



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK İLE ÖĞRETMEN PERFORMANSI İLİŞKİSİ: ÖRGÜTSEL DESTEK ARACI ETKİSİ

Gürsen VURAL

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK İLE ÖĞRETMEN PERFORMANSI İLİŞKİSİ: ÖRGÜTSEL
DESTEK ARACI ETKİSİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AND TEACHER
PERFORMANCE: THE MEDIATING EFFECT OF ORGANIZATIONAL SUPPORT

Gürsen VURAL

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

G¼rsen VURAL'ın hazırladığı “ğretimsel Liderlik ile ğretmen Performansı İlişkisi: đrg¼tsel Destek Aracı Etkisi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Necati CEMALOğLU

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Sait AKBAşLI

J¼ri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Behiye DAğDEVİREN ERTAş

J¼ri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Mehmet K¼¼KENE

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 02/ 07 /2024 tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada, Türkiye'nin seksen bir ilinde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı kamu ilkokullarda görev yapan 8241 öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve ğretmen performansı arasındaki çok yönlü ilişkiler incelenmiştir. Mevcut araştırmada nicel araştırma yöntemi benimsenmiş olup, model testi yapılmıştır. Katılımcılara kişisel bilgiler formu, ğretimsel Liderlik leği, Algılanan rgtsel Destek leği ve ğretmen İş Performansı leği uygulanmıştır. Araştırmanın veri analizinde doğrulamalı faktör analizi, betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, çoklu regresyon ve yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Araştırmada ğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin ve örgütsel destek algılarının yüksek; ğretmen performans düzeylerinin ise çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ğretmenlerin performansı ile öğretimsel liderlik arasında ve öğretmenlerin performansı ile örgütsel destek arasında pozitif yönde orta düzeyde; öğretimsel liderlik ile örgütsel destek arasında pozitif, yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Mevcut araştırmada öğretimsel liderlik ve örgütsel destek değişkeninin ğretmen performansını yordadığı görülmüştür. Araştırmada ğretimsel liderlik ile ğretmen performansı ilişkisinde örgütsel destek aracı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ğretimsel liderlik ile ğretmen performansı ilişkisinde örgütsel destek aracı etkisinin önemine vurgu yapılarak teorik ve pratikte elde edilen sonuçlar tartışılmıştır. Bu araştırma bulgularına dayalı olarak okul müdürlerinin akademik odaklı ve yüksek beklentilerin olduğu bir okul iklimi oluştırmaları, öğrenme ortamlarını geliştirmeleri, öğrencilerin başarılarını takip etmeleri, öğretime harcanan zamanı kontrol etmeleri, okulda görünür olmaları, öğretmenlere gerekli kaynağı sağlamaları, öğretmenleri teşvik ve mesleki gelişimlerini desteklemeleri önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: ğretimsel liderlik, örgütsel destek, ğretmen performansı, yapısal eşitlik modellemesi

Abstract

In this study, based on the views of 8241 teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education (MEB) in eighty-one provinces of Türkiye, the multifaceted relationships between instructional leadership, organizational support and teacher performance were examined. In the present study, quantitative research method was adopted, and model test was performed. Personal information form, Instructional Leadership Scale, Perceived Organizational Support Scale and Teacher Job Performance Scale were applied to the participants. Confirmatory factor analysis, descriptive statistics, t-test, ANOVA, Pearson product moment correlation coefficient, multiple regression and structural equation modeling were used in the data analysis. It was concluded that teachers' views on school administrators' instructional leadership behaviors and organizational support perceptions were high; teacher performance levels were very high. In addition, it was determined that there was a moderate level of positive correlation between teachers' job performance and instructional leadership, and between teachers' performance and organizational support; there was a positive, high level of relationship between instructional leadership and organizational support. It was observed that instructional leadership and organizational support predicted teacher performance. It was concluded that there is an organizational support mediator effect on the relationship between instructional leadership and teacher performance. The importance of this conclusion was emphasized, and the theoretical and practical results were discussed. Based on the findings of this research, it was recommended that school principals create an academically oriented school climate with high expectations, improve the learning environments, track students' achievements, control the time spent on teaching, be visible in school, provide teachers with the necessary resources, encourage teachers and support their professional development.

Keywords: instructional leadership, organizational support, teacher performance, structural equation modeling

Teşekkür

Vizyonuyla bizleri ilk günden başlayarak hep ileriye taşıyan, akademik gelişim sürecimde hep yanımda olan, çok değerli danışmanım Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bilim insanı olarak yetişmemde çok büyük emekleri ve katkıları bulunmaktadır. Danışmanım olduğu için kendimi çok şanslı görüyorum.

Doktora eğitimim sürecinde ders aldığım çok değerli Hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Tez izleme komitesinde bulunan danışmanım Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Prof. Dr. Sait AKBAŞLI ve Dr. Öğrt. Üyesi Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ'a süreçteki katkı ve desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Tez savunma sınavımda çok değerli katkılarından dolayı Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU ve Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet KÜÇÜKÇENE 'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Ölçme ve Değerlendirme alanında gelişimime destek olan Doç. Dr. Sedat ŞEN, Dr. Öğrt. Üyesi Müslim ALANOĞLU, Prof. Dr. Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU, Prof. Dr. Burcu ATAR, Prof. Dr. İsmail KARAKAYA, Prof. Dr. Murat KAYRI, Prof. Dr. Duygu ANIL, Doç. Dr. Emine ÖNEN, Doç. Dr. Hikmet ŞEVGİN, Doç. Dr. Erkan ATALMIŞ, Doç. Dr. Kübra ATALAY KABASAKAL, Doç. Dr. Sevda ÇETİN, Doç. Dr. Sami PEKTAŞ, Dr. Öğrt. Üyesi Fuat ELKONCA, Dr. Öğrt. Üyesi Görkem CEYLAN' a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmam Türkiye'nin 81 ilinde ilkokul öğretmenleri ile gerçekleştiği için öncelikle Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne, ardından Daire Başkanlarına, İl Millî Eğitim Müdürlerine, İl Millî Eğitim Müdür Yardımcılarına, Şube Müdürlerine, okul müdürlerine ve araştırmaya gönüllü katılan tüm öğretmenlerimize teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni yetiştiren rahmetli annem Hanife VURAL, hem annelik hem babalık yapan babam Halit VURAL, manevi destekleriyle hep yanımda olan ablalarım; Emine USTA, Gülfidan VURAL; ağabeyim Korhan VURAL ve evimizin küçüğü canım kardeşim Ebru VURAL' a teşekkür ederim.

Gürsen VURAL

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
İçindekiler	vi
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	8
Araştırma Problemi	10
Sayıtlar	12
Kapsam.....	12
Tanımlar.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	14
Öğretimsel Liderlik	14
Örgütsel Destek	36
Öğretmen Performansı.....	55
Bölüm 3 Yöntem	92
Araştırmanın Modeli	92
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	93
Veri Toplama Süreci.....	103
Veri Toplama Araçları	103
Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	106
Verilerin Analizi	121
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	151
Öğretimsel Liderlik İle İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	151
Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	201

Öğretmen Performansı İle İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	224
Öğretimsel Liderlik, Örgütsel Destek ve Öğretmen Performansı Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	248
Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Destek Algılarının Öğretmen Performansı Üzerindeki Yordayıcılığının Belirlenmesi İle İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	256
Öğretimsel Liderlik İle Öğretmen Performansı İlişkilerinde Örgütsel Destek Aracı Etkisinin Belirlenmesi İle İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	265
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	291
Kaynaklar	305
EK-A: Veri Toplama Araçları	368
EK-B: Ölçek Kullanım İzinleri	376
EK-C: Araştırmada Kullanılan Değişkenlere Ait Histogram Grafikleri ve Q-Q Plot.....	379
EK-Ç: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı	380
EK-D: Etik Komisyon Onay Bildirimi.....	381
EK-E: Etik Beyanı	382
EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	383
EK-G: Dissertation Originality Report.....	384
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	385

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Türkiye'nin Seksen Bir İlinde Yer Alan Kamu İlkokulların Sayısı, İllerde İlkokul Öğretmen Sayısının Evrendeki Oranı ve Örneklem Sayısı</i>	95
Tablo 2 <i>Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	99
Tablo 3 <i>Uyum İndeksleri Ölçütleri</i>	106
Tablo 4 <i>Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Uyum İndeksleri</i>	107
Tablo 5 <i>ÖLÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları</i>	107
Tablo 6 <i>ÖDÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları</i>	111
Tablo 7 <i>ÖİPÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları</i>	114
Tablo 8 <i>Cronbach Alfa Katsayısı Değerleri</i>	119
Tablo 9 <i>Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach Alfa Değerleri</i>	119
Tablo 10 <i>Araştırmada Kullanılan Değişkenlere Ait Kayıp Veri İstatistik</i>	123
Tablo 11 <i>EM Korelasyonu Little's MCAR Testi Kayıp Veri İncelemesi</i>	124
Tablo 12 <i>Kayıp Veri ve Uç Değerler Sonrası Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	126
Tablo 13 <i>Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik Değerleri</i>	131
Tablo 14 <i>Varyansların Homojenliği (Box's M testi) Değerleri Tablosu</i>	134
Tablo 15 <i>Levene Testi Değerleri Tablosu</i>	135
Tablo 16 <i>Araştırmada Kullanılan Değişkenlere Ait Korelasyon Katsayıları</i>	137
Tablo 17 <i>Tolerans ve VIF Değerleri</i>	137
Tablo 18 <i>Araştırmanın Alt Problemleri, Alt Problemlerine İlişkin Analiz Teknikleri ve Veri Toplama Araçları</i>	139
Tablo 19 <i>Ölçeklerin Ortalama Referans Değerleri</i>	142
Tablo 20 <i>Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Değerleri</i>	145
Tablo 21 <i>Yol Şeması Öğeleri</i>	147
Tablo 22 <i>Uyum İndeksleri Ölçütleri</i>	149

Tablo 23 Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler.....	152
Tablo 24 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesinde “Bağımsız t testi” Sonuçları	155
Tablo 25 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları.....	161
Tablo 26 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesinde “Tek Yönlü ANOVA” Sonuçları	161
Tablo 27 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Duruma Göre İncelenmesinde “Bağımsız grup t testi” Sonuçları ...	169
Tablo 28 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesinde “Bağımsız grup t testi” Sonuçları .	176
Tablo 29 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları.....	181
Tablo 30 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesinde “Tek Yönlü ANOVA” Sonuçları	181
Tablo 31 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları.....	191
Tablo 32 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesinde “Tek Yönlü ANOVA” Sonuçları	192
Tablo 33 Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler.....	202
Tablo 34 Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesinde “Bağımsız grup t testi” Sonuçları	204
Tablo 35 Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları.....	207

Tablo 36 Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesinde “Tek Yönlü ANOVA” Sonuçları	208
Tablo 37 Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Duruma Göre İncelenmesinde “Bağımsız grup t testi” Sonuçları	211
Tablo 38 Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Duruma Göre İncelenmesinde “Bağımsız grup t testi” Sonuçları	214
Tablo 39 Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları.....	216
Tablo 40 Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesinde “Tek Yönlü ANOVA” Sonuçları.....	217
Tablo 41 Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları	220
Tablo 42 Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesinde “Tek Yönlü ANOVA” Sonuçları	221
Tablo 43 Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler ..	224
Tablo 44 Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesinde “Bağımsız t testi” Sonuçları	226
Tablo 45 Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları	229
Tablo 46 Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesinde “Tek Yönlü ANOVA” Sonuçları	230
Tablo 47 Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Duruma Göre İncelenmesinde “Bağımsız t testi” Sonuçları	234
Tablo 48 Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesinde “Bağımsız t testi” Sonuçları	237
Tablo 49 Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları.....	238

Tablo 50 Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesinde “Tek Yönlü ANOVA” Sonuçları	239
Tablo 51 Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları	243
Tablo 52 Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesinde “Tek Yönlü ANOVA” Sonuçları.....	244
Tablo 53 Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Değerleri.....	248
Tablo 54 Öğretimsel Liderlik Örgütsel Destek ve Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki	249
Tablo 55 Öğretmen Performansının Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Destek Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	257
Tablo 56 Öğretmen Performansının Öğretimsel Liderlik Boyutları ve Örgütsel Destek Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	260
Tablo 57 Ölçme Modeline Ait Uyum İndeksleri	273
Tablo 58 Tam Aracı Modele Ait Uyum İndeksleri.....	273
Tablo 59 Kısmi Aracı Modele Ait Uyum İndeksleri.....	276
Tablo 60 Üç Modele Ait Uyum İstatistikleri	276
Tablo 61 Kısmi Aracı Modele Ait Standartlaştırılmamış Yol Katsayıları	279
Tablo 62 Kısmi Aracı Modele Ait Standartlaştırılmış Yol Katsayıları	284
Tablo 63 Doğrudan Dolaylı Etkiler	290

Şekiller Dizini

Şekil 1 Blase ve Blase'nin Öğretimsel Liderlik Modeli.....	17
Şekil 2 Bossert Öğretimsel Liderlik Modeli.....	18
Şekil 3 Hallinger ve Murphy Öğretimsel Liderlik Modeli	19
Şekil 4 Öğretimsel Liderliğin Öncülleri	24
Şekil 5 Öğretimsel Liderliğin Sonuçları	26
Şekil 6 Örgütsel Desteğin Öncülleri.....	41
Şekil 7 Örgütsel Desteğin Sonuçları	44
Şekil 8 Performansın Belirleyicileri	59
Şekil 9 Campbell'in Çok Faktörlü İş Performansı Modeli	61
Şekil 10 Motowidlo, Borman ve Schmit'in İş Performansı Modeli.....	64
Şekil 11 Jex ve Britt'in İş Performansı Modeli	65
Şekil 12 Allworth ve Hesketh'in İş Performansı Modeli	66
Şekil 13 Neal ve Griffin'in İş Performansı Modeli	68
Şekil 14 Parker ve Tuner'in İş Performansı Modeli	69
Şekil 15 Latham ve Locke'nin İş Performansı Modeli.....	70
Şekil 16 Öğretmen Performansı Boyutları	72
Şekil 17 Öğretmen Performansının Öncülleri	76
Şekil 18 Öğretimsel Liderlik ile Öğretmen Performans İlişkisinde Örgütsel Desteğin Aracı Rolüne İlişkin Geliştirilen Model	93
Şekil 19 ÖLÖ'ye Ait Path Diyagramı.....	110
Şekil 20 AÖDÖ'ye Ait Path Diyagramı.....	113
Şekil 21 ÖİPÖ'ye Ait Path Diyagramı	117
Şekil 22 Araştırmada Kullanılan Değişkenler İle İlgili Serpme Grafikleri ve Regresyon Doğruları.....	133

Şekil 23 Öğretmen Performansının Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Destek Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarının Standartlaşmamış Çözümün Yol Şeması	258
Şekil 24 Öğretmen Performansının Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Destek Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarının Standartlaşmış Çözümün Yol Şeması	259
Şekil 25 Öğretmen Performansının Öğretimsel Liderlik Boyutları ve Örgütsel Destek Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarının Standartlaşmamış Çözümün Yol Şeması.....	261
Şekil 26 Öğretmen Performansının Öğretimsel Liderlik Boyutları ve Örgütsel Destek Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarının Standartlaşmış Çözümün Yol Şeması.....	263
Şekil 27 Araştırmanın Modeli.....	267
Şekil 28 Ölçme Modelinin Test Edilmesi.....	272
Şekil 29 Tam Aracı Modele Ait Yapısal Eşitlik Modellemesi.....	275
Şekil 30 Kısmi Aracı Modele Ait Standartlaştırılmamış Kestirimli Yol Şeması	278
Şekil 31 Kısmi Aracı Modele Ait Standartlaştırılmış Kestirimli Yol Şeması	283
Şekil 32 Doğrudan Etkiler.....	289

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

% : Yüzde

< : Küçüktür

> : Büyüktür

\leq : Küçük Eşittir

\geq : Büyük Eşittir

α : Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı

B: Standartlaştırılmamış Faktör Yüğü

β : Standartlaştırılmış Faktör Yüğü

ϵ : Standartlaştırılmış Hata Varyansı

η^2 : Eta Kare

p : Anlamlılık Değeri

r : Korelasyon Katsayısı

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

δ : Cohen's d

df: Serberstlik derecesi

χ^2 : Chisquare (Uyum iyiliği değeri)

SH: Standart Hata

ss: Standart Sapma

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

AÖDÖ: Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği

CFI: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı uyum indeksi)

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖİPÖ: Öğretmen İş Performans Ölçeği

ÖLÖ: Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Öğrt.: Öğretmen

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık hataların ortalama karekökü)

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı)

SRMR: Standardized Root Mean Square residual (Ortalama hataların karekökünün standardize edilmiş hali)

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

vd. : Ve Diğerleri

VIF: Variance Inflation Factor

Bölüm 1

Giriş

Araştırmanın bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi açıklanmış, problem cümlesi ve alt problemler belirtilmiştir. Ardından, araştırmanın sayıltıları, kapsam ve ilgili tanımlar ele alınmıştır.

Problem Durumu

Eğitim, ülkelerin sosyal, politik, ekonomik, kültürel, bilim ve teknolojiye ilerlemelerinde ve kalkınmalarında büyük bir öneme sahiptir. Bu amaçla bilim ve teknolojinin yetenekli ve yüksek performanslı insan kaynağı tarafından üretilmesi uluslar için daha etkili olacaktır (Farid ve diğerleri, 2019). Bu açıdan ulusal kalkınmanın desteklenmesinde de en belirleyici etken insan kaynağının geliştirilmesidir. İnsan kaynağının kalitesinin geliştirilmesinde de eğitimin önemli stratejik rolü bulunmaktadır (Muhson, 2004).

Eğitim, beşerî sermayenin geliştirilmesini sağlamaktadır (Aquino ve diğerleri, 2021). Bu amaçla ülkeler, eğitim sistemlerinin geliştirilmesi ve onları daha etkili hale getirmek için çaba sarf etmektedir (Aquino ve diğerleri, 2021). Bu doğrultuda örgütlerin hedeflere ulaşması (Farid ve diğerleri, 2019) ve eğitim çıktılarının geliştirilmesinde öğretmen önemli rol oynamaktadır (Mahgoub ve Elyas, 2014). Alanyazında kaliteli bir eğitimin öğretmenin performansı ile ilişkili olduğu görülmektedir (Cheema ve diğerleri, 2022).

Öğretmenler, akademik başarıları yüksek, çağdaş ve üretken vatandaşlar yetiştirmektedir (Anwar ve diğerleri, 2022). Öğretmenlerin performansı değerlendirilirken genel olarak öğrencilerin akademik başarıları dikkate alınır. Öğrenciler, büyük hedeflere ulaştığında, öğretmenlerin performansının çok iyi olduğu kabul edilir (Cheema ve diğerleri, 2022). Benzer şekilde Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA] testlerinde, öğretmen özellikleri, öğrenci başarıları ve performansını tahmin etmede önemli değişkenler olarak görülmektedir (Grajcevcı ve Shala, 2021). Uluslararası veriler öğrenmeyi etkileyen en önemli etkenin öğretmen performansı olduğunu göstermektedir (Sinha ve diğerleri, 2016,

s. 3). Öğretmen performansı, öğrenci başarısı için kritik öneme sahip olup (Kanstoroom ve Finn, 1999, s. 5) öğrenci başarısının önemli bir göstergesi olarak görülmektedir (Kanstoroom ve Finn, 1999, s. 6; Lyon, 2010).

Küreselleşme ve artan rekabetle eğitim sisteminde merkezi sınavların önemi artmaktadır. Öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısı okul, öğretmen başarısı (Buyruk, 2014) ve öğretmen kalitesi ile ilişkilendirilmektedir (Mammadov & Çimen, 2019). Bu bağlamda merkezi sınavlar öğretmen performanslarının değerlendirilmesinin göstergeleri arasında en önemli faktörler arasındadır (Buyruk, 2014). Dolayısıyla bu sınavların devam etmesi, öğrenci başarısı ve buna bağlı olarak öğretmen performansının günümüzde hâlâ önemini koruduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen performansının eğitim üzerinde etkisi, okullarda çeşitli olumlu sonuçları beraberinde getirmektedir. Öğretmen performansı, eğitim kurumlarının verimliliğini sağlamaktadır (Karimi & Gitonga, 2017). Öğretmenlerin iş performansıyla, öğrencilerin ilgi ve motivasyonları artmaktadır (Tambunan ve diğerleri, 2021). Bununla birlikte öğretmenler, yüksek performansı ile öğrencilerin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmalarında motive etmekte (Nasrun, 2016) ve öğrencilerin öğrenmesini etkilemektedir (Sanders ve diğerleri, 1997). Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin başarısına katkı sunmaktadır (Amtu ve diğerleri 2020; Kimani ve diğerleri, 2013; Sanders ve diğerleri, 1997). Bunun yanı sıra öğretmenlerin performansının yüksek olması, öğrencilerin uzun süreli refah içerisinde olmasına destek olmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenler, öğrencilerin iş gücü piyasasına girdikten sonraki elde edeceği geliri düzeyini de etkilemektedir (Béteille ve Evans, 2021, s. 7).

Öğretmen performansının düşük olması ise beraberinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmen performansının azalması, öğrenci başarısının düşmesine neden olmaktadır (Dewi ve diğerleri, 2016). Buna paralel olarak alanyazında Türkiye'nin PISA sınavlarındaki öğrencilerin başarısı; eğitim kaynaklarının kalitesi, öğretmenlerin öğrencileri desteklemesi, bireysel ihtiyaçlara yönelik eğitim vermesi ve nitelikli öğretmen eksikliğinden

kaynaklanmaktadır (Sarier, 2021). Bununla birlikte öğretmen performansının azalması, öğrenci disiplin problemlerinin oluşmasına neden olmaktadır. Ayrıca başarının düşmesi hem okul hem de toplum açısından olumsuz etkileri bulunmaktadır (Algani ve Eshan, 2019). Bu doğrultuda öğretmenin performansının düşmesi, okul itibarını zedeleyebilir (Yariv, 2004).

Öğretmenlerin yüksek performansına neden olan çeşitli etmenler vardır. Öğretmenlerin yüksek performans göstermesi kişilik özelliklerinden; anlayışlı, samimi (Duran, 2023) ve duygusal zekaya sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Dewi ve diğerleri, 2016; Ilyas & Abdullah, 2016). Öğretmenin mesleğine karşı olumlu algısı, mesleğini sevmesi, özel hayatında sorun olmaması, sosyal ve öz disiplinli olmasının performansına olumlu katkısı bulunmaktadır (Altunova & Kalman, 2020). Motivasyon, öğretmenin iş performansını doğrudan ve olumlu etkilemektedir (Hasibuan, 2022; Nasrun, 2016; Papilaya ve diğerleri, 2019; Suriagiri ve diğerleri, 2022). Öğretmenin motivasyonu yüksek ise, elinden gelen çabayı göstermekte ve performansları artmaktadır (Inayatullah ve Jehangir, 2012). Bu doğrultuda öğretmenlerin, saygı, kabul görülmesi, güvenli ortamda çalışması ve meslektaşları ile iyi ilişkiler içerisinde olması iş performanslarını artırabilir (Papilaya ve diğerleri, 2019).

Alanyazında öğretmen performansını etkileyen örgütsel faktörler; örgüt kültürü (Hasibuan, 2022), iş doyumu (Ilyas & Abdullah, 2016; Murnaka ve diğerleri, 2022; Suriagiri ve diğerleri, 2022), iş tatmini (Arifin, 2015; Ilyas & Abdullah, 2016), iş disiplini (Alimmudin & Basuki, 2022; Sudirman ve diğerleri, 2019) ve öğretmen yeterliliği olarak ele alınmıştır (Arifin, 2015; Kanya ve diğerleri, 2021). Bununla birlikte alanyazında öğretmen performansını etkileyen bireysel faktörlerin; özyeterlilik (Klassen & Tze, 2014), mesleki ilgilerinin olduğu görülmüştür (Demir & Tabancalı, 2024).

