (2016) yaptığı çalışmasında da ortalaması en yüksek mesleki gelişim; en düşük kuramsal gelişme boyutunda yer almaktadır. Bu açıdan çalışma sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Araştırma kapsamında “Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.” İfadesinin yüksek düzeyde çıkması öğretmenlerin mesleki gelişim boyutuna ilişkin öğretmen liderliği algılarının meslektaşlarla iş birliği ve kuramsal gelişme boyutlarına göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirmekte olduğu; öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik liderlik algıları ile meslektaşlarına örnek olma ve karar alma süreçlerine katılmalarını sağlama davranışları gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının *cinsiyet* değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca benzer bir şekilde Beycioğlu ve Aslan (2012), Memişoğlu ve Çakır (2015), Kaya (2016), Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017), çalışmalarında görülmektedir. Bunun yanında Savaş (2016) araştırmasında, kuramsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında fark bulunmazken mesleki gelişim boyutunda kadın öğretmenler lehine fark bulunmuştur. Buna benzer Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) araştırmasında, kadın öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bilgilere göre öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarında cinsiyet değişkeninin genel olarak etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde açıklanabilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin *yaş* değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen liderliği ölçeğinin toplamı ile kuramsal gelişim boyutunda 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algıları, 20-30 ve 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeydedir. Meslektaşlarla İşbirliği boyutunda ise, 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algıları, 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeydedir. Mesleki Gelişim boyutunda ise yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Literatürde benzer bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşları ilerledikçe öğretmen liderliği algılarının arttığı ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin *branş* değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen liderliği ölçeğinin toplamı, kuramsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında meslek dersleri öğretmenlerin algıları, ifade ve beceri dersleri ile genel bilgi dersleri öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeydedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarına ilişkin branş değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre (Yiğit, Doğan ve Uğurlu 2013; Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt 2017) ayrıca Savaş (2016) mesleki gelişim boyutunda Türkçe ve Yabancı dil branş öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre öğretmen liderliği algıları daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre branşın, öğretmen liderliği algıları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda öğretmen liderliği ile branş arasında (Memişoğlu ve Çakır (2015); Kaya (2016) ve Yılmaz (2017) fark bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının *mesleki kıdem* değişkeni açısından ölçeğin toplamı ile mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ölçeğin kuramsal gelişme alt boyutunda ise öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları 0-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeydedir. Araştırma sonucuna benzer şekilde Savaş (2016) çalışmasında, kuramsal gelişme boyutunda farklılaştığı bulunmuştur fakat buradaki fark 1-5 yıl ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine görülmektedir. Literatüre bakıldığında genel olarak öğretmen liderliği algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmektedir (Memişoğlu ve Çakır, 2015; Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017). Beycioğlu ve Aslan (2012) araştırmasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların diğer mesleki kıdeme sahip katılımcılara göre öğretmen liderliği algılarını daha yüksek bulmuştur. Elde edilen bu sonuca göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin belli bir döneme kadar artmasının, öğretmen liderliği algılarını olumlu yönde etkilediği

söylenbilir. Başka bir ifadeyle mesleğinde tecrübeli olan öğretmenlerin, liderlik algıları mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ile *okul kademesi* değişkeni açısından ölçeğin toplamı ile mesleki gelişim alt boyutu açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen liderliği ölçeğinin toplamında normal ortaokullar ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algıları, İmam Hatip ortaokullarında ve Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mesleki gelişim alt boyutunda ise normal ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıları, İmam Hatip ortaokullarında ve Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeydedir. Ayrıca; Anadolu liseleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları, Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur. Kuramsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında ise öğretmenlerin algıları benzerlik göstermektedir. Literatürde sadece ortaokul ve liseleri bir arada ele alan benzer çalışma bulunmamakla birlikte Ç. Yılmaz (2017) ilkökul, ortaokul ve liseleri bir arada ele alan araştırmasında İlkokulda görev yapan öğretmenlerin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek öğretmen liderliği algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Savaş (2016) araştırmasında, kuramsal gelişme ve mesleki gelişim boyutunda Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde ve diğer liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Beycioğlu ve Aslan (2012) çalışmasında, özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine göre öğretmen liderliği algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının *eğitim düzeyi* değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen liderliği ölçeğinin toplamında, kuramsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları lisans düzeyindeki öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Bu sonuç, Kaya (2016) ile Guanzler (2016) yaptığı araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçtan farklı olarak Ç. Yılmaz (2017) tarafından yapılan

araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının eğitim düzeyi değişkeni açısından fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma kapsamında çıkan bulgudan hareketle öğretmen liderliğinin gelişime açık olması öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça öğretmen liderliği algılarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ortalamaları eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ölçeğinin genel toplamında $\bar{X}=3.90$; okula adanma boyutunda $\bar{X}=3.63$; öğretim işlerine adanma boyutunda $\bar{X}=4.14$; öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda $\bar{X}=4.16$; çalışma grubuna adanma boyutunda $\bar{X}=3.65$ olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ortalamaları değerlendirildiğinde örgütsel adanmışlığın genel toplamının $\bar{X}=3.90$ olmasından dolayı öğretmenlerin, örgütsel adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde örgütsel adanmışlık konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yüksek (Karataş ve Güleş, 2010; Altunay, 2017; Ekinci, 2017) ve orta (Çoban ve Demirtaş, 2011; Doğan, 2015) düzeyde olabildiği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin, ölçeğin toplamına ve diğer boyutlarına göre en yüksek öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda; en düşük okula adanma boyutunda olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin *cinsiyet* değişkeni açısından okula adanma ve öğretmenlik mesleğine adanma boyutlarında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bu farklılık okula adanma boyutunda; erkek öğretmenlerin ortalaması kadın öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda ise, kadın öğretmenlerin ortalaması erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin daha çok okula adanmakta oldukları; kadın öğretmenlerin ise mesleğine adanmakta oldukları şeklinde ifade edilebilir. Öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma ile ölçeğin toplamında cinsiyet değişkeni açısından farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca

paralel olarak (Karataş ve Güleş, 2010; Anari, 2012; Kızıl, 2014) yaptıkları araştırmalarda anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan farklı olarak Ekinci (2012), Nagar (2012), Chung ve Chan (2015) ve Altunay (2017), yaptıkları araştırmalarda kadın öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda ise Çoban ve Demirtaş (2011), Doğan (2015) cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ölçeği toplamında ve çalışma grubuna adanma boyutunda 41-50 yaş ile 51 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri 20-30 ve 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksektir. Çalışma grubuna adanma boyutunda ayrıca, 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin adanma düzeyi; 20-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin adanma düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Okula adanma boyutunda ise, 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin adanma düzeyi 20-30 ve 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksektir. Öğretim işlerine adanma ile öğretmenlik mesleğine adanma boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuca göre yaş ilerledikçe örgütsel adanmışlığın arttığı söylenebilir. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde (Kızıl, 2014; Doğan, 2015; Kalas, 2016) araştırmalarında 51 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri diğer yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanı sıra Karataş ve Güleş (2010) ve Ekinci (2012) araştırmalarında yaş değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında fark bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında okul kademesi değişkeni açısından öğretim işlerine adanma ve çalışma grubuna adanma boyutlarında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Öğretim işlerine adanma boyutunda normal ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapmakta

olan öğretmenlerin düzeyinden daha yüksektir. Ayrıca; Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri, İmam Hatip ortaokullarında, Fen ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Çalışma grubuna adanma boyutunda ise; normal ve İmam Hatip ortaokulları ile Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin adanma düzeyleri, Fen liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin düzeyinden daha yüksektir. Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin adanma düzeyleri de Fen ve Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Okula adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ve ölçeğin toplamında okul kademesi değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Literatür incelendiğinde Kızıl (2014) araştırmasında, İlkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekinci (2012) çalışmasında ise, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin diğer okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2015) araştırmasında, okul türü değişkeni olarak Bilim ve Sanat Merkezleri ile Özel Eğitim Uygulama Merkezine göre Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında *eğitim düzeyi* değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuca benzer şekilde Doğan (2015) yaptığı çalışmada eğitim düzeyine göre (lisans ve yüksek lisans) farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte bazı çalışmalarda Kızıl (2014) ön lisans ile lisans arasında; Ekinci (2012) ise (ön lisans, lisans ve yüksek lisans) eğitim düzeyi ön lisans olan katılımcıların daha fazla adanmışlık düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Kalas (2016) çalışmasında, lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerden eğitimi lisansüstü olan öğretmenlerin adanmışlık düzeyinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara ve alanda yapılan diğer çalışmalara göre eğitim düzeyi arttıkça adanmışlık düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında *mesleki kıdem* değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ölçeğin toplamında, 16-20 ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinden daha yüksektir. Okula adanma boyutunda; 16-20 ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri 0-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinden daha yüksektir. Çalışma grubuna adanma boyutunda ise 11-15 ve 16-20 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri 0-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinden daha yüksektir. 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri 0-5, 6-10 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretim işlerine adanma ve öğretmenlik mesleğine adanma boyutlarında ise mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte ölçeğin genel toplamında en yüksek adanmışlık düzeyine 21 yıl ve üzeri; en düşük ise 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Literatürde bu araştırma sonuçları ile benzer nitelikte olan Çoban ve Demirtaş'ın (2011), Kızıl'ın (2014), Altınkurt'un (2017), yaptıkları araştırmalarda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca literatürde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algılarının mesleki kıdem/hizmet süresi değişkeni açısından, anlamlı farklılık göstermediğine ilişkin araştırmalar da bulunmaktadır (Karataş ve Güleş, 2010; Doğan, 2015). Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin mesleklerinde tecrübe kazanmalarının örgütsel adanmışlık düzeyini arttırdığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında *branş* değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Farklılık bulunmamakla birlikte eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ölçeğinin toplamında en yüksek ortalama meslek dersleri öğretmenlerinin ($\bar{X} = 4.05$); en düşük ortalamaya ise genel bilgi dersleri öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.88$) sahip olduğu görülmektedir. Literatürde sadece ortaokul ve liselerde görev yapan

öğretmenlerin branşlarını ele alan çalışma bulunmamakla birlikte elde edilen ve farklı sonuçlar gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Kızıl (2014) ve Altunay (2017) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Karataş ve Güleş (2010) yaptıkları araştırmada branş öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri sınıf öğretmenlerinin düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ekinci (2012) ise çalışmasında meslek dersleri öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha yüksek adanmışlık düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir.

Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları ile Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan korelasyon analizi sonucunda öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu sonuç öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları arttıkça örgütsel adanmışlık düzeylerinin de artacağı şeklinde ifade edilebilir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen ya da farklılık gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretmen liderliği davranışları ile sergileme düzeyleri arasında, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel adanmışlık arasında vb. konuyu inceleyen bazı araştırmalara göre; Yiğit ve Uğurlu (2014) çalışmasında, örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğretmen liderliği davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) çalışmasında, öğretmen liderliği algıları ile beklenti arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Beycioğlu ve Aslan (2012) araştırmasında, yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) çalışmasında; öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Puncreobutr (2016) çalışmasında, yapısal güçlendirme ile örgütsel adanmışlık arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulmuştur. Öztürk ve Şahin (2017) çalışmasında, örgüt kültürü algıları ile lider-üye etkileşim düzeyleri