Okul müdürünün, öğrenmenin kalitesi ve öğretmenlerin performansı için rehberlik sağlama rol ve görevi bulunmaktadır (Rostini ve diğerleri, 2022). Bununla birlikte okul müdürü (Suyitno, 2022); okul müdürünün liderliği (Aquino ve diğerleri, 2021; Ilyas & Abdullah, 2016; Kanya ve diğerleri, 2021; Murnaka ve diğerleri, 2022; Nasrun, 2016), okul

müdürünün yönetsel yeterlilikleri öğretmen performansının artmasına katkı sunmaktadır (Wicoksono ve diğerleri, 2022). Okul müdürünün olumlu tutumları, takdir etmesi öğretmenlerin iş performansını artırmaktadır (Altunova & Kalman, 2020). Okul müdürlerinin denetimi, öğretmeni teşvik edici ve geliştirici bir şekilde yapılırsa öğretmenin performansı artabilir (Suriagiri ve diğerleri, 2022). Öğretmenin performansını, şeffaflık doğrudan ve anlamlı etkilemektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okul ile ilgili program ve politikaları öğretmen, öğrenci, veli ve paydaşlarla paylaşması gerekmektedir (Papilaya ve diğerleri, 2019). Okul müdürün örgüt için iyi karar vermesi, okul iklimi ve örgütsel bağlılık, öğretmenin performansını olumlu etkilemektedir (Mailool ve diğerleri, 2020).

Öğretmenin performansını, iyi çalışma koşullarının oluşturulması, adil ödüllendirme ve örgütle ilgili kararlara katılım artırmaktadır (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014). Öğretmenler çalışma ortamlarından memnunsal, kendilerini daha rahat, değerli ve güvende hissetmektedir. Bu durum da verimli olması ve performansının artmasını sağlayacaktır (Baharuddin, 2021).

Okulun fiziki ortamı, meslektaşları ile uyumu ve okulda net görev paylaşımı olan bir okul ikliminin olması öğretmen performansını artırdığı keşfedilmiştir (Mailool ve diğerleri, 2020). Öğretmenlerin çalışma ortamında meslektaşların birbirinin gelişimine yardımcı olan ve destekleyen çalışma ortamlarının olması performanslarını artırmıştır (Suriagiri ve diğerleri, 2022). Bununla birlikte öğretmenin müdür ve öğrenci ile iyi iletişimlerinin performanslarını olumlu etkilediği saptanmıştır (Baharuddin, 2021).

Öğretmenlerin düşük performans sergilemelerine neden olan çeşitli etmenler bulunmaktadır. Öğretmenin performansını; motivasyonun azalması, iş yükünün fazla olması ve öğrenci disiplinsizliği düşürmektedir (Dankade ve diğerleri, 2016). Bunların yanı sıra öğretmen performansını, öğretmenlerin kişisel sorunları, yaşamsal zorlukları; evlilik, boşanma ve mali zorluklar olumsuz etkilemektedir (Yariv, 2011). Öğretmenlerin görev yaptığı yerde mobbinge uğraması, fiziki sağlığı bozması (Çınar & Akpunar, 2017), motivasyon düşüklüğü ve iş tatminsizliği oluşturduğundan performansı düşürmektedir (Morales Franceschi ve diğerleri, 2021). Stajyer öğretmenlerin şehrin uzağında göreve

başlatılmaları öğretmen performansının engelleri olarak görülmektedir (Hou, 2011). Bununla birlikte öğretmenlerin iş stresi artıkça, iş performans düzeyleri azalmaktadır (Ahmed & Shabbir, 2019; Asaloei ve diğerleri, 2020). Öğretmen, öğretme işinden ve iş hayatlarından memnun olursa iş stresi azalmaktadır (Asaloei ve diğerleri, 2020). Öğretmenin iş stresini dolayısıyla performansını; aşırı iş yükü, meslektaşları ve müdürle ilişkisi, öğrenci disiplini ve düşük maaş düşürmektedir (Ahmed & Shabbir, 2019).

Öğretmen performansı üzerinde etki gösteren faktörlerin birinin de öğretmenlerin örgütsel destek algısı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel destek algısının yüksek olması çeşitli olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmenlerin örgüt tarafından desteklenmesi, öğretmenlerde iş tatmini oluşturmaktadır (Lie ve diğerleri, 2022). Bu durum onların, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesine, öğrenci memnuniyeti ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağlamaktadır (Ahmed ve diğerleri, 2014). Bununla birlikte öğretmenlerin örgütleri tarafından desteklenmesi, psikolojik iyi oluşlarını, duygusal açıdan ve fiziksel sağlıklarını olumlu etkilemektedir (Kahraman & Çelik, 2022). Bunların yanı sıra öğretmenlerin örgütsel destek algılarınının yüksek olması; yaşam memnuniyeti (Kartal ve diğerleri, 2015), örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Lie ve diğerleri, 2022).

Alanyazın incelendiğinde örgütsel destek algısı düşük olması durumunda kimi olumsuz sonuçlara yol açtığı ifade edilmektedir. Düşük örgütsel desteğe sahip olan öğretmenlerin işe bağlılıkları (Saeed & Hussain, 2021), örgüte olan güvenleri, duygusal bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme davranışları azalmaktadır (Uzun, 2018). Bunun yanı sıra düşük örgütsel destek algısı olan çalışanların iş devamsızlığı oluşmakta ve performansları düşmektedir (Eisenberger, Fasolo, ve Davis-LaMastro, 1990).

Öğretmen performansını örgütsel desteğin dışında etkileyen önemli faktörlerden biri de okul müdürünün sergilediği liderlik davranışlarıdır. Öğretmen performansını etkileyen bu liderlik davranışlarından biri dönüşümsel liderliktir (Prasetyo, 2021). Dönüşümsel liderlik ile öğretmen performansı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Abu Nasra & Arar,

2020; Andriani ve diğerleri, 2018; Kardata ve diğerleri, 2018). Öğretmen performansını etkileyen liderlik davranışlarından bir diğeri karizmatik liderliktir. Karizmatik liderliğin, öğretmen performansının yordayıcısı olduğu görölmektedir (Sincer, 2021). Bununla birlikte destekleyici liderliğin (Saleem ve diğerleri, 2020; Wachira ve diğerleri, 2017), yönlendirici liderliğin (Saleem ve diğerleri, 2020) ve demokratik liderliğin öğretmen performansına olumlu katkısı bulunmaktadır (Imhangbe ve diğerleri, 2019). Ancak okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları öğretmen performansını düşürmektedir (Imhangbe ve diğerleri, 2019).

Okul müdürünün sergilediği liderlik davranışları, öğretmen performansını artırmanın dışında ayrıca öğretmenin örgütsel destek algısını da etkilemektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik (Öztürk, 2022), otantik liderlik (Aria ve diğerleri, 2019), demokratik liderlik (Terzi & Çelik, 2016), vizyoner liderlik (Fettahlıoğlu ve diğerleri, 2018) ile örgütsel destek arasında pozitif anlamlı ilişki bulunduğu görölmektedir. Ancak okul müdürlerinin otokratik liderliği ile örgütsel destek arasında negatif güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Terzi & Çelik, 2016).

Alanyazında öğretimsel liderlik ise; öğrenci, öğretmen ve örgüt kavramları ele alınarak incelenmiştir. Öğretimsel liderlik ve öğrenci kavramı ile ilgili; akademik başarı (Gray, 2018; Maponya, 2020; Jalapang & Raman, 2020) ve öğrenci başarısı değişkenleri ele alınarak çalışılmıştır (Goddard ve diğerleri, 2021; Liu ve diğerleri, 2022; Rodrigues ve diğerleri, 2024; Quint ve diğerleri, 2007). Öğretimsel liderlik ve öğretmen kavramı ile ilgili; öğretmen etkililiği (Pearce, 2017), öğretmen kalitesi (Ohlson, 2009; Quint ve diğerleri, 2007), kolektif öğretmen yeterliliği (Cansoy ve diğerleri, 2022; Fancera & Bliss, 2011; Goddard ve diğerleri, 2021; Thien ve diğerleri, 2021), özyeterlilik (Brandmo ve diğerleri, 2021; Derbedek, 2008; Liu ve diğerleri, 2021), duygusal zeka (Bashir ve diğerleri 2016; Chen & Guo, 2020; Goldring ve diğerleri, 2015; Maulod ve diğerleri, 2016; Maulod ve diğerleri, 2017; Munroe, 2009; Obeta ve diğerleri, 2019), iş doyumunu (Cengiz, 2015;

Gürpınar ve diğeri, 2023), mesleki tükenmişlik (Kısa, 2018) ve motivasyon değişkenleri ele alınarak incelenmiştir (Uzun ve diğeri, 2023).

Alanyazında öğretimsel liderlik; öğrenci ve öğretmenin yanı sıra örgüt kavramı ile ilgili; okul başarısı (Bendikson ve diğeri, 2012; Fancera & Bliss, 2011; Heck, 1992; Marks & Printy, 2003; Sebastian ve diğeri, 2019), okul etkililiği (Akyurek ve diğeri, 2024; verimlilik (Parveen & Khurram, 2024), okul kültürü (Ali, 2017; Jones, 2009; Lewis ve diğeri, 2016; Liu ve diğeri, 2021; Ohlson, 2009; Sufean, 2014; Yousefi ve diğeri, 2021; Zahed-Babelan ve diğeri, 2019), örgüt iklimi (Ayık & Şayir, 2014), örgütsel bağlılık (Khan ve diğeri, 2020; Kıral & Suçığı, 2017; Latif & Habib, 2021; Mannan, 2017; Ogbutue, 2019; Premavathy, 2010; Sarıkaya & Erdogan, 2016; Skelton, 2019; Sugandi ve diğeri, 2021; Sukarmin & Sin, 2022; Yaman & Ezer, 2015), örgütsel çekicilik (Sever & Atik, 2021), örgütsel değişim (Abdullah & Kassim, 2011), örgütsel mutluluk (Kuvvet, 2019), örgütsel öğrenme (Millward & Timperley, 2010; Ylimaki & Jacobson, 2013), örgütsel özdeşleşme (Kösterelioğlu & Olukçu, 2019; Olukçu, 2018), örgütsel sağlık (Buluc, 2015; Owens, 2015; Parlar & Cansoy, 2017), örgütsel sinizm değişkenleri ele alınarak incelenmiştir (Bağrıyanık, 2017).

Öğretimsel liderlikle ilgili araştırmaların ilkökul (Adeel ve diğeri, 2020; Heck, Marcoulides ve Lang, 1991; Robinson, 2020; Sherman & MacDonald, 2008), ortaokul (Krug,1992) ve lise düzeyindeki okullarda yapıldığı görülmüştür (Aygün, 2014; Heck ve diğeri, 1991; Hou ve diğeri, 2019; Oğuzer, 2021). Ancak öğretimsel liderlik ile örgütsel destek ilişkisini irdeleyen ulusal alanyazında sadece bir çalışmaya rastlanmış olup (Oktar, 2019), alanyazında bu alanda bir boşluğun olduğu ön görülmüştür.

Öğretmen performansı ile örgütsel destek algısı arasındaki ilişki ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde güçlü (Atom ve diğeri, 2023; Na-Nan ve diğeri, 2018) ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür (Al Fauzanı ve diğeri, 2022; Deniz, 2021; Farooqi ve diğeri, 2019; Rusniati & Prijanto, 2024; Ishfaq ve diğeri, 2023; Maipita ve diğeri, 2023; Prasetyo ve diğeri, 2022; Teel, 2003; Yolanda & Said, 2022).

Öğretmen performansı ile okul müdürlerinin rolü arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Aydın ve diğerleri, 2023; Cemaloğlu, 2002; Gögüş, 2014; Imhangbe ve diğerleri, 2019; Rizal & Nurjaya, 2020; Rostini ve diğerleri, 2022). Bununla birlikte okul müdürleri ile öğretmenlerin örgütsel destek algıları arasında da ilişkilerin olduğu görülmüştür (Dağ & Bozkurt, 2023; Fettahlıoğlu ve diğerleri, 2018; E. Kılıç, 2019; Oktar, 2019; Öztürk, 2022; Terzi & Çelik, 2016). Ancak Türkiye'deki ilkokullarda öğretmenlerin performansları ile onların algıladıkları destek ve okul müdürlerinin öğretimsel liderliği arasındaki ilişkinin görünümüne odaklanan araştırmalara alanyazın taramalarında rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve öğretmen performansı arasındaki çok yönlü ilişkilerin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. İlkokul öğretmenlerinin, öğrencilerin performansları ve hayata hazırlanmalarında belirleyici olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler, temel yaşam becerilerini ilkokul öğretmenlerinden almaktadır. Dolayısıyla ilkokul öğretmenlerinin performans düzeyleri, bu doğrultuda, örgüt tarafından desteklenmeleri ve okul müdürlerinin liderliği önemli olduğundan bu araştırmanın ilkokul öğretmenleri ile yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki ilkokullarda görev yapan öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve öğretmen performansı arasındaki çok yönlü ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada öğretimsel liderlik ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel destek aracı etkisi incelenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, algılanan örgütsel destek ve performanslarına ilişkin görüşleri ve değişkenler arası korelasyonlar belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırmada öğretmen performansının yordayıcıları, okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ve algılanan örgütsel destek incelenmiştir.

Öğretmenlerin performansının eğitim üzerinde etkisi kritik öneme sahiptir. Bu kapsamda mevcut araştırmada, öğrenme ve akademik başarı üzerinde katkı oluşturan

öğretmen performansı kavramına odaklanılmıştır. Öğretmenlerin performansına etki eden okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının; okulun misyonunu tanıması, öğretim programını yönetmesi, okul öğrenme ortamını geliştirmesi ve örgütsel desteğin etkilediği görülmüştür. Dolayısıyla mevcut araştırma özellikle öğretmenlerin performanslarına neden olan faktörlerin ortaya koyması açısından değerlidir.

Mevcut araştırma bulguları ve sonuçları Eğitim Yönetimi literatürüne katkı sunmaktadır. Alanyazında ilkokullarda öğretmenlerin performansları ile onların algıladıkları destek ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlikliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulunmamaktadır. Dolayısıyla araştırma sonuçları ile alanyazındaki bu boşluğun doldurulması düşünülmektedir.

Bu araştırmanın alanyazına katkısının yanı sıra politika yapıcılarına, uygulayıcılara, öğretmenlere ve araştırmacılara katkı sunması beklenmektedir. Bu araştırma sonuçları ile Türkiye'nin seksen bir ilinde ilkokul öğretmenlerinin performans düzeyleri ve ilkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdiği ortaya konulmuştur. Dolayısıyla, politika belirleyici olarak MEB'e, öğretmen performansının ve okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ile ilgili mevcut durumu görmesine ve bu doğrultuda politikaların geliştirilmesine katkı sunacağı umulmaktadır. Öğretmen performansında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının sergilenmesi önemli rol almaktadır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin yetkilerinin genişletilmesi amacıyla kanun ve politikaların geliştirilmesine olanak sağlayabilir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin geliştirilmesinde, eğitim faaliyetlerinin planlanması ve MEB hizmet içi eğitim faaliyetlerinin belirlenmesine katkı sunabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel destek algılarının gelişmesi için MEB,'in olumlu iş aile politikalarının oluşturmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma uygulayıcılardan okul yöneticilerine, sergileyecekleri öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen performansı üzerinde ne kadar önemli olduğu konusunda farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin, öğretmenlerin performanslarının artırılmasında liderlik davranışlarını ve öğretmenlerini ne ölçüde desteklediklerini gözden geçirmelerine olanak sağlayacaktır. Dolayısıyla okul yöneticileri

okulun misyonunu tanıması, öğretim programını yönetmesi ve okul öğrenme ortamını geliştirmesi ile ilgili öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen performansını artırdığını fark edecektir. Bu bağlamda okul yöneticilerinden öğretmenlerin performanslarının artırılması için öğretmenleri teşvik etmesi, çalışma koşulları, fiziksel koşullar, psikolojik koşulları hazırlaması ve oluşturması beklenmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının performans düzeyleri hakkında bilgilenmesine katkı sunacaktır. Dolayısıyla bu araştırmanın öğretmenlerin performans düzeyleri ile ilgili kendini değerlendirmelerine fırsat sunacağı umulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın, öğretmenlerin performanslarını geliştirmeleri için kişisel hedefler belirlemesi, mesleki bilgi, becerilerini geliştirmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

İlkokullarda öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve öğretmen performansı arasında ilişki var mıdır?

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıda yer almaktadır.

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Bu görüşler;
 - a) Cinsiyete
 - b) Yaşa
 - c) Medeni duruma
 - d) Eğitim durumuna
 - e) Kıdeme
 - f) Mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Bu görüşler;
 - a) Cinsiyete
 - a) Yaşa
 - b) Medeni duruma
 - c) Eğitim durumuna
 - d) Kıdeme
 - e) Mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Bu görüşler;
 - a) Cinsiyete
 - a) Yaşa
 - b) Medeni duruma
 - c) Eğitim durumuna
 - d) Kıdeme
 - e) Mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretimsel liderlik ve örgütsel destek, öğretmen performansının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
9. Öğretimsel liderlik ile öğretmen performansı ilişkilerinde örgütsel destek aracı bir rol oynamaktadır mıdır?

Sayıtlar

Bu araştırmada, ölçme araçlarının ölçmek istediği özellikleri ölçtüğü varsayılmaktadır. Ayrıca, araştırmada yer alan öğretmenlerin görüşlerini içtenlikle cevapladığı sayıtlar arasındadır.

Kapsam

Mevcut araştırmada, 2022- 2023 eğitim ve öğretim yılında Türkiye'nin seksen bir ilinde MEB'e bağlı kamuda yer alan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Dolayısıyla bu araştırma kamuda yer alan ilkokullar ile sınırlandırılmış olup özel okulları kapsamamaktadır. Bundan dolayı araştırmanın veri analizi, kamu ve özel okul karşılaştırması yapmaya müsade etmemektedir. Bununla birlikte araştırma öğretmenlerin öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve öğretmen performansını içeren görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada yer alan ana kavramların tanımları aşağıda yer almaktadır.

Öğretimsel liderlik: Öğretimsel liderlik; okulda bir misyon ve hedef belirleyerek, öğrenme ortamlarını geliştiren, öğrenci başarısını takip eden; öğretmenleri teşvik eden ve mesleki gelişimlerini destekleyen lider olarak tanımlanabilir.

Örgütsel destek algısı: Örgütsel destek algısı, çalışanların; örgütün kendi katkısına ve refahına ne kadar değer verdiği ile ilgili oluşturdukları inançtır.

Öğretmenin örgütsel destek algısı. Öğretmenlerin örgütsel destek algısı; öğretmenlerin, okula verdiği katkıların okul yönetimi tarafından ne kadar değer görüldüğü ve örgütün öğretmenlerin refahını ne ölçüde sağladığı ile ilgili oluşturduğu inanç olarak düşünülebilir.

Öğretmen performansı: Öğretmen performansı, bir ülkenin eğitimle ilgili misyon ve genel amaçları doğrultusunda mevzuatın öğretmene yüklediği sorumlulukları, kaynakları etkili ve verimli kullanarak yerine getirme derecesi olarak ifade edilebilir.

Öğretmenin görev performansı: Öğretmenin görev performansı, öğretmenin kendisine önceden mevzuat doğrultusunda tebliğ edilen işi ile ilgili temel görevlerini ve sorumlulukları yerine getirme yeterliliği olarak ifade edilebilir.

Öğretmenin bağlamsal performansı: Öğretmenin bağlamsal performansı, öğretmenin mevzuat doğrultusunda kendisine işi ile ilgili atanan görev ve sorumluluklar dışında yine okulu için gönüllü olarak görevlerinin üstüne geçme isteğini içeren davranışların sergilenmesi olarak ifade edilebilir.

Öğretmenin uyumsal performansı: Öğretmenin uyumsal performansı, beklenmeyen durumlar karşısındaki davranışları olarak ifade edilebilir.

Okul: MEB'e bağlı dört yıllık eğitim veren kamuda yer alan ilkokullardır.

Öğretmen: MEB'e bağlı kamuda yer alan ilkokullarda görev yapan öğretimden sorumlu çalışanlardır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Öğretimsel Liderlik

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle öğretimsel liderlik kavramı, ardından öğretimsel liderlikle ilgili kuramlar, boyutlar, öğretimsel liderliğin öncülleri, sonuçları ve öğretimsel liderliğin demografik değişkenlerle ilişkisi açıklanmıştır. Son olarak alanyazında öğretimsel liderlikle ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiştir.

Öğretimsel Liderlik Kavramı

Öğretimsel liderlikle ilgili ilk kavramsallaştırma Gross ve Herriott (1965, s. 150) tarafından yapılmıştır. Öğretimsel liderlikle ilgili ilkökul müdürleriyle yapılan bu araştırmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile çalışanların; morali, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin öğrenmesi arasında pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu bulgular 1970'lerde okul gelişimi ve değişiminde okul müdürün rolüne yönelik gelecekteki araştırmaların yolunu açmıştır (Hallinger ve diğerleri, 2010, s. 18). Ardından öğretimsel liderlikle ilgili kavramsallaştırmayı Bridges (1967) devam ettirmiştir.

Bridges (1967), öğretimsel liderlik kavramı ile ilgili okul yöneticilerinin deneyci rolünün olduğunu düşünmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticisi bağlı bulunduğu sosyal sistemin sorunlarına yönelik sürekli olarak farklı yaklaşımlar denemektedir. Bu amaçla okul yöneticisi hedef belirleme, sistemin işleyişi için çalışanları ile inisiyatif alma, geri bildirim mekanizmalarını kurumsallaştırılmasını sağlamaktadır. Böylece örgüt için en iyi çözümler, deneysel yoldan seçilmiş eylemlerden oluşmaktadır.

Öğretim liderliği ile ilgili araştırmalar yapılmış olsa da öğretimsel liderlik asıl 1980'li yılların başlarında etkili okul çalışmaları ile başlamıştır (Hallinger, 2003; Hallinger ve diğerleri, 2010, s. 18). Etkili okul araştırmalarının öncüsü Edmond (1979), öğretimin niteliğine odaklanan liderlik üzerinde durmuştur. Bu okulların yöneticilerinin, güçlü bir

liderliğe sahip olduğu görülmüştür (Edmonds, 1979). Bu doğrultuda öğretimsel liderlik etkili okul hareketinden sonra yaygınlaşmıştır (Hallinger, 2003; Hallinger, 2005).

Öğretimsel liderlikle ilgili kavramsallaştırmalar 1980'li yıllara kadar filizlenmemiştir (Ng Foo Seong, 2019, s. 16). Amerika Birleşik Devletleri [ABD], 1980'li yılların ortalarında öğretimsel liderliğin geliştirilmesini desteklemiştir. Bu amaçla ABD, ülke genelinde her eyalette Öğretim Liderliği Akademilerini kurmuştur. Bu akademilere, her eyalette hükümet tarafından finans sağlanmıştır (Hallinger, 2010, s. 62). Böylece 1990'a kadar öğretimsel liderlik ABD'lerinde okul yöneticilerinin öncelikle yerine getirmesi gereken rol haline gelmiştir (Hallinger ve diğerleri, 2010, s. 18).