ve öğretmen liderliği düzeyleri arasında yüksek düzeyde, lider-üye etkileşim düzeyleri ile öğretmen liderliği düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kalaz (2016) çalışmasında, okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Saeidipou (2013) araştırmasında, örgütsel iklim ile örgütsel bağlılık arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Arabacı, Alanoğlu ve Doğan (2014) çalışmasında, okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Altunay (2017) araştırmasında, İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anari (2012) çalışmasında, duygusal zekâ ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Karataş ve Güleş (2010) çalışmasında, öğretmenlerin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Serin ve Buluç (2012) çalışmasında, öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Uzun (2011) çalışmasında, okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adanmışlıkları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Khasawneh, Aieman ve Abu-Tineh (2012) çalışmasında, Dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kurt (2016) çalışmasında; öğretmen liderliği ile dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlilik algısının öğretmen liderliği ile dağıtımçı liderlik arasında düşük, diğer değişkenlerin tümüyle orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma sonuçları göstermektedir ki öğretmen liderliği ve örgütsel adanmışlık pozitif bir örgütsel değişkendir. Öğretmen liderliği değişkeninin örgüt içinde var olması başta çalışanların adanmışlık düzeyleri olmak üzere örgüt ortamına olumlu yönde etki eden durumdur. Bu durum eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde okulun etkililiğine, verimliliğine ve dolayısıyla başarısına da olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma kapsamında analiz sonuçları incelendiğinde ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının öğretmenlerin

örgütsel adanmışlık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu şeklindedir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin toplam varyansın % 4'ü öğretmen liderliği algıları ile açıklanabileceği görülmüştür. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini artıran bir faktör olarak değerlendirilebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmen liderliği algılarının güçlü olmasının, öğretmenlerin okullarına karşı daha yüksek düzeyde adanmalarını sağladığı söylenebilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları arttıkça örgütsel adanmışlık düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlere konu ile ilgili eğitimler verilebilir.

2. Öğretmenler arası iş birliğini ve mesleki gelişim etkinliklerini artırıcı çalışmalar yapılabilir.

3. Ülkemizde öğretmen liderliğine ilişkin yapılan eğitimler ülke düzeyinde yaygınlaştırılması ve tüm branşlara yönelik çalışmalar yapılabilir.

4. Araştırma bulgularına göre, eğitim düzeyi yüksek lisans olan öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları yüksek bulunmuştur. Bu nedenle öğretmenleri yüksek lisans yapmaya teşvik edici çalışmalar yapılması önemli görülmektedir.

5. Öğretmenlerin liderlik algıları en yüksek mesleki gelişim boyutunda olduğu belirlendiğinden, öğretmenler arası işbirliğini artırıcı, proje ve programlara etkin katılım göstermeleri sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, öğretmen liderliği ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerinde çalışılmıştır. Öğretmen liderliği ile farklı değişkenler üzerinde de çalışmalar yapılabilir.

2. Bu araştırma sadece Rize ili ve ilçelerindeki resmi ortaokul ve liselerde yürütülmüştür. Yapılacak olan araştırmalar farklı örneklemeler üzerinde de yapılabilir.

3. Bu araştırma nicel araştırma teknikleri ile yapılmıştır. Benzer araştırmalar nicel ve nitel olmak üzere karma yöntemler beraber kullanılarak yapılabilir. Ayrıca konu ile ilgili doküman incelemesi yoluyla da araştırma desteklenebilir.

4. Araştırma kapsamında Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu farklılığın sebebi nitel araştırma yöntemleri de kullanılarak incelenebilir.

5. Öğretmen liderliğinin öğrenci başarısına ve okul etkililiğine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir. Benzer çalışmalar farklı bölgelerde ya da bölgeler arasında yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Alaiwa, K. H. T. (2018). The level of educational leaders commitment to the organizational intelligence dimensios in the saudi educational institutions from the perspective of teaching board members and the educational leaders. *Europian Scientific Journal*, 14(7), 218-234.
- Altunay, E. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 473-503.
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 37-66.
- Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Emeraldinsight*, 24(4), 256-269.
- Arabacı, İ. B., Alanaoğlu, M. & Doğan. B. (2014). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 192-221.
- Arslan, H. & Uslu, B. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Derneği, Eğitim ve Bilim*, 39(173), 341-355.
- Arslan, M. C. & Özgan, H. (2015). Öğretmen liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan programa ilişkin öğretmen adayları görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(21), 459-474.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Atman, R. B. (2010) *Öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Aytekin, M. (2016). *Lider üye etkileşiminin örgütsel adanmışlık üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Babaoğlu, E. & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Bakır, Arabacı, İ., Alanoğlu, M. & Doğan, B. (2014) Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 192-221.
- Bakioğlu, A. (1998) Lider öğretmen. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 11-19.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Balyer, A. (2015). Örgütsel Adanmışlık: Türkiye'deki öğretmenlerin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 1-14.
- Bektaş, F., Çoğaltay, N. & Sökmen, Y. (2014) Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılık üzerindeki rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 122-130.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010) Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2006) Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2010). *Öğretmen liderliği* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adanma* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Celep, C. Doyuran, Ş., Sarıdede, U. & Değirmenci, T. (2004, Temmuz). *Eğitim örgütlerinde çok boyutlu iş etiği ve örgütsel adanmışlık*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Chung, Y-S. & Chan, P-H. (2015). Relationships among participation in professional learning communités, organizational commitment, and teaching effectiveness of elementary school teachers in Pingtung country. *Shizi Peiyu Yu Jiaoshi Zhuanye Fazhan Qikan*, 8(2), 69-98.
- Collins, B. J. (2016). *A high school as a learning organization: The role of the school leadership team in fostering organizational learning* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, C. & Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(3), 49-66.
- Çelik, Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çetin, M. & Güven, Y. (2015). Lider öğretmenlerin okul kültürüne etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 1-15.

- Çoban, D. & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çorbacı, S. & Bostancı, A. B. (2013). Okullarda öğretmenlere yönelik performans yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 231-247.
- Doğan, Ü. (2015). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Doğan, Kılıç, E., Üstün, A. & Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde etkili liderlik: Burdur örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), INASED.
- Dou, D., Devos, G. & Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Andministration & Leadership*, 48(6), 959-977.
- Ekinci, Ö. (2012). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Eliophotou-Menan, M. & Ioannou, A. (2016). The link between transformational leadership and teachers' job satisfaction, commitment motivation to learn, and trust in the leader. *Academi of Educational Leadership Journal*, 20 (3), 12-20.
- Ertürk, M. (2014). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim, öğrencileri baskısız yönetmek* (Çev. U. Kaplan) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Guenzler, April, M. (2016). *Teacher leadership and teacher efficacy: A correlational study comparing teacher perceptions of leadership and efficacy and teacher evaluation scores from the North Carolina educator evaluation system* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10119014).
- Güçlü, N. & Okçu, V. (2015) İlköğretim öğretmenlerinin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 49-69.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gürdoğan, A. (2018). *Liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Gürsoy, S., Emen, E. & Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlerin öz liderlik rolleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 103-116.
- Güven, Y. (2015). *Lider öğretmenlerin okul kültürüne etkileri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- İlhan, Ö., Tekin, Y. F. & Aydın. Y. S. (2015). Durumsallık yaklaşımı. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://eytepe.com/2016/02/24/durumsallik-yaklasimi/> adresinden 16.12.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Kalaz, M. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel Adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Karataş, S. & Güleş, H. (2010) İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-85.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlilikleri* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Kaya, İ. & Erdik, C. (2014). Öğretmenlerin kullandıkları öğrenme stillerine göre sahip oldukları liderlik türleri. *GEFAD/ GUJGEF* 34(2): 185-209.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013. 3.baskı). *Uyuyan devi uyandırmak Öğretmen liderler yetiştirmek* (Çev. S. Özdemir) İstanbul: Nobel yayınları.(2009).
- Khasawneh, S., Aieman, O. & Abu- Tineh, A. M. (2012). The relationship between Transformational Leadership and Organizational Commitment: The Case for Vocational Teachers in Jordan. *Sage Journals*,<http://doi.org/10.1177/1741143212438217>.
- Kovaç, F. (2011). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma (Türkiye-Kosova Örneği)*. (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Türk Eğitim Derneği, Eğitim ve Bilim*, 41(183), 1-28. DOI: 10.15390/EB.2016.5081
- Leithwood, K. A. & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Memişoğlu, S. P., Çakır, M. & Çakır, G. (2015). Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 13-23.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden 16.12.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teacher during times of burnout. *Vikalpa*, 37(2), 43-60.