Hallinger'in öğretimsel liderlik modeli hiyerarşik ve merkezi bir yapıda görülmüştür. Okul yöneticilerinin yoğun bir şekilde yönlendirici olması, tek bir etki ve uzmanlık kaynağı olarak görülüyor olmasından dolayı eleştirilmiştir. (Ng Foo Seong, 2019, s. 19). 21. yüzyılın başlarında hesapverebilirlik hareketlerinde yükselme ile birlikte öğrenci ve öğrenme çıktılarına olan ilgi artmıştır. Bu durum küreselleşmeyle birlikte uluslararası alanda öğretimsel liderlikle ilgili bir eğilim oluşturmuştur (Hallinger 2003; Hallinger, 2005; Hallinger, 2010, s. 61; Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 11). Böylece öğretim liderliği önemini yeniden kazanmıştır (Ng Foo Seong, 2019, s. 20).

Öğretimsel liderlerin "okulun misyonunu tanımlamak", "öğretim programını yönetmek" ve "olumlu bir okul öğrenme ortamını teşvik etmek" olmak üzere üç işlevi bulunmaktadır (Hallinger ve diğerleri, 1983). Öğretim lideri, okulun misyonu ile okulun stratejilerini ve faaliyetlerini uyumlu hale getirebilen yöneticiler olarak tanımlanmaktadır (Hallinger, 2005; Hallinger 2010, s. 64; Ng Foo Seong, 2019, s. 21). Bu yöneticiler, hedef odaklı olarak görülmektedir (Hallinger, 2003). Bu amaçla öğretim lideri olan okul yöneticileri, yönlendirmeye odaklanmaktadır (Hallinger, 2005; Hallinger 2010, s. 64). Bu doğrultuda okul yöneticileri, öğretimi geliştirmede aktif görev almaktadır (Hallinger ve diğerleri, 2010, s. 23). Bu liderler, öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesine odaklanmaktadır (Hallinger, 2003). Öğretimsel liderlik davranışı gösteren bu liderler, okuldaki paydaşları okulun başarısı

için motive etmektedir (Hallinger, 2005). Öğretimsel liderlik davranışları, okul yöneticilerinin karizması ve deneyiminden oluşmaktadır (Hallinger, 2005).

Öğretimsel liderlik davranışı gösteren okul yöneticileri, öğretimi yönetme, müfredat ve okulda akademik odaklı (Hallinger ve diğerleri, 1996) ve yüksek beklentilerin olduğu bir okul iklimi oluşturmaya odaklanmaktadır. Nitekim bu liderler yüksek beklentilerinden taviz vermekten hoşlanmamaktadır (Hallinger, 2010, s. 64). Bununla birlikte bu liderler, okulun gelişimini sürekli olarak desteklemektedir. Bu amaçla öğrenmenin geliştirilmesi için okul kültürünü geliştirmektedirler (Hallinger ve diğerleri, 2010, s. 21). Öğretimsel liderlik davranışları sergileyen okul yöneticileri “kültür oluşturucu”ları olarak görülmektedir (Hallinger, 2003; Hallinger, 2005; Hallinger, 2010, s. 64).

Okul etkililiğinde öğretimsel liderlik, okulun açık misyonunun olması, iyi koordine edilmiş müfredat, yüksek beklenti, öğrenme fırsatı, yaygın öğrenci ödülleri, ev-okul işbirliği ve desteği faktörleri etkili olmaktadır (Hallinger & Murphy, 1986). Bu okullarda çalışan öğretmenler, diğer okullarda çalışan öğretmenlere göre okul yöneticileri tarafından daha çok desteklenmektedir (Edmonds, 1979). Bu doğrultuda etkili okullarda görev yapan okul yöneticileri, güçlü öğretimsel lider olarak görülmektedir (Hallinger ve diğerleri, 1983).

Öğretimsel liderlerin; öğretimin kaynağı, kaynak sağlayıcı, görünür olma ve güçlü iletişime sahip özellikleri bulunmaktadır. Bu yöneticiler, öğretimin iyileştiricisi olarak görülmektedir (Smith & Andrews, 1989, s. 17). Bu doğrultuda okul yöneticileri müfredatın sunulması için öğretmenlere gerekli materyalleri sağlamaktadır (Andrews & Soder, 1987). Bununla birlikte öğretmenler ile güvene dayalı sağlam ilişki oluşturmakta (Smith & Andrews, 1989, s. 54) ve öğretmenlerin gelişimini desteklemektedir (Hallinger ve diğerleri, 2010, s. 21). Okul yöneticileri görünür varlık olarak okulda, dışarıda sınıfları ziyaret etmekte ve toplantılara katılmaktadır. Ayrıca okul içinde öğretmen ve öğrencilerle spontan olarak konuşmaktadır (Andrews & Soder, 1987). Öğretimsel lider olan okul yöneticileri, öğretmenleri örgütle ilgili karar almada teşvik (Hallinger & Heck, 1999, s. 181) ve dâhil

etmektedir (Heck ve diğerleri, 1990). Bu durum öğretmenlerin moral ve örgüt bağlılığına katkı sağlamaktadır (Hallinger & Heck, 1999, s. 181).

Kısaca ifade etmek gerekirse; öğretimsel liderlik, okulda bir misyon ve hedef belirleyerek, öğrenme ortamlarını geliştiren, öğrenci başarısını takip eden; öğretmenleri teşvik eden ve mesleki gelişimlerini destekleyen lider olarak tanımlanabilir.

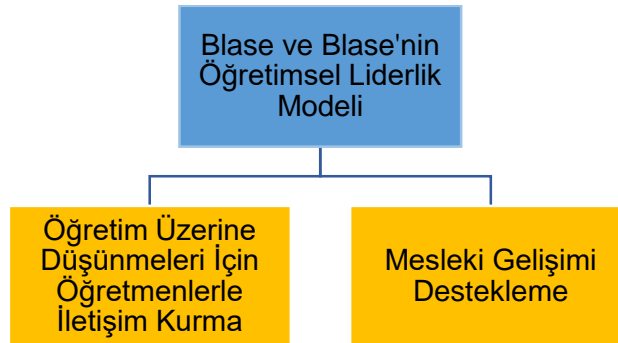
Öğretimsel Liderlik Modelleri

ABD’de 1980’li yıllarda öğretimsel liderlikle ilgili araştırmalar yoğunluk kazanmıştır. Öğretimsel liderlikle ilgili birkaç önemli model ortaya koyulmuştur (Blase & Blase 1999; Bossert ve diğerleri, 1982; Hallinger & Murphy, 1985).

Blase ve Blase Öğretimsel Liderlik Modeli. Blase, okul müdürlerinin davranışlarını inceleyerek hangi özelliklerinin öğretimi ve öğrenciyi olumlu etkilediğini araştırmıştır (Blase & Blase, 2000). Blase’nin öğretimsel liderlik modeli Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Blase ve Blase’nin Öğretimsel Liderlik Modeli



Şekil 1’de görüldüğü gibi, Blase’nin öğretimsel liderlik modeli iki boyuttan oluşmaktadır: (i) “Öğretim üzerine düşünceleri için öğretmenlerle iletişim kurma” ve (ii) “mesleki gelişimi destekleme”dir (Blase ve Blase, 1999, 2000).

“Öğretim Üzerine Düşünceleri İçin Öğretmenlerle İletişim Kurma”. Bu boyut; “öneriler sunma”, “dönüt verme”, “model olma”, “sorgulama”, “ısrarla öneri getirmesini ve düşüncelerini dile getirmesini isteme” ve “övme” olmak üzere beş stratejiden oluşmaktadır (Blase & Blase, 1999, 2000).

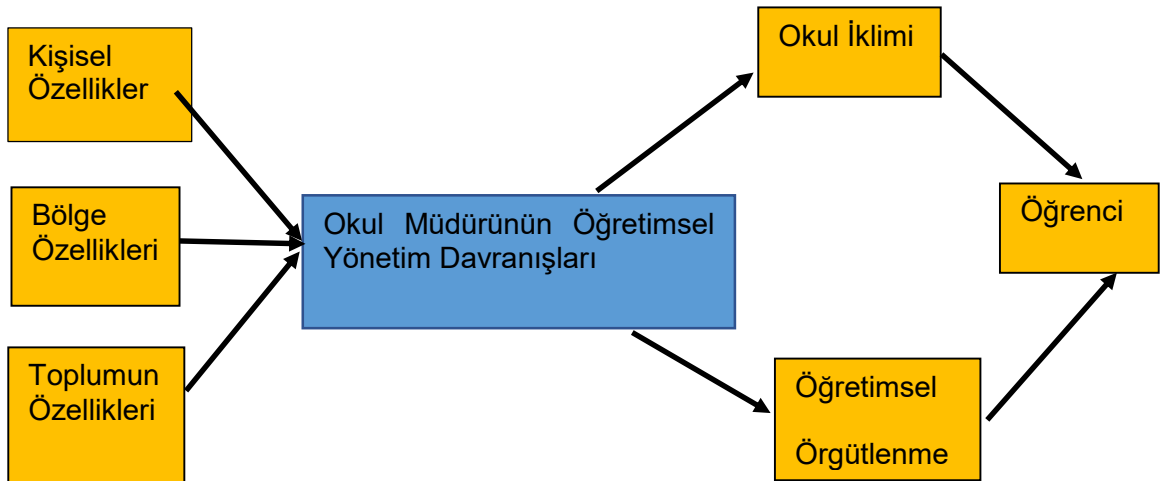
“Mesleki gelişimi destekleme”. Mesleki gelişimi destekleme altı stratejiden oluşmaktadır: “Öğretme ve öğrenme çalışmalarına vurgu yapma”, “eğitimciler arasında işbirliğini destekleme”, “koçluk ilişkilerini geliştirmek”, “programların yeniden tasarlanması teşvik etme ve destekleme”, “çalışanları geliştirmenin tüm aşamalarında yetişkin eğitiminin ilkelerini uygulama”, “öğretime ilişkin karar verirken eylem araştırması yapma” dır (Blase ve Blase, 1999; 2000).

Bossert Öğretimsel Liderlik Modeli

Bossert vd. (1982) tarafından geliştirilen modelde öğretimsel yönetim kavramı kullanılmıştır. Bossert öğretimsel liderlik modeli Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Bossert Öğretimsel Liderlik Modeli



Kaynak: Bossert, S. , Dwyer, D., Rowan, B. & Lee, G. (1982) The instructional management role of the principal, *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64. (s. 40).

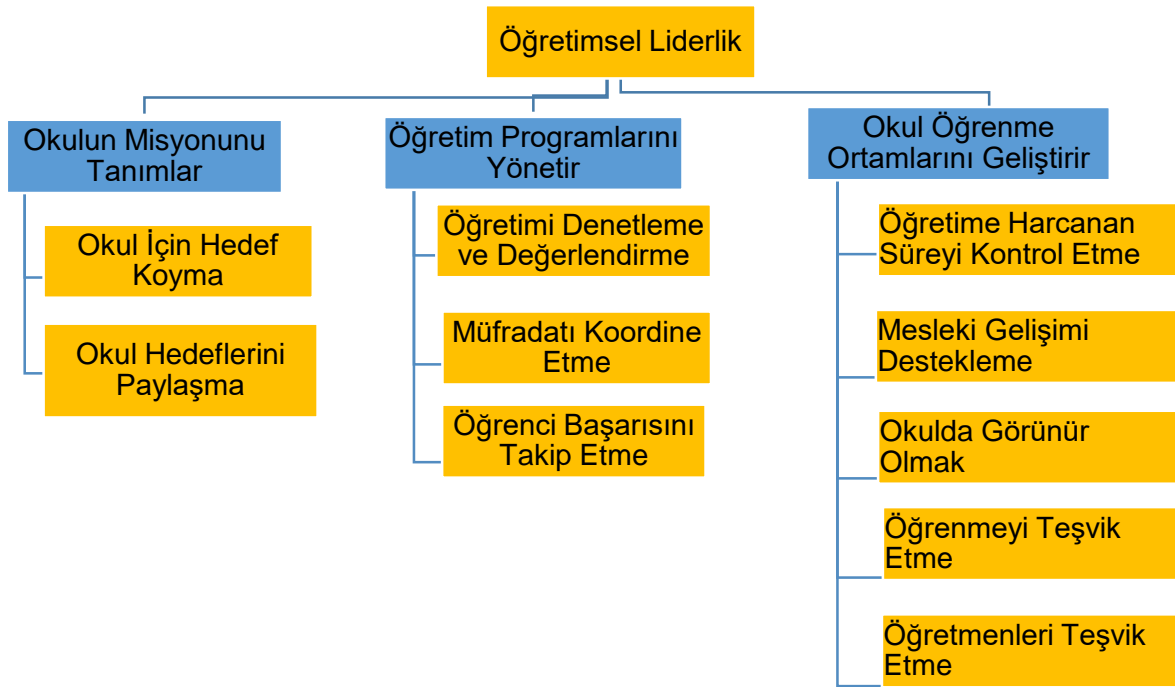
Şekil 2’de görüldüğü gibi okul müdürün yönetimsel davranışları, kişisel, bölge ve toplumun özelliklerinden etkilenmektedir. Okul müdürlerinin öğretimsel yönetsel davranışlarının, öğrenci çıktıları üzerinde dolaylı etisinin olduğu görülmektedir. Bu dolaylı ilişkide okul iklimi ve öğretimsel örgütlenme aracılık etmektedir (Bossert ve diğerleri, 1982; Bossert, 1986, s. 115).

Hallinger ve Murphy Öğretimsel Liderlik Modeli

Öğretimsel liderliğin en sık kullanılan kavramsallaştırması Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilmiştir. Bu model ampirik araştırmalarda en sık kullanılan modeldir (Hallinger, 2008). Bundan dolayı yapılan bu çalışmada da Hallinger ve Murphy’nin modeline odaklanılmıştır. Hallinger ve Murphy’nin öğretimsel liderlik modeli Şekil 3’de sunulmuştur.

Şekil 3

Hallinger ve Murphy Öğretimsel Liderlik Modeli



Kaynak: Hallinger, P ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. (s. 221).

Şekil 3'te görüldüğü gibi, bu modelde, öğretimsel liderlik üç boyuttan oluşmaktadır: (i) *Okulun misyonunu tanımlar*, (ii) *öğretim programlarını yönetir* ve (iii) *okul öğrenme ortamlarını geliştirir*. Bu boyutlar ise; on öğretimsel liderlik işlevine ayrılmıştır: “Okul için hedef koyma” “okul hedeflerini paylaşma”, “öğrenci başarısını takip etme”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “müfredatı koordine etme”, “öğrenme için teşvik etme”, “öğretime harcanan süreyi kontrol etme”, “okulda görünür olmak” “mesleki gelişimi destekleme”, “öğretmenleri teşvik etme” dir (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 28).

Öğretimsel Liderliğin Boyut ve Alt Boyutları

Bu çalışmada Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen ve Hallinger ve Wang (2015) tarafından güncellenen öğretimsel liderlik modeli kullanılmıştır. Bu model (i) *okulun misyonunu tanımlar*, (ii) *öğretim programlarını yönetir* ve (iii) *okul öğrenme ortamlarını geliştirir* olmak üzere üç boyut ve on işlevden oluşmuştur.

(i) Okulun Misyonunu Tanımlar. Etkili okulların, öğrencilerinin başarıları için açık bir şekilde belirlenmiş misyonları bulunmaktadır (Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 29). “Okulun misyonunun tanımlanması” boyutu, “okul için hedef koyma” ve “okul hedeflerini paylaşma” olmak üzere iki işlevlidir (Hallinger ve diğerleri, 1983).

Okul İçin Hedef Koyma. Okulların geliştirilmesi için hedefler, öğrenme içerikli oluşturulmalıdır (Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 29). Bununla birlikte hedefler, öğrencilerin başarıları için açık ve ölçülebilir olmalıdır (Hallinger & Murphy, 1985). Okul yöneticisi, hedefleri belirlerken çalışanların ve velilerin desteğini almalıdır (Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 29).

Okul Hedeflerini Paylaşma. Okul hedeflerin paydaşlar tarafından bilinmesi ve iletilmesinden okul yöneticisi sorumludur (Hallinger & Murphy, 1985). Bu amaçla öğretimsel lider olan okul yöneticisi, okulun hedeflerini, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere paylaşır. Ayrıca okul yöneticisi, alınan kararları çalışanları ile tartışır ve gözden geçirir. Dolayısıyla

okul yöneticisi, okulun hedeflerinin paydaşlar tarafından öneminin farkına varılmasını sağlar (Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 29).

(ii) Öğretim Programlarını Yönetir. Öğretimsel liderliğin “öğretim programlarını yönetir” boyutunda okul yöneticisi, müfredat ve öğretimin koordine edilmesi ve kontrolünü yapar (Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 31). Bu doğrultuda öğretim lideri olan okul yöneticileri, öğretim uygulamaları, müfredat, okul ve sınıf hedefleri arasındaki ilişkilerin bir düzen içinde devam etmesini sağlamaktadır (Hallinger ve diğerleri, 1983). “Öğretim programlarını yönetir” boyutu; “öğrenci başarısını takip etme”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme” ve “müfredatı koordine etme” olmak üzere üç işlevden oluşmaktadır.

Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme. Okul yöneticileri, okul hedeflerinin, sınıftaki eğitim uygulamalarına dönüştürülmesini sağlar (Hallinger & Murphy, 1985). Bu amaçla öğretimsel lider olan okul yöneticisi, okul hedefleri ve sınıf hedeflerini koordinasyonunu eder (Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 31). Bununla birlikte okul yöneticileri, öğretmenleri eğitim açısından destekler (Hallinger & Murphy, 1985) ve sınıfları değerlendirir (Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 31).

Müfredatı Koordine Etme. Etkili okullarda okul yöneticisi, müfredatı koordine eder (Hallinger ve diğerleri, 1983). Bu amaçla okul yöneticileri, okulun müfredat hedefleri ile öğretim içerikleri ve başarı testlerinin uyum içinde olmasını sağlar (Hallinger ve diğerleri 2015, s. 31).

Öğrenci Başarısını Takip Etme. Öğretimsel lider olan okul yöneticileri, öğrencilerin başarılarını takip etmektedir (Hallinger ve diğerleri, 1983). Okul yöneticisi, öğrencilerinin izlediği bu başarı sonuçlarını; okulun hedeflerini belirlemede, müfredatı ve öğretimi değerlendirmede kullanmaktadır (Hallinger & Murphy, 1985). Ayrıca okul yöneticileri, başarı gösteren öğrencilere; onur dernekleri, ödül törenleri, başarı sertifikaları, onur listesi ve okul gazetesinde adlarının yayımlanmasını sağlamaktadırlar (Hallinger ve diğerleri, 1983).

(iii) Okul Öğrenme Ortamlarını Geliştirir. Öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin, okulun öğrenme ortamlarını geliştirmede önemli katkısı bulunmaktadır (Hallinger ve

diğerleri, 1983). Okul yöneticileri, öğrenme ortamlarını oluştururken öğrenci başarısına katkı sağlayacak normlar, beklentiler ve inançlara odaklanmaktadır (Hallinger ve diğerleri, 1983; Heck ve diğerleri, 1990). Bu amaçla okul yöneticileri okul içi politika belirleme ve düzenlemeler yapmaktadır (Hallinger ve diğerleri, 1983). Bu durum öğretmenlerin görevlerini daha etkili ve verimli yapmasını sağlamaktadır (Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 31).

Öğretime Harcanan Süreyi Kontrol Etme. Öğrencilerin başarısını öğrenmeyle geçirdiği zaman doğrudan etkilemektedir (Bossert ve diğerleri, 1982; Bossert, 1986, s.116). Bu doğrultuda öğretimsel lider olan okul yöneticileri, öğretime harcanan süreyi kontrol etmektedir. Bu amaçla okul yöneticileri okul içi politika belirleme ve düzenlemeler yapmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticileri, öğretmenlerin derse zamanında girip çıkmalarını teşvik etmektedir (Hallinger ve diğerleri, 1983).

Mesleki Gelişimi Destekleme. Öğretimsel lider olan okul yöneticileri, öğretmenlerin gelişimini desteklemek için çeşitli faaliyetler yapmaktadır (Hallinger ve diğerleri, 1983). Bu amaçla öğretmenlere gelişimlerini sağlamak için bilgi vermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet içi faaliyetlerine katılmasını sağlamaktadır (Hallinger & Murphy, 1985). Bununla birlikte okul yöneticisi öğretmenlere gelişimleri için çeşitli imkânlar sunmaktadır (Hallinger ve diğerleri, 1983). Böylece okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olmaktadır.

Okulda Görünür Olmak. Öğretimsel liderler olan okul yöneticileri, yüksek görünürlüğe sahiptir (Hallinger & Murphy, 1986). Okul yöneticisinin okul içi ve sınıflardaki görünürlüğü öğretmen, öğrencilerle iletişimini artırmaktadır. Bu durum ayrıca okul yöneticilerinin okulu ile ilgili taleplerini ulaştırmasında katkı sağlamaktadır (Hallinger & Murphy, 1985).

Öğrenmeyi Teşvik Etme. Öğretimsel lider olan okul yöneticileri, öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bu amaçla okulda akademik standartlar belirlemektedir. Bu akademik

standartlar, örgütte yüksek beklentileri güçlendirmektedir (Hallinger ve diğerleri, 1983). Bu durum, öğrenci başarısında etkili bir okul iklimi oluşturmaktadır (Hallinger & Murphy, 1986). Bunların yanı sıra okul yöneticileri, öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla öğrencileri başarılarından dolayı ödüllendirmekte ve takdir etmektedir (Hallinger & Murphy,1985). Okul yöneticilerinin bu davranışları öğrenci başarısına doğrudan katkı sağlamaktadır (Hallinger ve diğerleri, 1983).

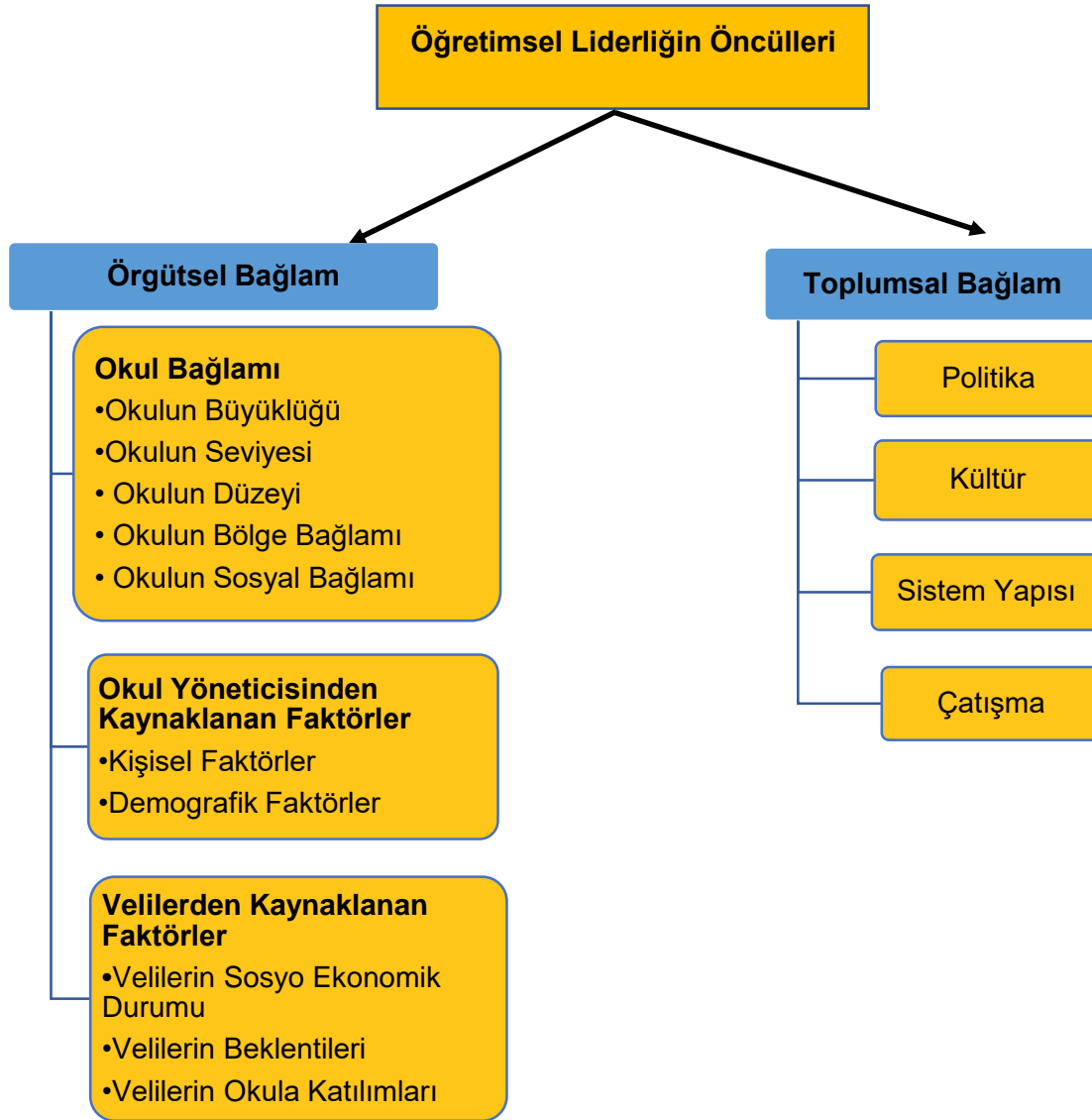
Öğretmenleri Teşvik Etme. Öğretmenler, gelişimleri için düzenlenen eğitimlerle öğrendiklerini eyleme geçirmektedir. Bu durumda öğretimsel lider olan okul yöneticileri, öğretmenlerinin bu eylemlerini desteklemektedir (Hallinger ve diğerleri, 1983). Bununla birlikte okul yöneticileri, öğretmenleri teşvik etmek amacıyla başarılarından dolayı ödüllendirmektedir (Hallinger & Murphy,1985). Okul yöneticisinin bu davranışları örgütte olumlu öğrenme ortamının oluşması sağlanmaktadır (Hallinger ve diğerleri, 1983; Hallinger & Murphy,1985).

Öğretimsel Liderliğin Öncülleri

Alan yazın incelendiğinde öğretimsel liderliğin öncülleri *i)* örgütsel bağlam ve *ii)* toplumsal bağlam olarak iki grupta ele alınabilir. Öğretimsel liderliğin öncülleri Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

Öğretimsel Liderliğin Öncülleri



Kaynak: Bu şekil alan yazından hareketle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 4'te görüldüğü gibi öğretimsel liderliğin öncüllerinden örgütsel bağlam; *i*) okul bağlamı ve okulun sosyal bağlamı, *ii*) okul yöneticisinden kaynaklanan demografik ve kişisel faktörler, *iii*) velilerden kaynaklanan faktörler *olmak* üzere üç grupta ele alınmıştır.

Örgütsel Faktörler. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul seviyesi, öğrenci kitlesi ve dezavantaj gibi örgütsel bağlamdan etkilenmektedir (Hallinger, 2017). Bununla birlikte okul yöneticisinin liderlik davranışlarında, okulun düzeyi, okul

büyüklüğü, okulun sosyo ekonomik seviyesi etkili olmaktadır (Hallinger ve diğerleri, 2010, s. 18).

Okul Bağlamı. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları üzerinde çeşitli okul bağlamının etkisinin olduğu görülmüştür (Hallinger ve diğerleri, 2010, s. 18; Hallinger, 2011). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarında; okul büyüklüğü % 13, okul seviyesi % 7 ve özel okullar % 3 etkisi bulunmaktadır. Diğer faktörler arasında ise okul tabanlı bir yönetim, bölge büyüklüğünün ve kentsel kırsal gibi farklı bölge bağamları etkisinin olduğu görülmüştür (Hallinger, 2011). Okulun çevresinin kırsal ya da kentsel bölgede olması okul yöneticilerine hem fırsatlar hem de kısıtlamalar getirmektedir (Hallinger ve diğerleri, 1996).

Birçok okul yöneticisinin davranışları farklı koşullarda, farklı okullarda az ya da çok etkili olabilmektedir (Hallinger & Murphy, 1985). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikle ilgili tarzlarındaki farklılığın, okulun sosyal bağlamın etkisinin olduğu düşünülmektedir (Hallinger & Murphy, 1986). Sosyo ekonomik seviyesi düşük olan okullarda yöneticiler görev odaklı çalışmakta; müfredat ve öğretim programının seçiminde çok yönlendirici bir rol almaktadır. Oysa sosyo ekonomik seviyesi yüksek olan okullarda yöneticiler ise, müfredatın koordinasyonu konusunda aktif görev almaktadır. Sınıflarda meslektaşlarını sık sık ziyaret etmektedir. Ancak öğretim konusunda daha az doğrudan kontrol uygulamaktadır (Hallinger & Murphy, 1986). Buradan okulun sosyo ekonomik seviyesinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemede farklılıklara yol açtığı görülmektedir.

Velilerden Kaynaklanan Faktörler. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları, velilerin sosyo ekonomik durumu, beklentileri ve okula katılımlarından etkilenmektedir (Hallinger ve diğerleri, 1996).

Okul Yöneticisinden Kaynaklanan Kişisel ve Demografik Faktörler. Okul yöneticilerin öğretimsel liderlik özellikleri kişisel (Hallinger ve diğerleri, 1996; Hallinger, 2011; Suskavcevic & Blake, 2004) ve demografik faktörlerden etkilenmektedir (Hallinger, 2011; Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 6). Okul yöneticisinin cinsiyeti %25, deneyimi %25,

müdür olmadan önceki öğretmenlik deneyimi %15 ve öğretim bilgisi için tasarlanmış diğer faktörlerin %5 öğretim liderliği üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür (Hallinger, 2011).

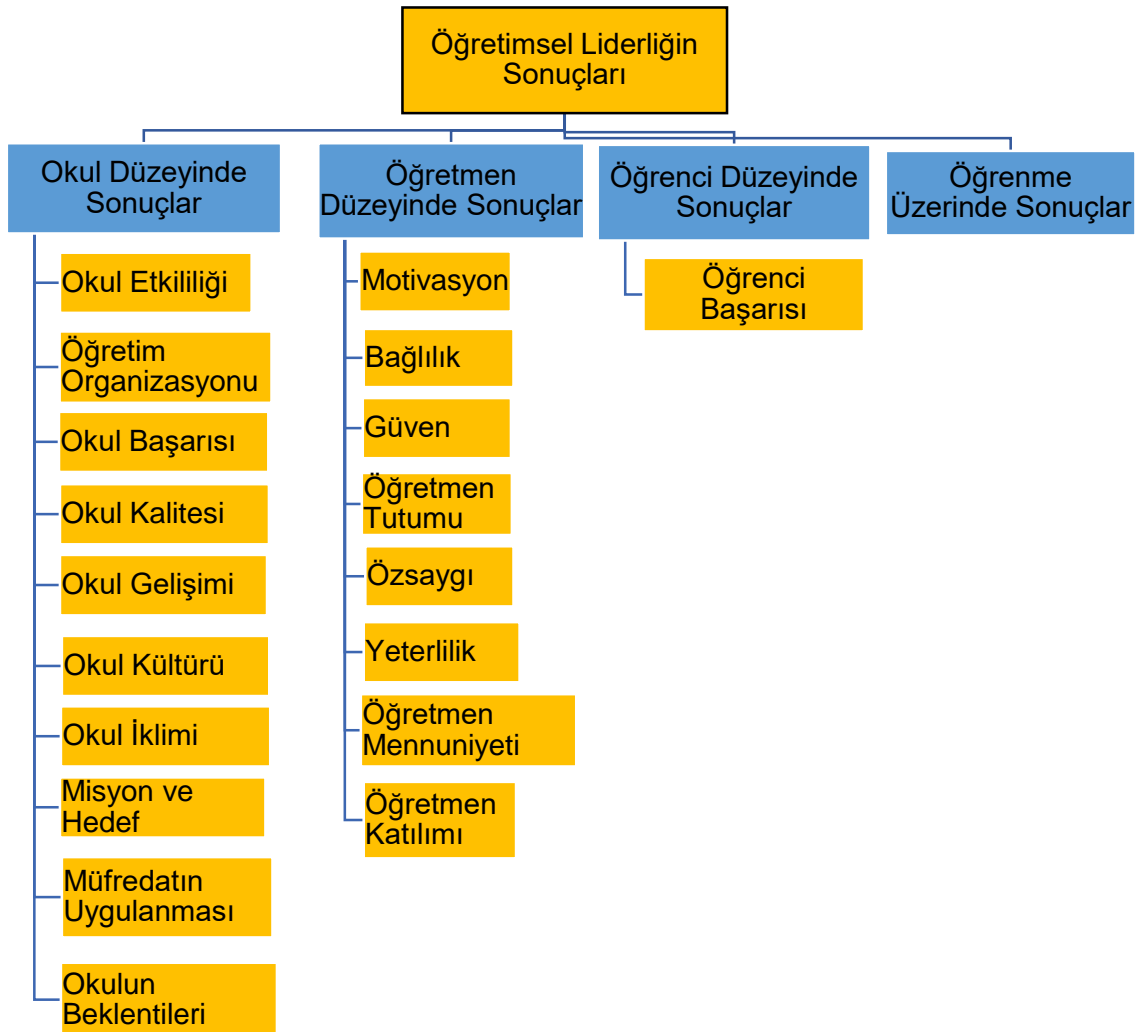
Toplumsal Bağlam. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, politika, kültür, sistem yapısı ve çatışma gibi toplumsal bağlamdan etkilenmektedir (Hallinger, 2017).

Öğretimsel Liderliğin Sonuçları

Alan yazın incelendiğinde öğretimsel liderliğin sonuçları; i) okul düzeyinde sonuçlar ii) öğrenci düzeyinde sonuçlar iii) öğretmen düzeyinde sonuçlar ve iv) öğrenme üzerinde sonuçlar olarak ele alınabilir. Öğretimsel liderliğin sonuçları Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5

Öğretimsel Liderliğin Sonuçları



Kaynak: Bu şekil alan yazından hareketle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Okul Düzeyinde Sonuçlar. Öğretimsel lider olan okul yöneticileri, doğrudan ve dolaylı olarak okul üzerinde etkileri bulunmaktadır (Hallinger ve diğerleri, 2010, s. 21; Heck ve diğerleri, 1990). Okul yöneticilerinin okul ve sınıf koşullarını geliştirmek için yaptıkları faaliyetler okul etkililiğine katkı sağlamaktadır (Hallinger, 2005). Alan yazında öğretim liderliği gösteren okul yöneticileri ile okul etkililiği arasında ilişkinin olduğu görülmüştür (Hallinger & Murphy, 1986; Hallinger ve diğerleri, 1996; Hallinger & Heck, 1999, s. 185; Hallinger, 2003). Bu bağlamda etkili okullarda görev yapan okul yöneticilerinin, güçlü öğretim lideri olduğu düşünülmektedir (Hallinger ve diğerleri, 1983).

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları; öğretim organizasyonu (Hallinger ve diğerleri, 1996), okul başarısı, okul kalitesi, okul gelişimi etkilemektedir (Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 7). Bu doğrultuda öğretim lideri olan okul yöneticileri, okulun beklentilerini, misyonu, hedeflerini gerçekleştirmesine ve müfredatın uygulanmasına katkı sağlamaktadır (Hallinger ve diğerleri, 2010, s. 21). Bununla birlikte öğretim lideri olan okul yöneticileri ile okul iklimi arasında pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür (Hallinger ve diğerleri, 1996). Ayrıca öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda yerleşik bir okul kültürü bulunmaktadır (Blase & Blase, 2000).

Öğretmen Düzeyinde Sonuçlar. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenler üzerinde bazı sonuçlar doğurmaktadır. Bu liderlik davranışları, öğretmen üzerinde öğretmen güveni, öğretmen kolektif yeterliliği ve öğretmen bağlılığını etkilemektedir (Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 7). Bununla birlikte okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen tutumlarını belirlemektedir (Hallinger, 2017). Öğretimsel lider olan okul yöneticileri, öğretmenlere övgü vermektedir. Bu durum öğretmenlerin motivasyonları, yeterlilik ve öz saygılarını etkilemekte (Blase & Blase, 2000) ve öğretmen katılımını sağlamaktadır (Hallinger ve diğerleri, 2010, s. 21). Öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin en belirleyici etkeninin okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak görülmesi gelmektedir (Smith & Andrews, 1989, s. 10).

Öğrenci Düzeyinde Sonuçlar. Öğrencilerin öğrenme çıktıları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği arasında dolaylı etkinin olduğu görülmüştür (Hallinger, 2003; Hallinger ve diğerleri, 2010, s. 21; Heck ve diğerleri,1990). Bu amaçla okul yöneticileri, öğrenci başarısını artırmak için öğretmenlerin desteği ile öğrencilerin beklentilerini artırmaktadır (Hallinger ve diğerleri, 1996). Bununla birlikte okul yöneticisi, okulun öğretim organizasyonunu denetleyerek, okul çevre ilişkilerini düzenleyerek ve olumlu öğrenme ortamı hazırlayarak öğrencilerin başarılarına katkı sağlamaktadır (Heck ve diğerleri, 1990).

Öğrenme Üzerindeki Sonuçları. Öğretimsel lider olan okul yöneticileri, öğrenmeye doğrudan katkısı olan okul ve sınıf süreçlerine etki etmektedir (Hallinger & Heck, 1999, s. 185). Okul yöneticilerinin gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarının düzeyi, okulun misyonunu açık bir şekilde ifade edilmesiyle ilişkili görülmektedir (Hallinger ve diğerleri,1996). Okulun vizyon ve hedeflerinin okulun gelişimi için öğrenme odaklı olması gerekmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerine, okulun öğrenmeye odaklanmasının devamı için kritik rol düşmektedir. Bu amaçla öğretim liderliği davranışları gösteren okul yöneticilerinin öğrenme üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür (Hallinger, 2011).

Öğretimsel Liderliğin Çeşitli Demografik Değişkenlerle İlişkisi

Alan yazında okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmen algılarına göre çeşitli demografik değişkenlere göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu kapsamda okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin cinsiyetine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşüne sahiptir (Shelton, 2020). Oysa başka bir araştırmada da okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin cinsiyetine göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Yüner & Adalı, 2023). Buradan hareketle okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin cinsiyetine göre incelendiğinde farklı sonuçlar doğurduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin yaşına göre incelendiğinde ise, anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre 59 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşüne sahiptir (Ahadi ve diğerleri, 1990). Oysa başka bir araştırmada da okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin yaşına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Githaiga & Kipsoi, 2020). Buradan hareketle okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin yaşına göre incelendiğinde farklı sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin medeni duruma göre incelendiğinde ise, anlamlı farklılık görülmemiştir (Efe, 2023). Benzer şekilde Olukçu (2018) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin medeni durumuna göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin eğitim duruma göre incelendiğinde de anlamlı farklılık görülmemiştir (Sultan ve diğerleri, 2022). Benzer şekilde Vinitwatanakhun ve Sawatsupaphon (2019) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin eğitim durumuna göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin kıdeme göre incelendiğinde de anlamlı farklılık görülmemiştir (Ege, 2023). Benzer şekilde Nacak Deniz (2021) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin kıdeme göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde de anlamlı farklılık görülmemiştir (Çakır, 2021). Benzer şekilde Vinitwatanakhun ve Sawatsupaphon (2019) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğretimsel Liderlik İle İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle öğretimsel liderlik ile ilgili yurt içi araştırmalar, ardından yurt dışı araştırmalar incelenmiştir.

Yurt İçi Araştırmalar. Yurt içi alanyazında öğretimsel liderlikle ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Dolapçı (2024) tarafından yürütülen araştırmada, öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin yenileşimci davranışları arasında öğretmen bağlılığı ve mesleki işbirliği rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kastamonu ili ve ilçelerinde görev yapan 812 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma yapısal eşitlik modellemesi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretmen bağlılığı, öğretimsel liderlik ve öğretmen yenileşimci yaklaşımların yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada, öğretimsel liderlik ile öğretmen yenileşimci davranışları ilişkisinde öğretmen bağlılığı ve mesleki işbirliğinin aracı etkisi olduğu görülmüştür.

Akgöz (2024) tarafından yürütülen araştırmada, öğretimsel liderlik ile öğrenci başarıları arasında öğretmen öz yeterliği ve öğretmen özerkliğinin aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini, Ankara'da görev yapmakta olan 900 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünün çalışma grubuna ise Ankara ilinde görev yapan 20 öğretmen katılmıştır. Araştırma karma araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmada öğretimsel liderlik ile öğrenci başarıları arasında öğretmen öz yeterliği ve öğretmen özerkliğinin aracı etkisi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada öğretimsel lider olan okul müdürlerinin, öğrenci başarısına doğrudan ve dolaylı katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2023) tarafından yürütülen araştırmada, öğretimsel liderlik ile okul etkililiği ilişkisinde işbirlikçi iklimin rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Batman ilinde görev yapan 272 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma yapısal eşitlik modellemesi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretimsel liderlik ve işbirlikçi iklimin okul etkililiğini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada öğretimsel liderlik ile okul etkililiği ilişkisinde işbirlikçi iklimin aracı etkisi olduğu görülmüştür.

Adalı ve Yüner (2023) tarafından yürütülen araştırmada, örgüt kültürü ile öğretimsel liderlik arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırşehir ilinde görev yapan 416 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada One Way ANOVA ve korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yüksek olduğu görölmüştür. Bununla birlikte örgüt kültürü ile öğretimsel liderlik arasında pozitif, yüksek düzeyde ilişkinin olduğu görölmüştür.

Gültekin vd. (2022) tarafından yürütülen araştırmada, öğretimsel liderlik davranışlarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Batman ilinde görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmada okul yöneticileri; “okulun amaçlarını açıklama ve paylaşma”, “olumlu öğrenme iklimi oluşturma”, “öğretimi denetleme ve geliştirme” “öğretimi koordine etme” ve “eğitim programını koordine etme” öğretimsel liderlik davranışları göstermiştir.

Dorukbaşı (2022) tarafından yürütülen araştırmada, öğretimsel liderlik ile öğretmen mesleki öğrenme davranışlarının ilişkisinde öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Karabük ilinde görev yapan 402 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada çoklu regresyon yapılmıştır. Araştırmada öğretimsel liderlik ile öğretmen mesleki öğrenme davranışlarının, öğretim uygulamalarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada öğretimsel liderlik ile öğretmen mesleki öğrenme davranışlarının ilişkisinde öğretim uygulamalarının tam etkisinin olduğu görölmüştür.

Eker (2021) tarafından yürütülen araştırmada, öğretimsel liderlik ile okul mutluluğu arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Üsküdar ilçesi'nde görev yapan 419 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada korelasyon ve basit regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yüksek olduğu ve öğretimsel liderliğin okul mutluluğunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretimsel liderlik ile okul mutluluğu arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu görölmüştür.

Dil (2020) tarafından yürütülen araştırmada, öğretimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Sancaktepe ilçesinde ilinde görev yapan 392 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada korelasyon ve çoklu regresyon yapılmıştır. Araştırmada öğretimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının; öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma, öğretmenlerin geliştirilmesi, desteklenmesi, öğretmenlerin motivasyonlarını yordadığı görölmüştür.

Özdoğru ve Güçlü (2020) tarafından yürütülen araştırmada, öğretimsel liderlik ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada metaanaliz yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla 2008- 2018 yılları arasında yapılan 21 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu artırdığı ve etkili okul olmada önemli bir katkısının olduğu görölmüştür. Bununla birlikte öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık ve öğretmenlerin öz yeterliliği arasında pozitif orta düzeyde ilişkininin olduğu saptanmıştır.

Oktar (2019) tarafından yürütülen araştırmada, öğretimsel liderlik, örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kütahya ili Tavşanlı ilçesinde görev yapan, 392 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma yapısal eşitlik modellemesi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretimsel liderlik, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu değişkenleri arasındaki ilişkilerinde örgütsel desteğin aracı etkisi olduğu görölmüştür.

Alanyazında öğretimsel liderlik ile ilgili yurt içi araştırmalar incelendiğinde nicel araştırmaların nitel araştırmalara göre daha fazla yapıldığı görölmüştür. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan nitel araştırmaların okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirleme ekseninde olduğu söylenebilir. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan nicel araştırmaların ise özellikle okul etkililiği, öğrenci başarısı, öğretmen bağlılığı, iş doyumunu, iş

tatmini, motivasyon, örgütsel destek, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliliği ilişkisini irdeleyen araştırmalar olduğu görülmüştür.

Yurt Dışı Araştırmalar. Yurt dışı alanyazında öğretimsel liderlikle ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Thien vd. (2023) tarafından yürütülen araştırmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğretmen bağlılığı ve kolektif öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Malezya'da görev yapan 1328 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmada öğretimsel liderlik ile öğretmen bağlılığı ve kolektif öğretmen yeterliliği arasında doğrudan anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada öğretimsel liderlik ile öğretmen bağlılığı arasında kolektif öğretmen yeterliliğinin aracı etkisinin olduğu görülmüştür.

Hendawy Al-Mahdy vd. (2022) tarafından yürütülen araştırmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini ve bu rollerin öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini Umman'da görev yapan 464 öğretmen ve 75 müdür oluşturmaktadır. Araştırma yapısal eşitlik modellemesi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri, öğretmenlerin sınıf uygulamaları ve öğrenci öğrenimini pozitif etkilediği görülmüştür.

Sindhvad vd. (2022) tarafından yürütülen araştırmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğe etki eden bağlamsal faktörlerin belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırma karma araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini, Bakü'de görev yapan 309 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümü çalışma grubuna ise, nicel örneklemden rastgele seçilen 8 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, kendilerine olan güvenleri, kapasiteleri, görevlerine ve paydaşlarına ayırdıkları zamanla ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ile iş tatmini arasında öz yeterlilik ve sonuç beklentisinin aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shafeeu (2022) tarafından yürütülen araştırmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının ortaokul öğrenci başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Maldiv’de görev yapan 6047 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada lojistik regresyon, çoklu regresyon yapılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, okul etkililiğini yordadığı görölmüştür. Bununla birlikte okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, öğrenci başarıları üzerinde doğrudan ve dolaylı ilişkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bellibaş vd. (2021) tarafından yürütölen araştırmada, okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik ve öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada OECD tarafından toplanan 2013 TALIS veri seti kullanılmıştır. Araştırmada çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretimsel liderlik ile öğretim kalitesi, öğretmen iş tatmini ve öğretmen işbirliği arasında doğrudan ilişkinin olduğu görölmüştür. Bununla birlikte araştırmada dağıtılmış liderlik ile öğretim kalitesi arasında öğretmen işbirliği ve iş tatmininin aracı rolünün sonucuna ulaşılmıştır.