- Ngang, T. K., Abdulla, Z. & Mey, S. C. (2010). Teacher leadership and school effectiveness in the primary schools of Maldives. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 255-270.
- Oğuz, E. (2013). Dağıtılmış liderlik. H. S. Memduhoğlu ve Y. Kürşat, (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 157-171). Ankara: Pegem Akademi. (2. Baskı).
- Öqvist, A. & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: a maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management*, 36(4), 365-380.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okul liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Derneği, Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.
- Öztürk, N. & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468.
- Pietsch, M. Tulowitzki, P. & Koch, T. (2018). On the differential and shared effects of leadership for learning on teachers' organizational commitment and job satisfaction: a multilevel perspective. *Educational Administration Quarterly*, 46, 1-37.
- Puncreobutr, V. (2016). Structural empowerment and organizational commitment of lecturers in Private International Educational Institutions at Thailand. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 158-163.
- Saeidipou, B. (2013). A study on the effect of organizational climate on organizational commitment: A case study of educational system. *Management Science Letters*, 3(1), 181-194.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

- Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship: A reflective practice perspective*. New York: Pearson Education.
- Serin, M. K. & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Sun-keung Pang, N. & Miao, Z. (2017). The Roles of Teacher Leadership in Shanghai Education Success. Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World BCES Conference Books, 15. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society ISSN 1314-4693 (print), ISSN 2534-8426 (online)
- Şama, E. & Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 313-342.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Titrek, O. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik. H. S. Memduhoğlu ve Y. Kürşat, (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 141-153, 2. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. & Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan, (Ed.). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde (s. 293-336). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük (TDK). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts adresinden 17.12.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu, (2018). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Uğurlu, C. T. & Yiğit, Y. (2014). Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 36-53.
- Uğurlu, C. T. & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- Uğurluoğlu, Ö. (2010). Kendi kendine liderlik stratejileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 175-191.

- Uzun, O. (2011). *Liderlik stilleri ile örgütsel güven ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Voinea, M. & Purcaru, M. (2014), Boosting Romanian students' interest in learning mathematics through the constructivist approach. *Social and Behavioral Sciences*, 127, 108-113.
- Yiğit, Y., Doğan, S. & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal Education*, 2(2), 93-105.
- Yıldırım, H. (2009). *Öğretmenlerin liderlik davranışlarının öğrenci saldırganlık eğilimine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yılmaz, K., Oğuz, & A. Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ISSN: 1300-5340, 1-17.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yılmaz, B. (2005). Öğretmenlik nasıl bir meslektir. Sünbül, A. M (Ed.), *Öğretmenin dünyası* içinde (s.7-22). Ankara: Odunpazarı Belediyesi Yayınları-10.
- Wadesango, N. (2012). The relationship between teacher participation in decision-making and organisational commitment. *Journal of Social Sciences*, 31(3), 337-344. Online yayın tarihi: 09 Oct 2017.
- Wilson, A. (2016). From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 45-62.
- Zeeshan, R. M. & Saba, C. M. (2017). The impact of perceived ethical leadership and organizational culture on job satisfaction with the mediating role of organizational commitment in private educational sector of Islamabad, Pakistan. *Journal of Intercultural Management*, 9(1), 75-100.

EKLER

EK-1: Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzni



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 87374136-302.08.01-E.2283
Konu : Tez Çalışması İzni (Neslihan
ALİM)

19.10.2018

RİZE VALİLİĞİNE (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

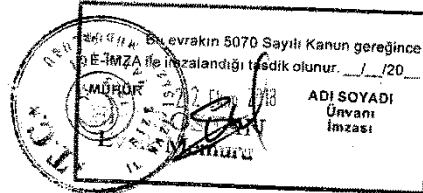
Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 162722032 numaralı Neslihan ALİM, tez çalışması kapsamında dilekçe ekinde gönderilen ölçme araçlarını Rize İli merkez ve ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Çalışmaya ilişkin dilekçe ekte gönderilmiş olup gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : Dilekçe ve ekleri (15 s.)

27769
22 Ekim 2018
İl Milli Eğt. Müd.'ne
Vali a.



Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 Rize/ TÜRKİYE oadb@erdogan.edu.tr
Tel : +90 (464) 223 81 07 Fax : +90 (464) 223 31 66 Bilgi: MURAT ERBAY Dahili: 4206
Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanunu göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Kodu : 579D6D53-EBEE-4055-891B-C0C9D666C216 - http://ehys.erdogan.edu.tr/EBYS/eimzadogrulama

EK-2: Ölçek İzinleri

Re: Sayın Kadir Beycioğlu Hocam,

KB Kadir Beycioglu <beycioglu@gmail.com>
Bugün, 11:21
Siz ↕

Merhabalar,
Elbette kullanabilirsiniz.
Daha resmi bir yazı gerekirse (esntitü için) bana haber verin. haftaya gönderebilirim.Kolaylıklar

Neslihan Alim <evri53@hotmail.com>, 15 Eki 2018 Pzt, 10:56 tarihinde şunu yazdı:
Sayın Kadir Beycioğlu Hocam,
Ben Neslihan Alim, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans yapıyorum. Danışman Hocam Dr. Öğretim Üyesi İbrahim Hayri Kuşuoğlu. Tezimde öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki ve nedenleri üzerinde çalışıyorum. İzin verirsiniz geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Liderliği Ölçeğini" referans olarak tezimde kullanmak istiyorum. Sayın Hocam, bu konudaki önerilerinizi de bekliyorum.
Teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar diliyorum.
Saygılarımla

--
İyi günler dilerim.

Regards.

CC Cevat Celep <ccelep@gmail.com>
Bugün, 11:14
Siz ↕

Neslihan Hanım
Araştırmanızda atf yapmak ve araştırma sonuç raporundan bir örneğinin gönderilmesi koşuluyla eğitim örgütlerinde öğretmenlerin Örgütsel adanmışlığı" ölçeğini kullanabilirsiniz
Başarı dilekleriyle

Neslihan Alim <evri53@hotmail.com>, 15 Eki 2018 Pzt, 10:54 tarihinde şunu yazdı:
>
> Sayın Cevat Celep Hocam,
>
> Ben Neslihan Alim, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans yapıyorum. Danışman Hocam Dr. Öğretim Üyesi İbrahim Hayri Kuşuoğlu. Tezimde öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki ve nedenleri üzerinde çalışıyorum. İzin verirsiniz geliştirmiş olduğunuz "Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeğini" referans olarak tezimde kullanmak istiyorum. Sayın Hocam, bu konudaki önerilerinizi de bekliyorum.
>
> Teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar diliyorum.
>
> Saygılarımla
>
>

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, *Öğretmenlerin Algularına Göre Öğretmen Liderliği ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesidir*. Araştırma sonuçlarının eğitim sistemimizin daha verimli işlemesine katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır.

Vereceğiniz cevaplar, bilimsel araştırma amacı ile sadece araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Bunun dışında hiçbir bireye veya kuruma verilmeyecektir. Elde edilen veriler toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur. Bu bölümde size ait çeşitli bilgiler sorulmuştur. Size uygun seçeneği parantez içine (X) işareti ile belirtiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız. Değerli vaktinizi ayırıp bu çalışmaya verdiğiniz destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Tez Danışmanı:

Araştırmacı:

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Yönetimi,
Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
ibrahim.kuguoglu@erdogan.edu.tr

Neslihan ALİM
Recep Tayyip Erdoğan
Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi,
Planlaması ve Ekonomisi
neslihan_alim17@erdogan.edu.tr

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Yaşınız: () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri

3. Görev yaptığınız okul kademesi: () Ortaokul () Ortaöğretim

4. Eğitim düzeyiniz: () Lisans () Yüksek lisans

5. Mesleki Kıdeminiz: () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl
() 21 yıl ve üzeri

6. Branşınız:

EK-4: Öğretmen Liderliği Ölçeği

Madde No	Ankette yer alan her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Her soruya 1-2-3-4-5- ölçekleriyle cevap verilecektir. "1- Hiçbir zaman 2- Nadiren 3- Bazen 4- Sık sık 5-Her zaman" olarak olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Size hangi ölçek uygun ise o kısmın üstüne çarpı (X) işareti yapınız.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak "yapıcı" tutumlar sergilemek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Öğrencilerine güvenmek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Öğrencilerine güven vermek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak "katılımcı" tutumlar sergilemek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-5: Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği

Soru No	Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.	Çok az	Az	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1	Okul için benden normal olarak beklenilenden fazla çaba göstermekteyim.					
2	Dersle ilgili olarak ders dışında öğrencilere zaman ayırmaktayım.					
3	Öğretmenlik mesleğini seçme kararımı yaşamımdaki en olumlu karar olarak değerlendirmekteyim.					
4	Ders aralarında öğretmen arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanmaktayım.					
5	Alanımla ilgili ders olmasa da bu okulda kalmak için başka derse girmeyi kabul edebilirim.					
6	Günlük olarak planlanan derslerimi yetiştiremediğim zaman ek ders yapma fırsatı aramaktayım.					
7	Öğretmenlik mesleğinin değerlerini diğer mesleki değerlerden üstün görmekteyim.					
8	Bu okuldaki öğretmen arkadaşlarımdan başkalarına gururla bahsederim.					
9	Bu okuldan gurur duymaktayım.					
10	Herhangi bir uyarana (zil) gerek kalmaksızın dersime zamanında girerim.					
11	Öğretmen olduğumu başkalarına gururla söylerim.					
12	Bu okuldaki öğretmenler beni en yakın dostları olarak görmekte					
13	Okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin uygulamasını onaylamıyorum.					
14	Okuldaki işime dört elle sarılmaktayım.					
15	Öğretmenlik mesleğinde önemli bir yer edinmek (tanınmak) istiyorum.					
16	Yaşamımdaki en iyi arkadaşlarım bu okuldaki öğretmenlerdir.					
17	Bu okul bende çalışma şevki uyandırdı.					
18	Öğrencilerimin aile yaşantısı hakkında bilgi edinmeye çalışırım.					
19	Öğretmenlik mesleğini, çalışma hayatı için ideal bir meslek olarak görmekteyim.					
20	Bu okuldaki öğretmenlerle okul dışında da ilişkiyi sürdürmekteyim.					
21	Başka okulda çalışma şansına sahip olduğum halde, bu okulda çalışmaktan hoşlanıyorum.					
22	Başarısız öğrencimin istenilen başarıyı göstermesi için fazla çaba göstermekteyim.					
23	Çalışmama ekonomik açıdan gerek kalmasa da öğretmenlik mesleğini sürdürebilirim.					
24	Kendimi, bu okuldaki öğretmenlerin en yakın dostu olarak görmekteyim.					
25	Bu okuldaki insanlar arası ilişkiyi onaylamıyorum.					
26	Ders yapmaktan zevk alıyorum.					
27	Bu okulun geleceği beni gerçekten ilgilendirmekte.					
28	Bu okul çalışabileceğim okullar içerisinde en iyisidir.					

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı, Soyadı	Neslihan ALİM		
Doğum Yeri	Rize		
Medeni Durumu	Bekâr		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	İngilizce/ Orta		
Öğrenim Durumu	Başlama - Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lisans	2011	2015	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2017	2019	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/EYTPE
Doktora			
Çalıştığı Kurum (/lar)		Başlama - Ayrılma Yılı	
1.			
2.			
3.			
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayınlar			
Aldığı Ödüller			
Diğer			
İletişim (eposta)	neslihanalim86@gmail.com		