Shaked vd. (2018) tarafından yürütölen araştırmada, okul müdürlerinin cinsiyete göre öğretimsel liderlik rollerini nasıl yerine getirildiği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İsrail’de görev yapan 59 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmada içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre daha aktif öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri saptamıştır. Bunun sebepleri arasında kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre okul yöneticiliğine başlamadan daha fazla okul deneyiminin olduğu görölmüştür. Bununla birlikte kadın yöneticilerinin erkek yöneticilere göre daha fazla öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kouali (2016) tarafından yürütölen araştırmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmanın nicel

bölümünün örneğini, Kıbrıs'ta görev yapan 173 ilkokul müdürü ve 504 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümü çalışma grubuna ise 6 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin iş tatmini arasında doğrudan ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte araştırmada okul müdürlerinin etkili öğretimsel liderliği için diğer liderlik stillerini öğrenmeleri ve duruma göre kullanmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada politika belirleyicilerin yapılan değişikliklerde öğretmenlerin memnuniyetsizliklerini dikkate alması gerektiği önerilmiştir.

Lai ve Cheung (2013) tarafından yürütülen araştırmada, lise müfredatının uygulanması sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği uygulamalarını ve niteliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hong Kong'ta lisede çalışan 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada "ortak amaç duygusu geliştirmek", "öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek" ve "olasılıkları algılamak ve kullanmak" kodları geliştirilmiştir. Araştırmada okul gelişimi ve müfredat geliştirmede okul yöneticisi öğretmenlerle birlikte karar aldığı görülmüştür. Bununla birlikte okul yöneticileri öğretmenlerle aktif işbirliğiyle içerisinde çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Marks ve Printy (2003) tarafından yürütülen araştırmada, okul yöneticilerinin okul liderliği, dönüştürücü ve öğretimsel liderliği ile öğretmenlerin aktif işbirliği, öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma karma araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmanın örneğini ABD'de ulusal düzeyde seçilmiş 8 ilkokul, 8 ortaokul ve 8 lisede görev yapan 910 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel bölümünde hiyerarşik lineer modelleme yapılmıştır. Araştırmada ayrıca 144 sınıf öğretmenin öğretim ve değerlendirme uygulamaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda dönüştürücü ve öğretimsel liderliğin birlikte okulun performansı, pedagoji kalitesi ve öğrenci başarısını artırdığı görülmüştür. Öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında, öğretmen failiğinin aracı rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki yurt dışı araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla nicel araştırmalara daha çok yer verildiği olduğu görölmüştür. Araştırmaların veri analizinde birçok araştırmada yapısal eşitlik modellemesinin yapıldığı görölmüştür. Öğretimsel liderlikle ilgili yurt dışı nicel araştırmalarda en çok öğrenci başarısı, öğrenci öğrenmesi, okul etkililiği, kolektif öğretmen yeterliliği, öğretmen bağlılığı, öğretmen failiği, öğretmen etkililiği ve öz yeterlilik değişkenleri arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Bununla birlikte yurt dışı araştırmalarda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin cinsiyete göre incelendiği çalışmalar ele alınmıştır. Öğretimsel liderlikle ilgili yurt dışı nitel araştırmaların ise “öğretimsel liderlik” kavramının yeniden ele alınması, geliştirilmesi ve uygulanan farklı politikalar üzerinde yoğunlaştığı görölmüştür.

Alanyazındaki hem yurt içinde hem yurt dışı araştırmalar incelendiğinde ise; nicel yöntemlerin daha çok benimsendiği görölmektedir. Öğretimsel liderlikle ilgili gerek yurt içinde gerek yurt dışında nicel yapılan araştırmaların benzer şekilde öğrenci başarısı, öğrenci öğrenmesi, okul performansı, kolektif öğretmen yeterliliği, öğretmen bağlılığı ve öz yeterlilik değişkenlerini içeren araştırmalara geniş yer verildiği görölmektedir. Öğretimsel liderlikle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan nitel araştırmaların farklı eksenlerde olduğu görölmüştür. Bu bağlamda öğretimsel liderlikle ilgili yurt içi nitel araştırmaların okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenmesi ve öğretmen algıları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Oysa yurt dışında öğretimsel liderlikle ilgili nitel araştırmaların “öğretimsel liderlik” kavramının yeniden ele alınması, geliştirilmesi ve uygulanan farklı politikalar üzerinde yoğunlaştığı görölmektedir.

Öğrütisel Destek

Yapılan araştırmanın bu bölümünde öncelikle öğrütisel destek kavramı, ardından öğrütisel destek ile ilgili kuramlar, boyutlar, öğrütisel desteğin öncülleri, sonuçları ve öğrütisel desteğin demografik değişkenlerle ilişkisi açıklanmıştır. Son olarak alanyazında öğrütisel destek ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiştir.

Örgütsel Destek Kavramı

Örgütsel destek algısı, çalışanların; örgütün kendi katkısına ve refahına ne kadar değer verdiği ile ilgili oluşturdukları inanç olarak tanımlanmaktadır (Eisenberger ve diğerleri, 1986; Eisenberger ve diğerleri, 2020). Çalışanlar, örgüt tarafından önemsendikleri ve değer verildiklerinde, iş sorumluluklarını yerine getirmede vicdanlı davranmaktadırlar (Eisenberger ve diğerleri, 1990). Bununla birlikte örgütsel destek, çalışanların örgütsel hedeflere ulaşmak için daha çok gayretin ödüllendirileceği beklentisini artırmaktadır (Eisenberger ve diğerleri, 1986; Eisenberger ve diğerleri, 1997). Dolayısıyla çalışanlar, örgütü hedeflere ulaştırmada daha çok gayret etmektedir (Eisenberger ve diğerleri, 1986). Çalışanlar, örgütleri tarafından övgü ve onay aldıklarında örgütle olan duygusal bağları gelişmektedir (Eisenberger ve diğerleri, 1986). Çalışanların duygusal bağlılıkları geliştikçe örgütsel destek algıları artmaktadır (Uzun, 2018).

Örgütsel destek algılarının yüksek olması, çalışanlarda olumlu ruh hali ve örgüte karşı yükümlülük oluşturmaktadır. Bu durum çalışanların örgüte olan duygusal bağlılığına ve iş performansına katkı sunmaktadır (Eisenberger ve diğerleri, 2001). Örgütlerin, çalışanların yaşamlarında sosyal rolleri bulunmaktadır. Örgütün çalışanları desteklemesi, çalışanların farklı sosyo-duygusal, sosyal onay ve saygı ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olmaktadır (Armeli ve diğerleri, 1998; Eisenberger ve diğerleri, 1997). Bununla birlikte çalışanların, örgütteki sosyal ağlarının boyutu, kalitesi ve yoğunluğuna bağlı olarak örgütsel destek algıları artmaktadır (Hayton ve diğerleri, 2012).

Örgütte yönetici desteğinin olması, çalışanların örgütsel destek algılarını artırmaktadır. Bu durum çalışanların daha fazla ekstra rol performansı göstermesini sağlamaktadır (Eisenberger ve diğerleri, 2002). Bununla birlikte çalışanların örgütsel destek algılarını, maddi ve manevi ödüller artırmaktadır (Eisenberger ve diğerleri, 1986). Buna bağlı olarak terfi, işi zenginleştirme ve ücret çalışanların örgütsel destek algısına olumlu katkısı olmaktadır (Eisenberger ve diğerleri, 1986). Ayrıca çalışanların örgütsel destek algıları arttıkça, çalışanlar, iş sorumluluklarına bağlı kalmaktadır (Eder & Eisenberger,

2008). Buna bağlı olarak da çalışanların rol içi, rol dışı ve ekstra rol iş performansı artmaktadır (Lynch ve diğerleri, 1999). Oysa rgtlerde düşük destek olduğunda, çalışanlarda geri çekilme davranışı görülmektedir. Bu doğrultuda çalışanlar, hak edilmemiş iş molaları, iş sorumluluklarını ihmal etme ve boş konuşmalarda zaman harcamaktadır (Eder & Eisenberger, 2008).

Buradan hareketle öğretmenlerin örgütsel destek algısı; okula verdiği katkılarının okul yönetimi tarafından ne kadar değer görüldüğü ve örgütün öğretmenlerin refahını ne ölçüde sağladığı ile ilgili oluşturduğu inanç olarak düşünülebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin örgütsel destek algılarında okul yöneticilerine önemli roller düşmektedir. Okul yöneticilerinin adaleti sağlaması, dllendirmelerde adil olması, kararlarda öğretmenlerin katılımını sağlaması öğretmenlerin örgütsel destek algılarının gelişimine katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin rgtsel destek algıları geliştikçe de daha fazla çaba harcayacağı ve okulun kalitesinin ve iş verimliliğinin artacağı düşünülebilir.

Örgütsel Destek Kuramları

Alanyazında rgtsel destek kuramları i) Sosyal Değişim Kuramı, ii) Karşılıklı İlişki Kuramı ve iii) rgtsel Destek Teorisi olarak üç başlıkta ele alınmıştır.

Sosyal Değişim Kuramı. Sosyal Değişim Kuramı, alışanların örgüte karşı tutum ve davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullanılmaktadır (Thomsen ve diğerleri, 2015). Bu kurama göre, çalışanların örgüt tarafından kendilerine yönelik hareketlere cevap vermek zorunluluğu açıklanmaktadır (Pack, 2005). Dolayısıyla Sosyal Değişim Kuramı, kişilerarası ilişkilerin gelişimi ve bu ilişkilerin sürdürülmesini açıklamak amacıyla ortaya çıkmıştır (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 31; Eisenberger ve diğerleri, 1997). Bu amaçla bireyler, diğer kişiler tarafından olumlu ve olumsuz davranıldığında nedenini anlamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla kişiler, ilişkilerini güçlendirme ve devam ettirmede nasıl davranacaklarını bilmektedir (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 31). Sosyal değişim kuramına göre ilişkiler, uzun vadeli ve güvene dayanmaktadır (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 34). Sosyal Değişim Kuramına göre, çalışanlar örgüt tarafından

desteklendiklerinde örgütsel bağlılık duygusuyla örgüte cevap vermektedirler (Dawley ve diğerleri, 2008).

Karşılıklı İlişki Kuramı. Karşılıklılık normu, örgütün çalışanlarına olumlu muamelesi sonucu çalışanlarının da olumlu cevap vermesini gerektirmektedir (Eisenberger ve diğerleri, 1997). Bu kurama göre, sosyal ihtiyaçları fazla olan çalışanlar, örgütün hedeflere ulaşmasında daha fazla çalışarak yükümlülük oluşturmaktadır (Armeli ve diğerleri, 1998). Çalışanlar, ücret artışı ve eğitim fırsatları gibi çok değerli kaynakları aldığında karşılıklılık normuna göre kendilerini performansları konusunda zorunlu hissetmektedir. Buna bağlı olarak çalışanlar, örgütün hedeflere ulaşmasında rol içi ve dışı davranışları artırmakta ve iş devamsızlığını azaltmaktadır (Aselage & Eisenberger, 2003).

Örgütsel Destek Teorisi. Örgütsel Destek Teorisine göre çalışanlar, örgütün katkılarına verdiği değer ve örgütün refahını önemsemesi ile ilgili algı oluşturmaktadır (Kurtessis ve diğerleri, 2017). Bu teoriye göre; örgütün çalışanların refahını düşünmesi sonucu çalışanlar kendilerini örgütün amaçlarına ulaşmasında yükümlü hissetmektedir (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 55; Settoon, ve diğerleri 1996; Wayne, Shore ve diğerleri, 1997). Ayrıca çalışanlarda örgütü için çabalarının artmasının daha da büyük ödüllendirileceği beklentisi oluşmaktadır (Kurtessis ve diğerleri, 2017). Bununla birlikte çalışanlar, ilerideki kazanımlarına yönelik örgütle ilişkilerini geliştirmenin yollarını aramaktadır (Zheng ve diğerleri, 2016). Buna karşın örgütler de çalışanları örgütlere verdiği çabaya göre ödüllendirmektedir (Chen ve diğerleri, 2009). Örgütsel destek teorisine göre; örgütler, üstün çaba gösteren çalışanların başarılarından gurur duyduğunu ifade etmelidir (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 58). Bunların yanı sıra örgütsel destek, çalışanların sosyal duygusal ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Chen ve diğerleri, 2009; Dawley ve diğerleri, 2008; Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 41).

Örgütsel Destek Teorisine göre; örgüt, çalışanların iyiliğini düşünmektedir. Ayrıca çalışanlar, etkili bir biçimde gerçekleştirmesi ve stresle başa çıkması gerektiği durumlarda örgütten destek alabileceğinin güvencesi oluşacak değeri de görmektedir (Rhoades &

Eisenberger, 2002). Bunların yanı sıra örgütün, olumlu örgütsel destek algısı için çalışanlarına bağlı olduğunu ve onları örgütün memnuniyetle karşılanan üyesi olarak kabul ettiklerini belirtmeleri gerekmektedir. Bu durum çalışanların örgüte olan bağlılık ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmaktadır (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 58). Yüksek örgütsel desteğe sahip çalışanların; iş tatmini artmakta ve olumlu ruh haline sahip olduğu görülmektedir. Bu durum çalışanların, örgütlerine daha fazla destek verdiklerini göstermektedir (Chen ve diğerleri, 2009).

Örgütsel Desteğin Boyutları

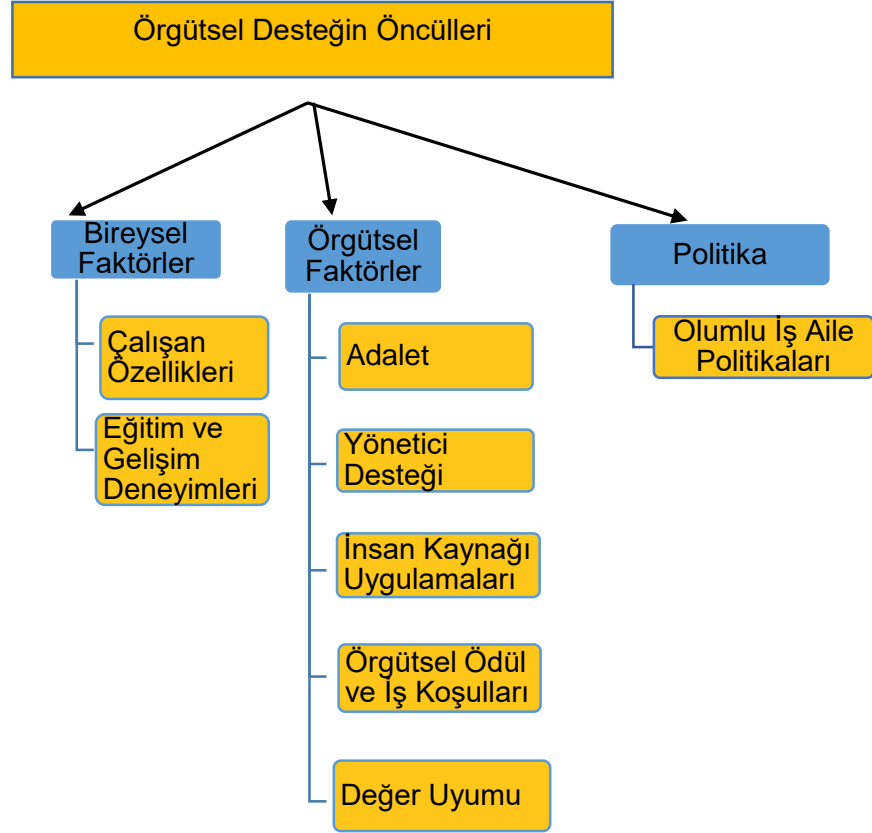
Eisenberger vd. (1986) tarafından yapılan araştırmada örgütsel desteği tek boyutta incelediği görülmektedir. Bu tek boyutlu yapı genel olarak çalışanların örgüte olan katkılarına ve refahına önem verilip verilmediğini içermektedir. Bununla birlikte çalışanların memnuniyeti, iş doyumu, örgütte görüşlerinin dikkate alınması ve ücret hakkında endişelerin giderilmesi bulunmaktadır. Ayrıca bu yapı, iş zenginleştirme, çalışanların yeteneklerinin tam kullanımı ve terfi fırsatlarını içermektedir (Eisenberger ve diğerleri, 1986). Yapılan bu araştırmada ise Nayır (2014) tarafından geliştirilen Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği (AÖDÖ) kullanılmıştır. Bu kapsamda örgütsel destek; örgütsel adalet, örgütsel ödül ve iş koşulları, yönetici desteği olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır.

Örgütsel Desteğin Öncülleri

Alanyazında örgütsel destek incelendiğinde öncülleri, *i)* bireysel faktörler, *ii)* örgütsel faktörler ve *iii)* politika olarak Şekil 6'da görüldüğü üç grupta ele alınabilir.

Şekil 6

Örgütsel Desteğin Öncülleri



Kaynak: Bu şekil alan yazından hareketle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 6'da görüldüğü gibi örgütsel desteğin öncülleri; bireysel faktörler, çalışan özellikleri, eğitim ve gelişim deneyimleri, örgütsel faktörler; adalet, yönetici desteği, insan kaynağı uygulamaları, örgütsel ödül ve iş koşulları, değer uyumu, politika; olumlu iş aile politikaları olarak ele alınabilir.

Bireysel Faktörler. Örgütsel desteğin öncüllerinden bireysel faktörler; çalışan özellikleri, eğitim ve gelişim deneyimleri olarak ele alınabilir.

Çalışan Özellikleri. Çalışanların samimiyet ve işbirliği kişilik özelliklerine sahip olması örgüt tarafından desteklenmesinde daha muhtemel gözükmetedir. Bunun yanı sıra örgütsel destek algısını, çalışanların iş deneyimi etkilemektedir (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 93).

Eğitim ve Gelişim Deneyimleri. Çalışanların eğitim ve gelişim deneyimleri, bilgi ve becerilerini genişletmektedir. Bu durum çalışanların örgüte değerli katkı sunduğu görüşünü oluşturmakta ve örgütsel destek algılarının artmasını sağlamaktadır (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 79).

Örgütsel Faktörler. Örgütsel desteğin öncüllerinden örgütsel faktörler; adalet, yönetici desteği, insan kaynağı uygulamaları, örgütsel ödül ve iş koşulları, değer uyumu olarak ele alınabilir.

Adalet. Adalet, rgtsel desteğin güçlü ncllerindedir (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 97; Eisenberger ve diğerleri, 2020; Kurtessis ve diğerleri, 2017; Rhoades & Eisenberger, 2002). Prosedürel adalet, çalışanların örgütün kendilerine değer verdiğine inanma düzeyini etkilemektedir (Moorman ve diğerleri, 1998). Bununla birlikte çalışanın hem kendine hem de meslektaşlara uygulanan adalet, örgütsel destek algısına tesir etmektedir (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 97).

Yönetici Desteği. Yöneticiler, destekleyici davranışlar sergileyerek örgütsel desteğin gelişmesine destek olabilmektedir. Bu doğrultuda yöneticiler, çalışanları teşvik etmelidir (Laaraj, 2023). Yönetici desteğinin, örgütsel desteği artırdığı ve ekstra rol performansını sağladığı görülmektedir (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Dolayısıyla teşvik edilen çalışanlar, desteklendiğini hissettiklerinde, örgütte kalite ve iş verimliliği artırmaktadır (Laaraj, 2023).

İnsan Kaynağı Uygulamaları. Destekleyici insan kaynakları uygulamaları, çalışanların örgütsel destek algılarında etkili olduğu görülmektedir (Eisenberger ve diğerleri, 2020; Pack 2005). Örgütlerde alışanların kararlara katılımı, ödüllerin adil verilmesi ve büyüme fırsatları örgütsel desteğin gelişimine katkı sunmaktadır (Allen ve diğerleri; Pack 2005).

Örgütsel dl ve İş Koşulları. Çalışanların, rgt tarafından yüksek performanslarının ödüllendirileceği beklentisi örgüt katkılarına değer vermektedir

(Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 78). Bu amaçla yüksek performanstan dolayı yöneticiler tarafından ödüllendirilen çalışanlar, desteklendiklerini ve eksta çabalarının takdir edildiğini hissetmektedir. Örgütsel desteği, örgütsel ödüllerin yanı sıra çalışma koşulları da etkilemektedir (Kurtessis ve diğerleri, 2017). Bu doğrultuda çalışma koşulları, çalışanların işin karşılığını adil bir şekilde alacağı ve gelişimleri için kaynaklara eşit şartlarda ulaşabileceği şekilde oluşturulmalıdır (Laaraj, 2023).

Değer Uyumu. Örgütün değerleri çalışanların değerlerini teşvik etmektedir. Dolayısıyla çalışanların değerleri ile örgütün değer ve hedeflerinin uyumlu olması örgütsel desteğe katkı sağlamaktadır (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 90).

Politika. Örgütsel desteğin öncüllerinden politika; olumlu iş aile politikaları olarak ele alınabilir.

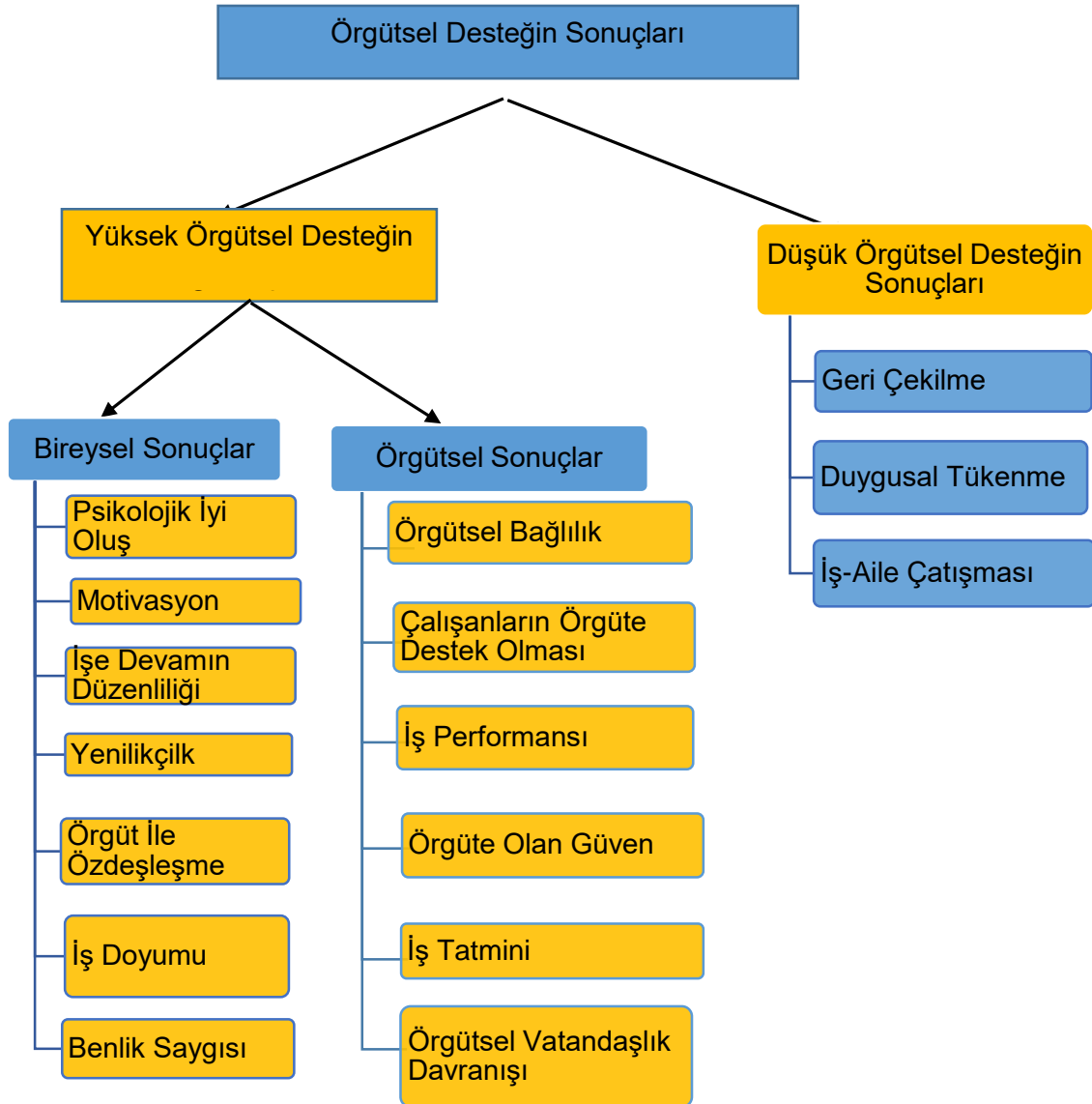
Olumlu İş Aile Politikaları. Çalışanların çocuk bakımı, acil durumlar ve diğer ailevi durumlarla ilgili zorlukları işe müdahale etmektedir. Bu durum, örgütteki sorunlara olumsuz tepkileri artırmaktadır (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 97). Bu amaçla düzenlenen olumlu iş aile politikaları örgütsel desteğe önemli katkı sunmaktadır (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 97).

Örgütsel Desteğin Sonuçları

Alanyazında örgütsel destek incelendiğinde sonuçları, *i)* yüksek örgütsel desteğin sonuçları, *ii)* düşük örgütsel desteğin sonuçları olarak Şekil 7'de görüldüğü iki grupta ele alınabilir.

Şekil 7

Örgütsel Desteğin Sonuçları



Kaynak: Bu şekil alan yazından hareketle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 7’de görüldüğü gibi örgütsel desteğin sonuçları; yüksek ve düşük örgütsel desteğin sonuçları olmak üzere iki grupta ele alınabilir.

Yüksek Örgütsel Desteğin Sonuçları. Yüksek örgütsel desteğin sonuçları bireysel ve örgütsel sonuçlar olmak üzere iki grupta ele alınabilir.

Bireysel Sonuçlar. Örgütsel desteğin bireysel sonuçları; psikolojik iyi oluş, motivasyon, işe devamın düzenliliği, yenilikçilik, örgüt ile özdeşleşme, iş doyumu ve benlik saygısı olarak yedi grupta ele alınabilir.

Psikolojik iyi oluş. Çalışanlar, örgütleri tarafından desteklendikçe daha iyi psikolojik oluş (Kurtessis ve diğerleri, 2017) ve olumlu ruh haline sahip olmaktadır. Olumlu ruh haline sahip çalışanların da yaratıcı düşünmekte ve başkalarına yardım etme eğiliminde oldukları görülmektedir (Eisenberger ve diğerleri, 2001).

Motivasyon. Örgütte örgütsel desteğin yüksek olması çalışanların motivasyonlarını artırmaktadır. Bu durum çalışanların örgüte destek olan davranışlar sergilemesine katkı sunmaktadır (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 58).

İşe Devamın Düzenliliği. Örgütsel desteğin yüksek olması çalışanların devamsızlığının azalmasını sağlamaktadır (Eisenberger ve diğerleri, 1986; Eisenberger ve diğerleri, 1990).

Yenilikçilik. Çalışanlar, örgüt tarafından desteklendiğinde, örgütlerinin gelişimleri için daha yaratıcı önerilerde bulunmaktadır (Eisenberger ve diğerleri, 1990).

Örgüt ile Özdeşleşme. Çalışanlar örgütleri tarafından desteklendikçe sosyal duygusal ihtiyaçları giderilmektedir. Bu durum çalışanların örgüt ile özdeşleşmesine katkı sağlamaktadır (Kurtessis ve diğerleri, 2017). Örgütsel destek arttıkça çalışanlar, örgüt ile daha fazla özdeşleşmektedir (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 60; Neves ve Eisenberger, 2014).

İş Doyumu. Alanyazında örgütsel desteğin iş doyumunun yordayıcısı olduğu görülmüştür (Sarıkaya, 2019). Buna bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel destek algıları arttıkça, iş doyuöları da arttığı görülmüştür (Yuvka & Gül, 2022).

Benlik Saygısı. Çalışanlar örgüt tarafından desteklendiklerinde takdir edilmektedirler. Bu durum çalışanların benlik saygısının oluşmasını sağlamaktadır (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s.158).

Örgütsel Sonuçlar. Örgütsel desteğin örgütsel sonuçları; örgütsel bağlılık, çalışanların örgüte destek olması, iş performansı, örgüte olan güven, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı olarak altı grupta ele alınabilir.

Örgütsel Bağlılık. Örgütsel destek yüksek olduğunda, çalışanlar örgüte karşı güçlü bağlılık hissetmektedir (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 11; Eisenberger ve diğerleri, 2001; Eisenberger ve diğerleri, 1990; Kim ve diğerleri, 2022; Thomsen ve diğerleri, 2015; Kurtessis ve diğerleri, 2017).

Çalışanların Örgüte Destek Olması. Çalışanlar örgütleri ile ilgili olumlu düşündüklerinde örgütlerine destek olacak davranışlar geliştirmektedir (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 26).

İş Performansı. Örgütsel desteğin yüksek olması, çalışanların iş performansını artırmaktadır (Armeli ve diğerleri, 1998; Eisenberger ve diğerleri, 2001). Bununla birlikte örgütsel destek, çalışanların rol içi (Eisenberger ve diğerleri, 2001; Kurtessis ve diğerleri, 2017) ve eksta rol performansını artırmasına katkı sağlamaktadır (Chen ve diğerleri, 2009).

Örgüte Olan Güven. Örgütsel destek, çalışanın örgüte karşı güvenini sağlamaktadır (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s.185). Dolayısıyla örgütsel desteğin yüksek olması, çalışanların örgüte olan güvenini artırmaktadır (Neves ve diğerleri, 2018; Thomsen ve diğerleri, 2015). Bu durum çalışanların örgütte yapılacak büyük işlerde risk almasını sağlamaktadır (Neves & Eisenberger, 2014).

İş Tatmini. Örgütsel destek arttıkça çalışanların iş tatmininin arttığı görülmüştür (Anafarta, 2016; Kim vd., 2022; Kurtessis vd., 2017).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. Çalışanlar, örgütün desteğe karşılık yükümlülük hissettiğinden daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışları göstermektedir (Kurtessis ve diğerleri, 2017).

Düşük Örgütsel Desteğin Sonuçları. Düşük örgütsel desteğin sonuçları geri çekilme, duygusal tükenme ve iş aile çatışması olarak üç grupta ele alınabilir.

Geri Çekilme. Geri çekilme davranışı, çalışanların meslektaşları tarafından belirlenen normlardan etkilenmektedir (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s.195). Örgütsel

desteğin düşük olması çalışanlarda örgüte karşı geri çekilme oluşmaktadır (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s.194; Eisenberger ve diğerleri, 2001; Kurtessis ve diğerleri, 2017).

Duygusal Tükenme. Örgütsel desteğin düşük olması durumunda çalışanlarda duygusal bağlılık azalmakta ve duygusal tükenme yaşanmaktadır (Neves ve diğerleri, 2018).

İş Aile Çatışması. Örgütlerde örgütsel desteğin azalması özellikle kadınlarda iş ve aile rolleri arasındaki çatışmayı artırmaktadır. Örgütsel desteğin, iş-ev, ev-iş arasındaki çatışmalarda stresi azaltıcı rolü bulunmaktadır (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, s. 157).

Örgütsel Desteğin Çeşitli Demografik Değişkenlerle İlişkisi

Alan yazında örgütsel destek, öğretmenlerin algılarına göre çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel destek algısı, cinsiyetine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür (Gül, 2010). Buna göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu görüşündedir. Oysa başka bir araştırmada da öğretmenlerin örgütsel destek algıları, cinsiyetine göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Kartal ve diğerleri, 2015).

Öğretmenlerin örgütsel destek algıları, yaşa göre incelendiğinde ise, anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre 23- 30 yaş arası olan öğretmenler, 39-46 yaş arası olan öğretmenlere göre olan örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu görüşündedir (Derinbay, 2011). Oysa başka bir araştırmada da öğretmenlerin örgütsel destek algıları, yaşa göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Eğriboyun, 2013).

Öğretmenlerin örgütsel destek algıları, medeni duruma göre incelendiğinde ise, anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu görüşündedir (Nayır, 2011). Oysa başka bir araştırmada da öğretmenlerin örgütsel destek algıları, medeni duruma göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Doğan, 2014).

Öğretmenlerin örgütsel destek algıları, eğitim duruma göre ele alındığında ise, anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin, ön lisans mezunu öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu görüşündedir (Eğriboyun, 2013; Doğan 2014). Oysa başka bir araştırmada da öğretmenlerin örgütsel destek algıları, eğitim duruma göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Hatipoğlu, 2015).

Öğretmenlerin örgütsel destek algıları, kıdeme göre incelendiğinde ise, anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Buna göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre; 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu görüşündedir (İlişen, 2017). Oysa başka bir araştırmada da öğretmenlerin örgütsel destek algıları, kıdeme göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Terzi & Çelik, 2016). Benzer şekilde Köse (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin örgütsel destek algıları, kıdeme göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algıları, mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde ise, anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre 6-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenin, 1 yıldan az ve 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmene göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu görüşündedir. Bununla birlikte 1 yıldan az mevcut okul müdürü ile görev yapan öğretmenlerin, 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmene göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Oysa başka bir araştırmada da öğretmenlerin örgütsel destek algıları, mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Erkol, 2015). Benzer şekilde Oktar (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin örgütsel destek algıları, mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Sonuç olarak; alanyazında örgütsel destek, öğretmenlerin algılarına göre çeşitli demografik

değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem, yaş, mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre farklılıkların olduğu görülmüştür.

Örgütsel Destek İle İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle örgütsel destek ile ilgili yurt içi araştırmalar, ardından yurt dışı araştırmalar incelenmiştir.

Yurt İçi Araştırmalar. Yurt içi alanyazında örgütsel destek ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Karagöz ve Uzunbacak (2024) tarafından yürütülen araştırmada, örgütsel destek, özşefkat, işin anlamı ve iş performansı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Antalya ilinde görev yapan 707 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özşefkat ve işin anlamının, öğretmen performansı ile örgütsel destek arasında aracı etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel destek algılarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Turan (2023) tarafından yürütülen araştırmada, örgütsel destek, öğretmenlerin iyi oluşu ve örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Elazığ'da görev yapmakta olan 519 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda "öğretmen iyi oluş" un hem örgütsel destek hem de örgütsel adalet ile arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen iyi oluşu, örgütsel adalet ve örgütsel desteğin yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çıtak Bilgicioğlu (2023) tarafından yürütülen araştırmada, örgütsel imaj, işten ayrılma niyeti ve örgütsel destek arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'da görev yapan 111 öğretmen ve 19 okul yöneticisinden oluşturmaktadır. Araştırmada Pearson korelasyon ve Anova analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda işten ayrılma niyeti ile örgütsel destek arasında negatif güçlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada örgütsel destek ile örgütsel ima arasında da pozitif güçlü bir ilişki

görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel destek algıları demografik değişkenlerden cinsiyet, kıdem, medeni duruma göre incelendiğinde farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysa öğretmenlerin örgütsel destek algıları branşa göre incelendiğinde anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Çelik (2023) tarafından yürütülen araştırmada, örgütsel destek, duygusal emek, örgütsel adanmışlık ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır ilinde görev yapan 519 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada örgütsel destek ve psikolojik sermaye örgütsel adanmışlığı yordadığı görülmüştür. Bununla birlikte örgütsel adanmışlık ile duygusal emek arasında ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2021) tarafından yürütülen araştırmada, örgütsel destek, motivasyonel kararlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'da görev yapan 306 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde Pearson korelasyon ve OneWay Anova yapılmıştır. Araştırmada örgütsel destek ile örgütsel adalet arasında pozitif yüksek düzeyde; örgütsel destek örgütsel sinizm ile de negatif orta düzeyde ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte motivasyonel kararlılık ile örgütsel destek arasında pozitif düşük düzeyde ilişkinin olduğu görülmüştür.

Deniz (2021) tarafından yürütülen araştırmada, örgütsel destek, ve öğretmen performansı ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Zonguldak ilinde görev yapan 454 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde Pearson korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada örgütsel destek ile öğretmen performansı arasında pozitif orta düzeyde; örgütsel destek ve örgütsel sinizm arasında ise negatif ilişkinin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen performansını örgütsel desteğin yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genç (2021) tarafından yürütülen araştırmada, örgütsel destek, örgütsel vatandaşlık ve okul etkililiği arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini,

Manisa ilinde görev yapan 152'i kadın ve 166'si erkek olmak üzere toplam 318 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde Pearson korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada örgütsel destek ile örgütsel vatandaşlık, okul etkililiği arasında pozitif düzeyde düşük bir ilişki görülmüştür. Bununla birlikte örgütsel vatandaşlığı, örgütsel destek ve okul etkililiğinin yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

M. F. Kurt (2020) tarafından yürütülen araştırmada, örgütsel sessizlik ile örgütsel destek arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2018/2019 eğitim öğretim yılında Manisa ilinde görev yapan 168'i kadın ve 182'si erkek olmak üzere toplam 350 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde Pearson korelasyon ve OneWay Anova yapılmıştır. Araştırmada örgütsel destek ile örgütsel sessizlik arasında negatif orta düzeyde ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin örgütsel destek algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güler (2020) tarafından yürütülen araştırmada, örgütsel destek, öz-yeterlik, mesleki benlik deneyim arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'da görev yapan 183 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde Pearson korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki benlik deneyimi ile örgütsel destek ve öz yeterlilik arasında pozitif orta düzey bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki benlik deneyimini, özyeterlilik ve örgütsel desteğin yordadığı görülmüştür.

Turgut (2020) tarafından yürütülen araştırmada, örgütsel destek, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde görev yapan 235'i kadın ve 160'ı erkek olmak üzere toplam 395 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde Pearson korelasyon ve OneWay Anova yapılmıştır. Araştırmada örgütsel destek ile örgütsel güven arasında pozitif orta düzeyde ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte örgütsel güven ile örgütsel vatandaşlık değişkeni arasında negatif düşük düzeyde ilişkinin olduğu görülmüştür.

Alanyazında örgütsel destek ile ilgili yurt içi araştırmalar incelendiğinde nicel araştırmaların daha fazla yapıldığı görülmüştür. Örgütsel destek ile ilgili yapılan nicel araştırmalarda çoğunluğu Pearson korelasyon ve regresyon analizi ile yapılmıştır. Oysa ileri düzey analiz gerektiren araştırmalara çok az yer verilmiştir. Bununla birlikte örgütsel destek ile ilgili eğitim alanında nitel çalışmalara da fazla yer verilmediği tespit edilmiştir. Örgütsel destek ile ilgili yapılan araştırmaların özellikle, iş doyumunu, iş tatmini, iş performansı, öğretmen iyi oluşu, duygusal emek, psikolojik sermeye, işten ayrılma niyeti, okul etkililiği, örgütsel vatandaşlık, örgütsel sinizm, tükenmişlik, örgütsel adalet öz yeterlilik ve örgütsel güven ilişkisini irdeleyen araştırmalar olduğu görülmüştür.

Yurt Dışı Araştırmalar. Yurt dışı alanyazında örgütsel destek ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Da'as (2023) tarafından yürütölen araştırmada, okul müdürlerinin çok yönlölüğünün yaratıcılık üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İsrail'de 71 ilkokulda görev yapmakta olan 798 öğretmen ve 71 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Araştırma okul ve öğretmen düzeyinde incelenmiştir. Okul seviyesinde yapılan incelemede, müdürün çok yönlölüğü, okul çok yönlölüğünü; okulun çok yönlölüğü de yaratıcılığı teşvik eden öğretmen davranışını etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte örgütsel desteğinin; müdür çok yönlölüğü ile okul çok yönlölüğü arasında ve okul çok yönlölüğü ile yaratıcılığı teşvik eden öğretmen davranışı arasında aracı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abdulaziz vd. (2022) tarafından yürütölen araştırmada, örgütsel bağlılık, iş bağlılığı, iş yaşam dengesi, aşırı iş yükü ve örgütsel destek arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Suudi Arabistan'da görev yapan 278 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda iş yaşam dengesi ile örgüt bağlılık arasında pozitif; iş yükü ile örgütsel bağlılık arasında negatif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte iş yaşam dengesi, iş bağlılığı ve

örgütsel bağlılık ilişkisinde örgütsel desteğin düzenleyici aracı etkisinin olmadığı görülmüştür.

Masoom (2021) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin örgüt temelli benlik saygısı ile algılanan mesleki stres arasında örgütsel desteğin aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Dakka şehrinin on dokuz farklı bölgesinden seçilmiş 813 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda örgüt temelli benlik saygısı ile algılanan mesleki stres arasında örgütsel desteğin aracı rolünün olduğu görülmüştür. Araştırmada örgütsel destek arttıkça örgüt temelli benlik saygısı artmakta ve öğretmenlerin mesleki stresinin azalmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bibi vd. (2019) tarafından yürütülen araştırmada, örgütsel destek ve örgütsel bağlılık ve iş memnuniyeti arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Pakistan'da lisede görev yapan 85 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve iş memnuniyetinin örgütsel desteğin yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada iş memnuniyetini duygusal ve normatif bağlılığın yordadığı görülmüştür.

Saleem vd. (2017) tarafından yürütülen araştırmada, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasında duygusal zekâ ve örgütsel desteğin düzenleyici rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Pakistan'da kamuda görev yapan 25 okul müdürü 150 öğretmen ve özel sektörde görev yapan 25 okul müdürü ve 150 öğretmen olmak üzere toplam 350 kişiden oluşmuştur. Araştırmada regresyon ve düzenleyici aracı etki analizi yapılmıştır. Araştırmada liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasında duygusal zekâ ve örgütsel desteğin düzenleyici rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada kamuda çalışan öğretmenlerin, özel sektörde çalışanlara göre örgütleri tarafından daha çok desteklendikleri görülmüştür.

Ho vd. (2016) tarafından yürütülen araştırmada, örgüt büyüklüğü ile örgütsel destek arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Hong Kong 'da 189 anaokulunda görev yapan 2066 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada doğrulayıcı faktör analizi, Pearson korelasyon ve MANOVA yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılımı, okul yönetimi tarafından desteklenmeleri ve okul performansı arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmada küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin, büyük okulda çalışan öğretmenlere göre okul yöneticileri tarafından daha fazla desteklendiği ve kararlara katıldığı görülmüştür.

Thomsen vd. (2015) tarafından yürütülen araştırmada, güven, örgütsel destek, örgütsel adalet ve örgütsel bağıllık arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Hollanda'da lisede görev yapan 845 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Öğretmenlerin meslektaşlara, süpervizörlere ve üst yönetime güvenin, örgütsel destek, örgütsel adalet ve örgütsel bağıllık ilişkisinde aracı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırma sonucunda örgütsel güven, örgütsel bağıllığı doğrudan etkilediği görülmüştür.

Bogler ve Nir (2012) tarafından yürütülen araştırmada, örgütsel destek ile içsel ve dışsal iş tatmini arasında öğretmen güçlendirmenin aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İsrail'de 2565 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Pearson korelasyon ve yol analizi yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel destek algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada örgütsel destek ile içsel ve dışsal iş tatmini arasında öğretmen güçlendirmenin aracı rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matthijs vd. (2011) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin emekli olduktan sonra işe devam etme motivasyonlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Hollanda'da lisede görev yapan 123 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada örgütsel destek, finansal

ve iş rollerini değiştirme olanaklarının yüksek olması durumunda öğretmenler emeklilikten sonra işe devam etme motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Alanyazındaki örgütsel destek ile ilgili yurt dışı araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla nicel araştırmalara daha çok yer verildiği olduğu görülmüştür. Araştırmaların veri analizinde birçok araştırmada yapısal eşitlik modellemesi, aracı ve düzenleyici etki analizleri ve çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Örgütsel destek ile ilgili yurt dışı nicel araştırmalarda en çok örgütsel bağlılık, güven, örgütsel adalet, iş memnuniyeti ve liderlik değişkenleri arasındaki ilişkilerin irdelendiği görülmüştür.

Alanyazındaki gerek yurt içi gerek yurt dışı araştırmalar incelendiğinde ise; nicel yöntemlerin daha çok benimsendiği görülmektedir. Örgütsel destek ile liderlikle ilgili hem yurt içinde hem yurt dışında nicel yapılan araştırmaların benzer şekilde örgütsel bağlılık, güven, örgütsel adalet, iş memnuniyeti ve liderlik değişkenleri arasındaki ilişkileri içeren araştırmalara geniş yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte hem yurt dışı hem de yurt içi araştırmalarında örgütsel destek ile ilgili nitel çalışmalara fazla yer verilmediği görülmüştür.

Öğretmen Performansı

Yapılan çalışmanın bu bölümünde öncelikle iş performansı ve öğretmen performansı kavramı ele alınmıştır. Ardından araştırmada öğretmen performansı ile ilgili kuramlar, boyutlar, öğretmen performansının öncülleri, sonuçları ve öğretmen performansının demografik değişkenlerle ilişkisi açıklanmıştır. Son olarak alanyazında öğretmen iş performansı ile ilgili yurt dışı ve yurt içi araştırmalar incelenmiştir.

İş Performansı Kavramı

Küreselleşme ile birlikte örgütlerin varlığını sürdürmesi örgütsel etkililiğin devamlı bir şekilde gelişmesini gerektirir. Örgütsel etkililiğin gelişmesi ise, örgütte çalışanların iş performansının yükselmesine bağlıdır (Özdemir, 2020, s. 112). Eğitim örgütlerinde de örgütsel etkililiğin sağlanması, eğitim süreci ve eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılmasında

öğretmenlerin iş performansı önemli bir etkiye sahiptir (Hanif, 2004). Bu kapsamda öğretmen performansını daha iyi anlayabilmek için öncelikle iş performansı kavramı ele alınmış ve incelenmiştir.

Alanyazında iş performansı kavramı *i)* çok boyutlu ve karmaşık (Campbell ve diğerleri, 1990; Sonnentag & Frese, 2002, s. 6) *ii)* dinamik, *iii)* sonuç ve davranışsal yönü, *iv)* epizodik bir yapıda olduğu düşünülmektedir (Curral, 2014, s. 3435).

İş Performansının Çok Boyutlu ve Karmaşık Yapıya Sahip Olması. İş performansı çok boyutlu ve karmaşık yapıya sahip olduğu görülmektedir (Campbell ve diğerleri, 1990; Sonnentag & Frese, 2002, s. 6). Örgütsel hedefleri gerçekleştirecek veya engelleyecek pek çok çeşitli davranış türü vardır. Bu davranış türlerinin tamamını bir araya getirmek, psikolojik açıdan karmaşa oluşturmaktadır (Motowidlo ve diğerleri, 1997). Bundan dolayı performansın en iyi şekilde ölçülmesi ve tahmin edilmesi için davranışsal bölümler homojen kategoriler şeklinde oluşturulmalı ve katkıları her bir kategori için ayrı toplanmalıdır (Curral, 2014, s. 3435).

İş Performansının Dinamik Yapıya Sahip Olması. Çalışanların iş performansları zaman içinde değişkenlik göstermektedir (Carlos, 2015). Bu değişkenlik öğrenme süreçlerine ve diğer uzun vadeli değişikliklere yansımaktadır (Sonnentag & Frese, 2002, s. 7). Bu açıdan iş performansı sabit olmadığından dinamik bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

İş Performansının Sonuç ve Davranışsal Olma Yönünün Olması. İş performansının alanyazında sonuç ve davranışsal olma yönü bulunmaktadır (Sonnentag & Frese 2002, s. 7). Çalışanların iş performanslarının sonuç yönü, davranışlarının sonucu anlamına gelmektedir (Sonnentag & Frese, 2002, s. 5). Bu doğrultuda iş performansı, sonuçlara varmak için kaynakların etkin ve verimli kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Berman, 2015, s. 21). Buradan iş performansının sonuç yönünün vurgulandığı görülmektedir. İş performansının sonuçları, örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmakta ya da engellemektedir. Bundan dolayı iş performansının sonuçlarına ilgi

gösterilmektedir (Motowidlo ve diğerleri, 1997). Örgütlerde performansın işin sonucu olarak görülmesinin sebebinin yöneticilerin sonuç odaklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum çalışanlar arasında işi yaparken faydacı zihniyette olmaya ve örgütte meslektaş ilişkilerinin zedelenmesine neden olacaktır (Colquitt ve diğerleri, 2015, s. 30). Bu doğrultuda alanyazında iş performansının sonuçlarla birlikte davranışların da dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir (Burumbach, 1988; Jones ve diğerleri, 2006, s. 4).

Alanyazında performansın, davranışsal bir yapıda olduğu, performansın sonuçlardan ayrı tutulduğu ifade edilmektedir (Cural, 2014, s. 3435). Buna göre iş performansı, örgütün amaçlarına ulaşmada katkı sağladığı düşünülen davranış ve faaliyetlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Campbell ve diğerleri, 1990). Buradan iş performansının “davranışsal olma” yönü olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Özdemir (2020), iş performansını örgütün doğası gereği davranışsal olduğunu belirtmektedir. İş performansı, çalışanların örgütteki davranışları olarak tanımlanmaktadır. Bu davranışların en önemli özelliği örgüt tarafından beklenen değerinin olmasıdır (Motowidlo ve Kell, 2013, s. 82).

İş Performansının Epizoik Bir Yapıya Sahip Olması. Çalışanlar iş yerinde mesai saatlerinde örgütsel hedefleri gerçekleştirirken birçok davranış sergilerler (Cural, 2014, s. 3435). Bu davranışların bir kısmı iş performansının alanında iken, bir kısmı da duygu alanı içerisindedir. Duygu alanı içerisinde oluşan davranışlar hedefin oluşmasına teşvik edebilir, kolaylaştırabilir ya da hiç bir katkısı olmayabilir (Weiss & Cropanzano, 1996, s. 55). Bu davranışlar iş performansı alanında değildir (Cural, 2014, s. 3435). Oysa iş performansının alanını, örgütsel hedeflere ulaştıran davranışlar oluşturmaktadır. Bu kapsamda iş performans alanının içinde ve örgütsel hedeflerle alakalı olmayanlar davranışlar geri kalanından ayırt edilir (Motowidlo ve diğerleri, 1997).

İş performansı kavramını daha iyi anlamak için benzer görülen ancak aynı olmayan verimlilik, etkinlik, üretkenlik ve fayda kavramları arasındaki ayrımları ayırt etmek faydalı görülmektedir (Jex & Britt, 2008, s. 97). Bu kapsamda motivasyon, verimlilik, etkililik, fayda

kavramları ele alınmıştır. İş performansı, motivasyon kavramı ile aynı görülmektedir. Oysa motivasyon iyi bir performans göstermek için iş performansının belirleyicilerden sadece bir tanesidir (Greenberg, 2011. s. 254). Etkililik ise, çalışanların iş performanslarının sonuçlarının değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Jex & Britt, 2008, s. 97). Etkililik sadece belirli bir bireyin performansı ile belirlenmemektedir (Campbell, 2012, s. 7) Verimlilik ise belirli bir performansa ya da etkinlik düzeyine ulaşma maliyetini dikkate almaktadır. Fayda da belirli bir performans, etkinlik veya üretkenlik seviyelerinin örgüt tarafından değerini ifade etmektedir (Jex & Britt, 2008, s. 97). Üretkenlik ise örgütlerde girdi ve çıktı dikkate alınarak kaynakların verimli kullanılması olarak ifade edilmektedir (Özdemir, 2020, s. 113).

Öğretmen Performansı Kavramı

Eğitim örgütlerinin başarılarında öğretmenlerin katkısı yadsınamaz bir gerçektir (Khan ve diğerleri, 2012). Öğretmenler, öğrencilerin yetiştirilmesinden sorumludur (Hanif, 2014). Öğrencilerin eğitim sürecinin iyi geçmesi ve nitelikli bir eğitim, öğretmenin iyi bir performans sergilemesine bağlıdır (Khan ve diğerleri, 2012). Bu açıdan öğretmenlerin performansının düşük ya da yüksek olması eğitim sistemini etkilemektedir. Bundan dolayı eğitim örgütlerinin ana meselesi öğretmen performansı olarak görülmektedir (Hanif, 2014).

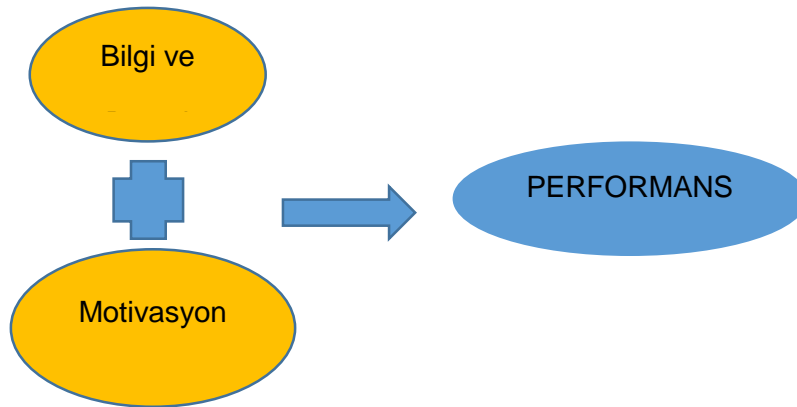
Alanyazında öğretmen performansı, öğretmenlerin bir dersin eğitim öğretim hedefleri doğrultusundaki sergiledikleri öğretim davranışları olarak tanımlanmaktadır (Yonghong & Chongde, 2006). Öğretmen performansı başka bir tanımda öğretmenlerin okul ortamında eğitim öğretimle ilgili faaliyetler ve davranışlar olarak ifade edilmektedir (Özdemir, 2020, s. 112). Öğretmen performansı, öğretmenlerin örgütün eğitimle ilgili misyon ve stratejik hedefleri doğrultusunda, bilgi, beceri, tutum ve mesleki yeterliliklerini kullanarak, gösterdiği örgütsel davranışlar olarak da tanımlanabilir. Ayrıca öğretmen performansı bir ülkenin eğitimle ilgili misyon ve genel amaçları doğrultusunda mevzuatın öğretmene yüklediği sorumlulukları, kaynakları etkili ve verimli kullanarak yerine getirme derecesi olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yanında

okulun menfaatini sağlayacak ve topluma fayda sağlayacak davranışlar ve faaliyetler olarak da tanımlanabilir.

Öğretmen performansı, öğretmenin görevi ile ilgili sorumluluklarını, bilgi, beceri, deneyimlerini ve samimi bir şekilde yerine getirmesinden elde ettiği sonuç olarak ifade edilmektedir (Fitria, 2018). Bu doğrultuda performansın belirleyicileri Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8

Performansın Belirleyicileri



Kaynak: Özdemir, M. (2020). *İnsan kaynakları yönetimi*. Anı Yayıncılık, s. 113.

Şekil 8'de görüldüğü gibi performansın belirleyicileri, bilgi, beceri ve motivasyon gerektirir. Bir öğretmenin mesleki bilgisinin olması her zaman iyi bir performans sergileyeceği anlamına gelmemektedir. Örgütsel amaçlara ulaşmada istekli olması gerekir (Özdemir, 2020, s. 113). Performansın belirleyicilerinden motivasyon ise, çalışanın iş enerjisini artırmakta olup, iş performansının belirlenmesinde kritik rol oynamaktadır (Mitchell ve diğerleri, 1987, s. 31). Benzer şekilde Campbell ve Wiernik (2015, s. 49), performansın belirleyicilerini bilgi ve beceri olarak görmektedir. Ancak bunların yanı sıra performansın belirleyicilerini yapılan işle ilgili çabanın yoğunluğu ve süresi ile ilgili seçilen davranışların da olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında göre performansın belirleyicileri, bildirimsel bilgi, prosedüel bilgi, beceri ve motivasyon olduğu belirtilmiştir (Campbell ve diğerleri, 1993, s. 43). Bildirimsel bilgi,

çalışanların görevlerinin gereklerini anlamasını sağlayan tüm hafıza ve muhakeme süreçlerini içerir. Bu aşamada çalışan, göreviyle ilgili gözlem yapar, stratejiler üretir ve görevini kavramaya çalışır. Çalışan, göreviyle ilgili yeterli bilişsel düzeye ulaştığında ikinci aşama olan prosedüel bilgi ve beceri aşamasına geçebilir (Kanfer, 1989, s. 660). Prosedüel bilgi ve beceri aşamasında, çalışanlar bildirimsel bilgi ile görevlerinin gereklerinin nasıl yerine getireceğini bütünleştirir. Böylece görevler ile ilgili davranışlar bu aşamada gerçekleştirilmiş olunur. Motivasyon ise, çalışanların çaba harcama, çabanın düzeyi ve çaba harcamada ısrarcı olma davranışlarının bütüncül etkisi olarak ifade edilmektedir (Campbell vd., 1993, s. 44). Neal ve Griffin'e (1999) göre, performans belirleyicilerinin arasında durumsal faktörlerin de olması gerekir. Çünkü teknolojideki değişim, çalışanların bilgi ve becerisini doğrudan etkileyeceğinden performans da buna bağlı olarak değişecektir.

Öğretmen performansı, motivasyon, çalışma koşulları (Yıldızhan, 2023), örgütsel, bireysel, eğitsel, mesleki, sosyal ve kültürel, vb. birçok etkene bağlıdır (Duran, 2023). Öğretmenlerin iş performansı Riaz (2000) tarafından öğretme yeterliliği, motivasyon becerileri, not vermede adalet ve öğretmenin öğrencilere karşı tutumu olmak üzere dört kriterde değerlendirmiştir. Bir öğretmenin, mesleki bağlılığı yüksek, eğitim süreçlerinde yaratıcı ve işbirliği içerisinde olduğunda performansının iyi olduğu söylenebilir (Madjid, 2015).

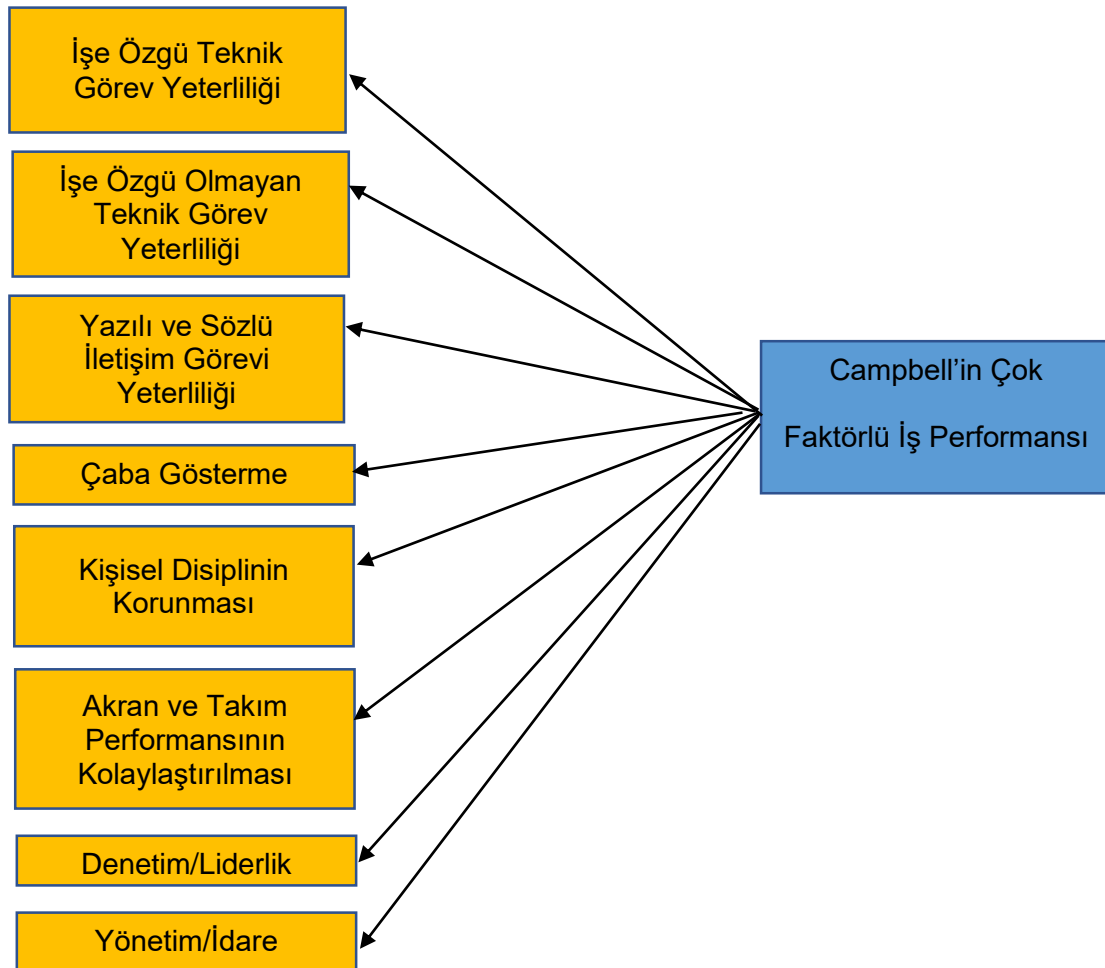
İş Performansı Modelleri

Alan yazında birçok iş performansı modeli bulunmaktadır. Bunlar arasında Campbell'ın Çok Faktörlü İş Performansı Modeli (2012), Motowidlo, Borman ve Schmit'in İş Performansı Modeli (1997), Jex ve Britt'in İş Performansı Modeli (2014), Allworth ve Hesketh'in İş Performansı Modeli (1999), Neal ve Griffin'in İş Performansı Modeli (1999), Parker ve Tuner'ın İş Performansı Modeli (2002), Latham ve Locke'nin İş Performansı Modeli (1991), Welbourne vd. (1998), Plakos (2000), Murphy ve Shiarella İş Performansı Modeli (1997) vb. yer almaktadır.

Campbell'in Çok Faktörlü İş Performansı Modeli. Campbell'in çok faktörlü iş performansı modeli sekiz faktörden oluşmaktadır. Bunlar, (i) işe özgü teknik görev yeterliliği, (ii) işe özgü olmayan teknik görev yeterliliği, (iii) yazılı ve sözlü iletişim görevi yeterliliği, (iv) çaba gösterme, (v) kişisel disiplini korumak (vi) akran ve takım performansının kolaylaştırılması, (vii) denetim / liderlik, (viii) yönetim / idaredir (Campbell & Wiernik, 2015, s. 53). Campbell'in çok faktörlü iş modeli Şekil 9'da sunulmuştur.

Şekil 9

Campbell'in Çok Faktörlü İş Performansı Modeli



Kaynak: Bu şekil Campbell, J. P., & Wiernik, B. M. (2015). The modeling and assessment of work performance. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 47-74 kaynağının Campbell'in Çok Faktörlü İş Performansı ile ilgili kuramsal bölümden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Şekil 9'da gösterilen modeldeki her bir faktör, hedefle ilgili davranışların içerik alanını oluşturmaktadır (Campbell, 2012, s. 163)

İşe Özgü Teknik Görev Yeterliliği. İşe özgü teknik görev yeterliliği, çalışanların işinin odağındaki ana görevleri yerine getirme düzeyi olarak ifade edilmektedir (Campbell, 2012, s. 164). Bu kapsamda çalışanların sergiledikleri davranışlar tamamıyla işin özünü temsil eden davranışlardır. Bu davranışlar çalışanların işinin dışında olmayan davranışları içermektedir (Campbell ve diğerleri, 1990).

İşe Özgü Olmayan Görev Yeterliliği. İşe özgü olmayan görev yeterliliği, çalışanların işinin dışındaki görevleri yerine getirmedeki düzeyi olarak ifade edilmektedir (Campbell, 2012, s. 164). Bu kapsamdaki görevler işinin özünün dışında ancak örgütün işlerinin yapılması için gereken görevlerdir Dolayısıyla işe özgü olmayan görev yeterliliği, çalışanların işin özünün dışında örgütün işlerini ne kadar iyi yerine getirebilmesidir (Motowidlo & Kell, 2013, s. 87).

Yazılı ve Sözlü İletişim Görevi Yeterliliği. Yazılı ve sözlü iletişim görevi yeterliliği, çalışanların bilgilerini açık ve anlaşılır bir şekilde aktarma yeterliliği olarak ifade edilmektedir (Campbell & Wiernik, 2015, s. 53). Ayrıca çalışanların belli bir kitleye yazabilme ve okuyabilme yeterliliği anlamına gelmektedir (Motowidlo & Kell, 2013, s. 87).

Çaba Gösterme. Çaba gösterme, çalışanların görevlerine bağlı, tutarlı ve aktif bir şekilde çalışması anlamına gelmektedir (Motowidlo & Kell, 2013, s. 87). Çalışanların, normal şartların üstünde performans göstermesi ve kötü şartlar olduğunda da çalışmaya devam etmesi çaba gösterdiğinin işaretidir (Campbell, 2012, s. 164).

Kişisel Disiplinin Korunması. Kişisel disiplinin korunması, çalışanların yasalara uyması ve olumsuz durumlardan kaçınması anlamına gelmektedir (Campbell, 2012, s. 164). Çalışanlar hem örgüte hem de kendilerine yönelik olumsuz etkiye sahip davranışlardan uzaklaşırlar (Campbell & Wiernik, 2015, s. 54). Bu amaçla çalışanlar iş yerinde alkol tüketimi, devamsızlık gibi olumsuz durumlardan kaçınırlar (Motowidlo & Kell, 2013, s. 87).

Akran ve Takım Performansının Kolaylaştırılması. Akran performansının kolaylaştırılması, çalışanların, akranlarını geliştirmesi ve sorunlarıyla ne düzeyde ilgilenmesi anlamına gelmektedir (Motowidlo & Kell, 2013, s. 87). Takım performansının kolaylaştırılması ise, çalışanların iyi bir model olması, grubu hedefleri doğrultusunda yönlendirmesi ve grubun aktif katılımını sağlamada ne kadar yardımcı olduğunu kapsamaktadır (Campbell, 2012, s. 164).

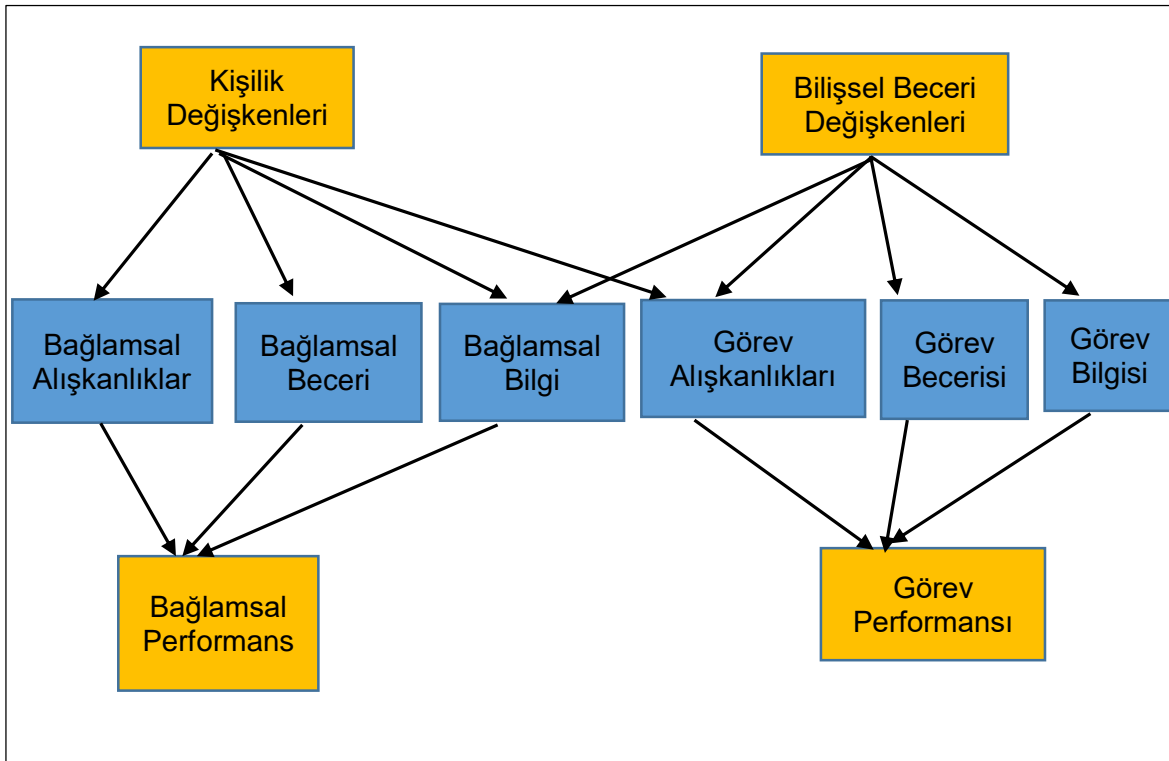
Denetim/Liderlik. Denetim/Liderlik, örgütte çalışan birinin yüz yüze kişilerarası etkileşimle astlarını ne kadar etkilediği anlamına gelmektedir. Liderler, astlarına hedef belirler, etkili yöntemler öğretir. Liderler, astlarını destekler (Campbell, 2012, s. 164).

Yönetim ve İdare. Yönetim ve idare, örgütte çalışan birinin örgütü ile ilgili hedef belirlemesi, insan kaynağını organize etmesi ve izlemesi gibi denetim dışı diğer yönetim faaliyetlerini yerine getirme düzeyidir (Motowidlo & Kell, 2013, s. 87). Bu kişiler örgütün hedefe ulaşmasına neden olan sorunların ve krizlerin çözülmesinde destek olurlar. Örgütleri için ek kaynakların oluşturulmasına katkı sağlayan davranışlar sergiler. (Campbell, 2012, s. 164).

Motowidlo, Borman ve Schmit'in İş Performansı Modeli. Motowidlo, Borman ve Schmit (1997), iş performansını çok boyutlu bir yapı olarak görmektedir. Motowidlo, Borman ve Schmit'e (1997) ait iş performansı modeli Şekil 10'da sunulmuştur.

Şekil 10

Motowidlo, Borman ve Schmit'in İş Performansı Modeli



Kaynak: Motowidlo, S. J., Borman, W. C., & Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. In *Organizational Citizenship Behavior and Contextual Performance* (pp. 71-83). Psychology Press. (s. 79).

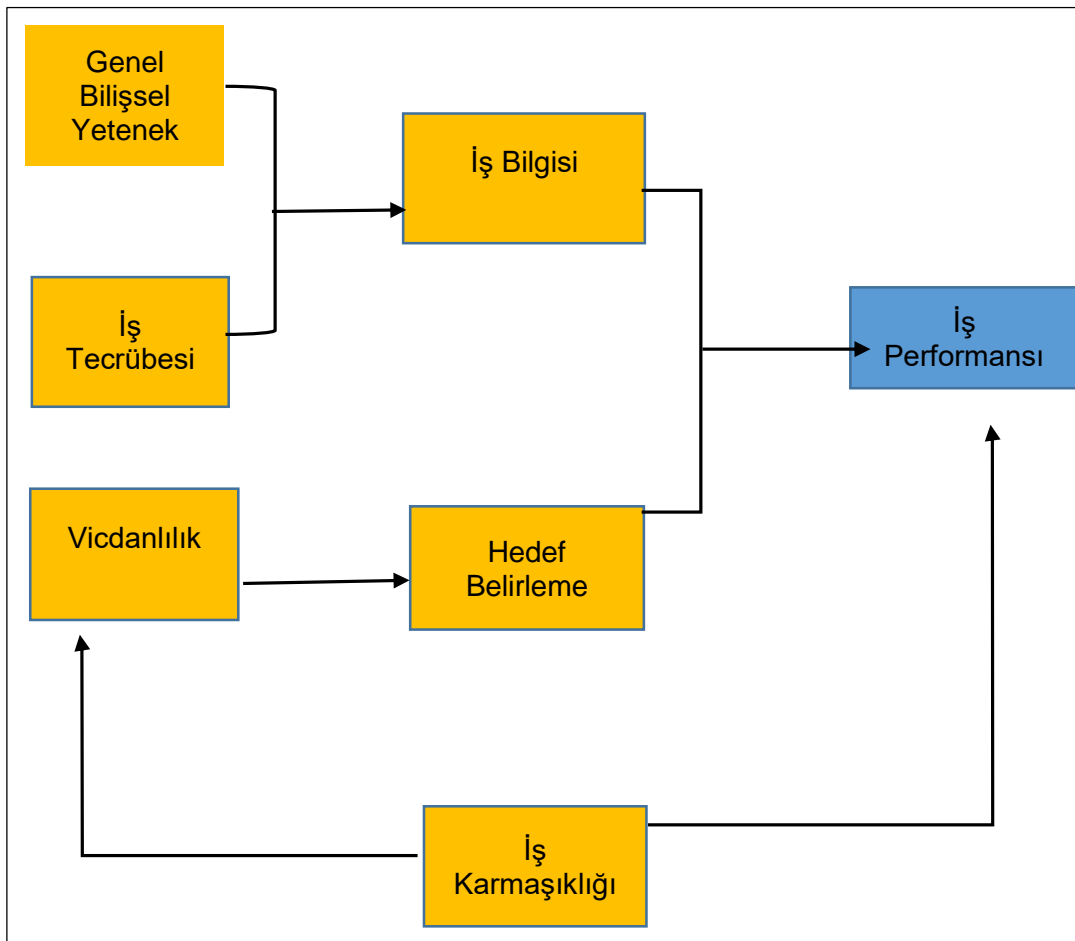
Şekil 10'da görüldüğü gibi iş performansı görev ve bağlamsal olarak iki boyutta ele alınmıştır. Görev bilgisi, görev becerisi ve görev alışkanlıkları, çalışanların örgüte olumlu katma değer sağlayacak davranışların gerçekleşmesini artırmaktadır. Dolayısıyla görev bilgisi, görev becerisi ve görev alışkanlıkları görev performansını etkilemektedir. Görev performansı en çok bilişsel beceri tarafından yordanmaktadır. Ancak az da olsa kişilik değişkenleri, görev performansını etkilemektedir. Bağlamsal bilgi, bağlamsal beceri ve bağlamsal alışkanlıklar olumlu örgüt iklimi oluşturmaktadır. Bu durum örgütte olumlu katma değer sağlayacak davranışların gerçekleşmesini artırmaktadır. Dolayısıyla bağlamsal bilgi, bağlamsal beceri ve bağlamsal alışkanlıklar, bağlamsal performansı etkilemektedir. Bağlamsal performansı en çok kişilik değişkenleri; dışadönüklük, uyumluluk ve vicdanlılık yordamaktadır. Ancak az da olsa bilişsel beceri bağlamsal performansı etkilemektedir (Motowidlo ve diğerleri, 2017, s. 79). Buradan iş performansının, bilişsel beceri ve kişilik

değişkenleri; dışadönüklük, uyumluluk ve vicdanlılık tarafından yordandığını söylemek mümkündür.

Jex ve Britt'in İş Performansı Modeli. Jex ve Britt'e (2014) ait iş performansı modeli Şekil 11'de sunulmuştur.

Şekil 11

Jex ve Britt'in İş Performansı Modeli



Kaynak: Jex, S. M., & Britt, T. W. (2014). *Organizational Psychology: A scientist-practitioner approach*. John Wiley & Sons. (s. 116).

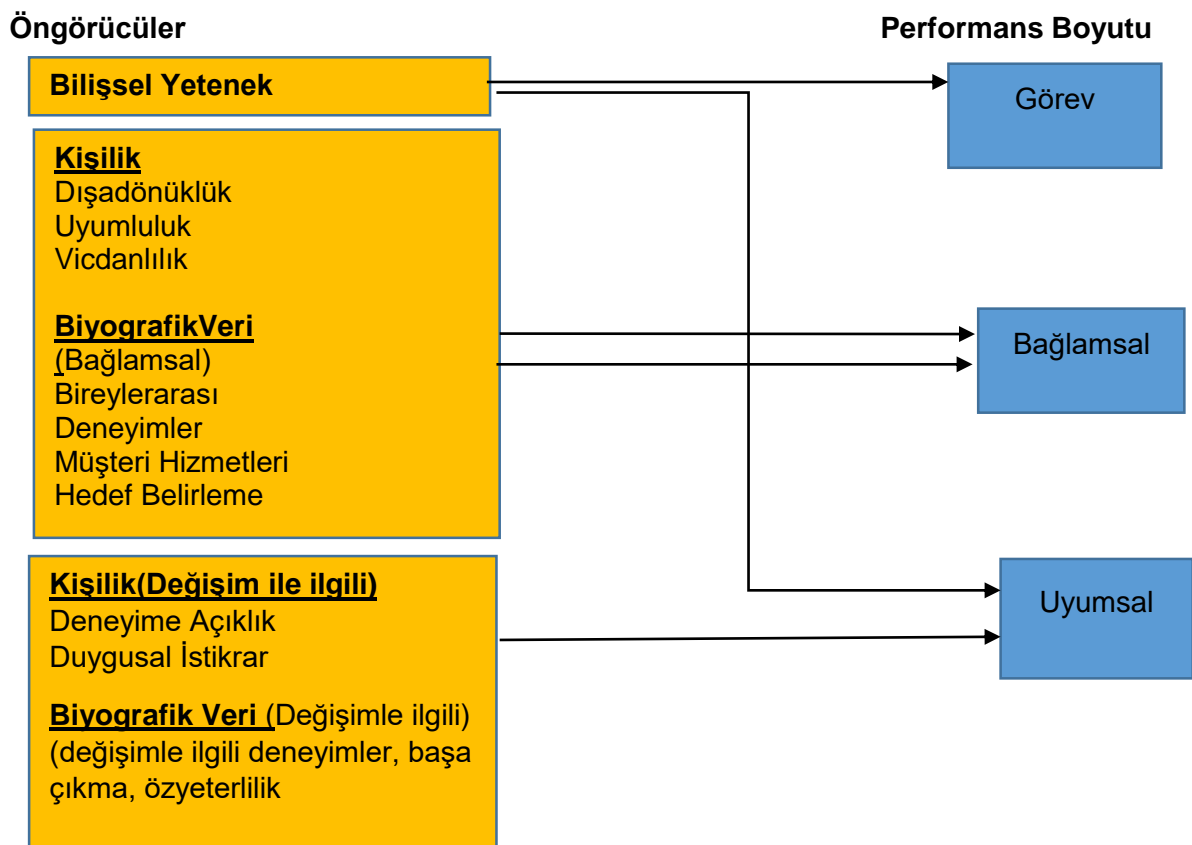
Şekil 11 'de görüldüğü gibi iş performansını genel bilişsel yetenek, iş tecrübesi ve vicdanlılık yordamaktadır. Çalışanların genel bilişsel yetenek ve iş tecrübesi, iş bilgisini, iş bilgisi de aracı etki olarak iş performansını etkilemektedir. İş performansı üzerinde en çok iş bilgisinin etkisinin yanı sıra az da olsa hedef belirleme ve motivasyonun etkisi

bulunmaktadır. Hedef belirleme, vicdanlılık ile iş performansı arasında aracı etkiye sahiptir. Benzer şekilde vicdanlı olan çalışanlar, üstün bir gayretle çalışıp motivasyonunu artmaktadır. Bu durum onların daha iyi iş performansı sergilemesini sağlamaktadır. Ayrıca modelde gösterilen değişkenlere ait ilişkiler, iş karmaşıklığından etkilenmektedir. Genel bilişsel yeteneği yüksek olan çalışanlar iş karmaşıklığında daha iyi performans sergilemektedirler (Jex & Britt, 2014).

Allworth ve Hesketh'in İş Performansı Modeli. Allworth ve Hesketh (1999), iş performansı modeli görev, bağlamsal ve uyumsal performans olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Şekil 12'de Allworth ve Hesketh'e ait iş performansı modeli sunulmuştur.

Şekil 12

Allworth ve Hesketh'in İş Performansı Modeli



Kaynak: Allworth, E., & Hesketh, B. (1999). Construct-oriented biodata: Capturing change-related and contextually relevant future performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 7(2), 97-111. (s. 100).

Şekil 12' de görüldüğü gibi görev performansı ile en çok bilişsel yeteneklerin ilişkili olacağı öngörülmekteydi. Oysa görev performansının en çok değişimle ilgili biyografik veriler; değişimle ilgili deneyimleri, başa çıkma, öz yeterlilik ve dışadönüklük, uyumluluk, vicdanlılık gibi kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bağlamsal biyolojik veri; bireylerarası deneyimler, müşteri hizmetleri, hedef belirleme ve bilişsel yetenekler ise, daha düşük korelasyona sahip olsa da görev performansını etkilemektedir. Görev performansı en az değişime yönelik kişilik; deneyime açıklık ve duygusal istikrarla ilişkilidir (Allworth & Hesketh, 1999).

Bağlamsal performansı ise en çok değişimle ilgili biyografik veriler; değişimle ilgili deneyimleri, başa çıkma, öz yeterlilik ve bilişsel yetenekler ile ilişkilidir. Ardından bağlamsal performans dışadönüklük, uyumluluk, vicdanlılık, deneyime açıklık ve duygusal istikrar gibi kişilik özellikleri ile ilişkilidir. Bağlamsal performans en az bağlamsal biyografik veri; bireylerarası deneyimler, müşteri hizmetleri ve hedef belirleme ile ilişkili olduğu görülmüştür. (Allworth & Hesketh, 1999). Buradan görev ve bağlamsal performansı kişilik özellikleri, bilişsel yetenek ve değişimle ve bağlamsal biyografik verilerin etkilediğini söylemek mümkündür.

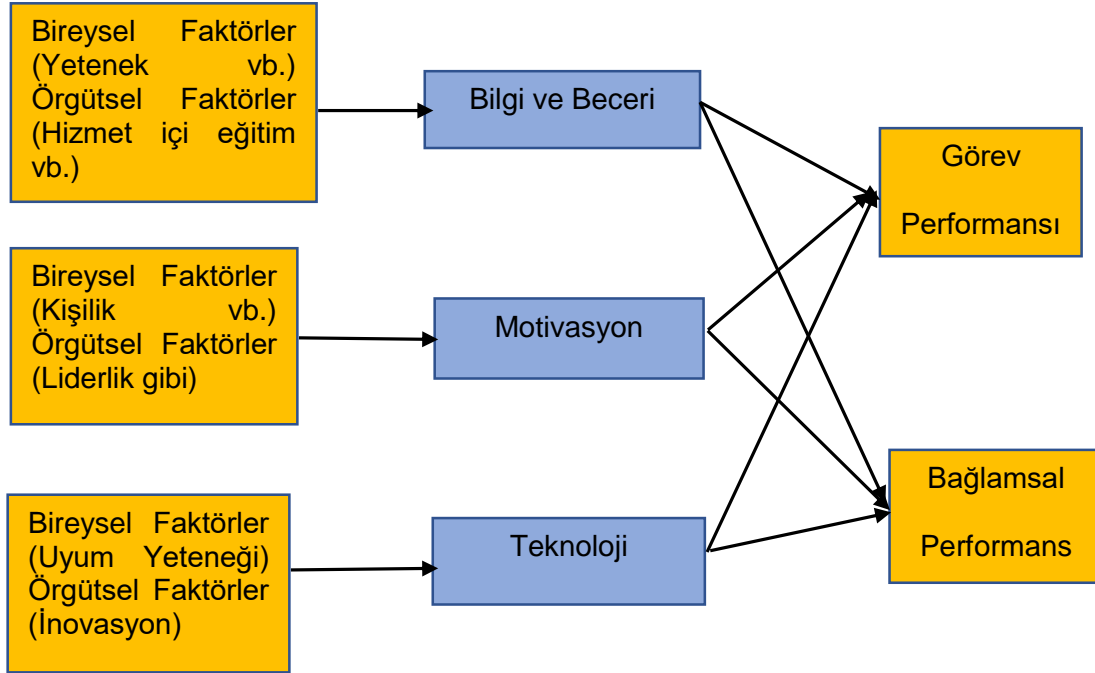
Uyumsal performans ise en çok bilişsel yetenek ve değişimle ilgili biyografik veriler; değişimle ilgili deneyimleri, başa çıkma, öz yeterlilik ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ardından uyumsal performans bağlamsal biyografik veri; bireylerarası deneyimler, müşteri hizmetleri, hedef belirleme ve dışadönüklük, uyumluluk, vicdanlılık gibi kişilik özellikleri ile ilişkilidir. Uyumsal performans en düşük değişimle ilgili kişilik; deneyime açıklık ve duygusal istikrar ile ilişkili olduğu görülmüştür. (Allworth & Hesketh, 1999). Buradan performansı, değişimle ilgili biyografik veriler; değişimle ilgili deneyimler, başa çıkma ve öz yeterlilik, bağlamsal biyografik veriler; bireyler arası deneyimler, müşteri hizmetleri, hedef belirleme; bilişsel yetenek ve kişilik özelliklerinden; dışadönüklük, deneyime açıklık, vicdanlılık duygusal kararlılık ve uyumluluğun etkilediğini söylemek mümkündür.

Neal ve Griffin'in İş Performansı Modeli. Performansın belirleyicilerinin bilgi, beceri ve motivasyonun yanında durumsal faktörlerin de olması gerektiği ifade edilir (Neal

ve Griffin, 1999). Şekil 13'te bu doğrultuda oluşan Neal ve Griffin'e ait iş performansı modeli sunulmuştur.

Şekil 13

Neal ve Griffin'in İş Performansı Modeli



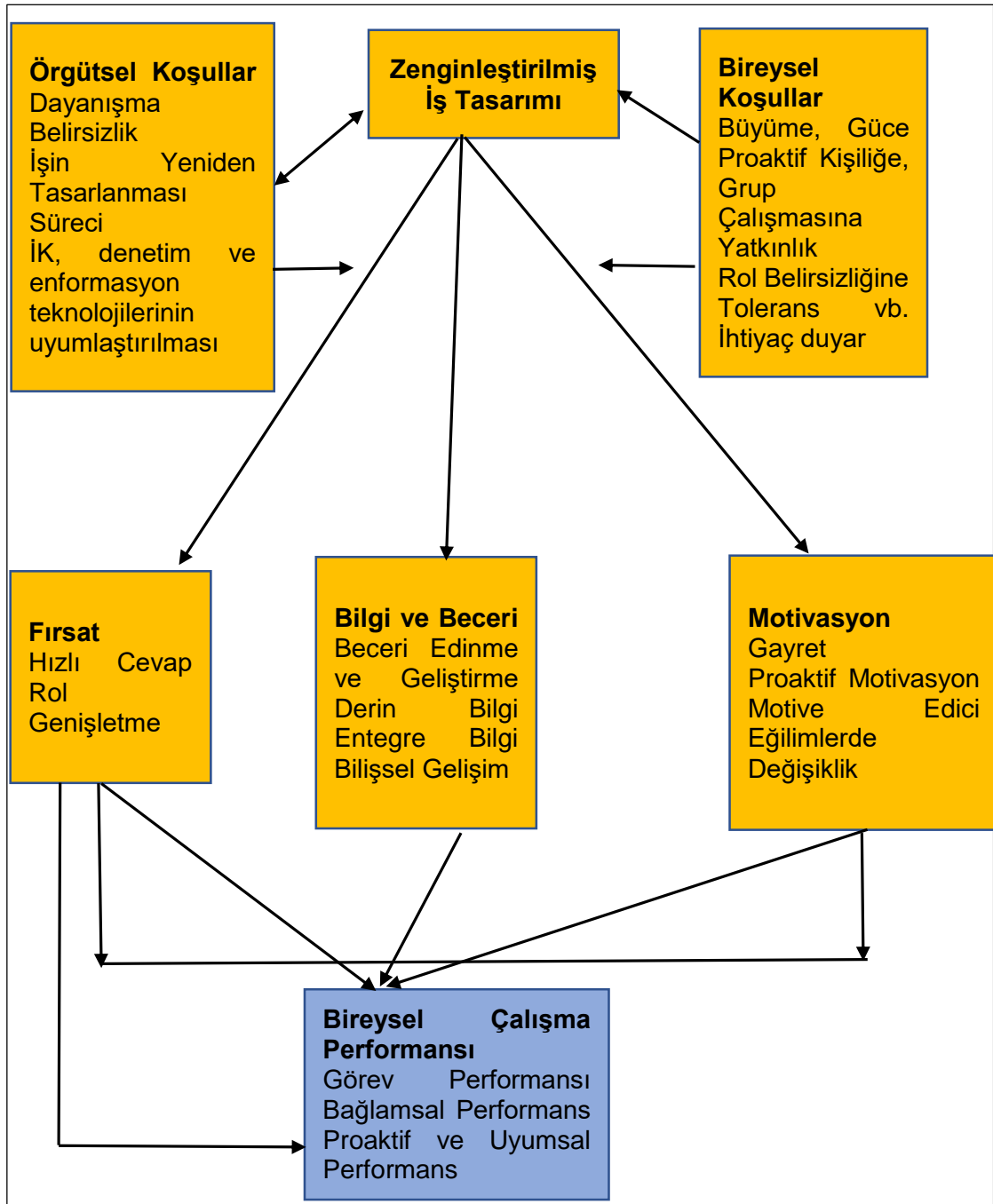
Kaynak: Neal, A., & Griffin, M. A. (1999). Developing a model of individual performance for human resource management. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(2), 44-59. (s. 48).

Şekil 13'te görüldüğü gibi iş performansı görev ve bağlamsal olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Görev ve bağlamsal performansın her ikisi de bilgi ve beceri, motivasyon, teknolojiden etkilenmektedir. Ancak görev performansı üzerinde bilgi, beceri ve teknolojinin etkisi daha güçlüdür. Bağlamsal performans üzerinde ise motivasyon daha güçlü bir etki oluşturmaktadır. Çalışanların bilgi, beceri, motivasyon ve teknolojileri üzerinde bireysel ve örgütsel faktörler bulunmaktadır. Bireysel faktörler çalışanın yetenek, kişilik, uyum yeteneğini içerir. Örgütsel faktörler ise, fiziksel çalışma ortamı, örgüt iklimi, liderlik, çalışana hizmet içi eğitim sunmak, inovasyon ve insan kaynaklarından oluşmaktadır. Çalışanların vicdanlılık gibi kişilik özellikleri ve liderliğin daha çok bağlamsal performans, yeteneklerin ise görev performansını üzerinde daha güçlü bir etkisi bulunmaktadır (Neal ve Griffin, 1999).

Parker ve Tuner'in İş Performansı Modeli. Parker ve Tuner'in (2002) İş Performansı Modeli 'nde zenginleştirilmiş iş tasarımı geliştirmenin performansı artıracağı düşünülmektedir. Şekil 14'te Parker ve Tuner'e ait iş performansı modeli sunulmuştur.

Şekil 14

Parker ve Tuner'in İş Performansı Modeli



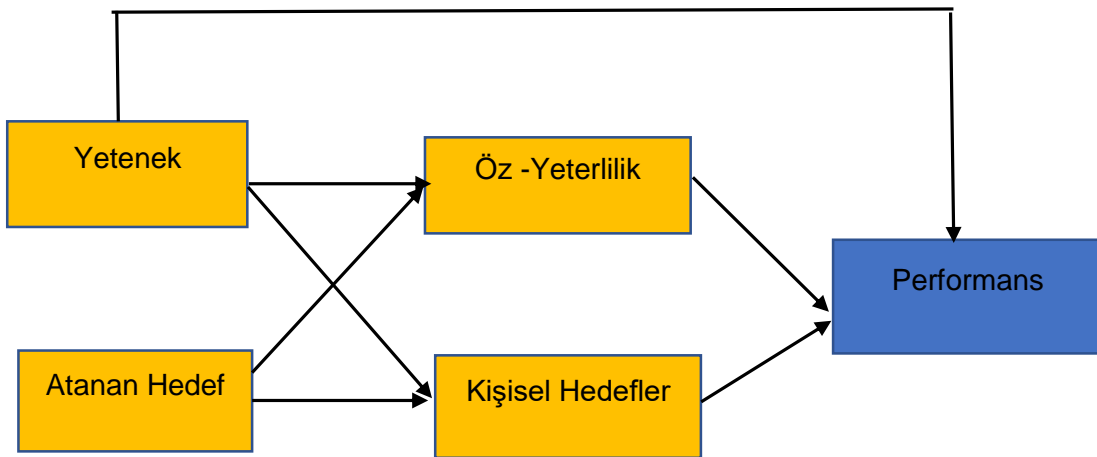
Kaynak: Parker, S. K., & Turner, N. (2002). Work Design and Individual Work Performance: Research Findings and an Agenda for Future. Sonnentag, S. (Ed.). In *Psychological management of individual performance* (s. 69-93). John Wiley & Sons. (s. 86).

Şekil 14'te görüldüğü gibi, bireysel çalışma performansı; görev, bağlamsal, proaktif ve uyumsal performansı içermektedir. Bireysel çalışma performansını, zenginleştirilmiş iş tasarımı etkilemektedir. Zenginleştirilmiş iş tasarımının üzerinde de örgütsel ve bireysel koşullar, fırsat, motivasyon, bilgi ve becerinin etkisinin olduğu görülmektedir. Modelde zenginleştirilmiş iş tasarımı ve bireysel çalışma performansı arasındaki ilişkinin örgütsel ve bireysel koşullar tarafından yönetilmesi önerilmektedir. Bireysel çalışma performansı ile zenginleştirilmiş iş tasarımı arasında motivasyon, fırsat, bilgi ve becerinin aracılık ettiği görülmektedir. İş tasarımından kaynaklanan fırsatların büyük olması, daha fazla öğrenme ve gelişimi sağlayacağından rollerin daha çok genişlemesine katkı sağlayacaktır (Parker & Turner, 2002, s. 87).

Latham ve Locke'nin İş Performansı Modeli. Latham ve Locke (1991) iş performansı modeli, öz-yeterlilik ve hedeflerin performans üzerindeki etkisine dayanmaktadır. Latham ve Locke'e (1991) ait iş performansı modeli Şekil 15 'te sunulmuştur.

Şekil 15

Latham ve Locke'nin İş Performansı Modeli



Kaynak: Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 212-247.(s. 221).

Şekil 15'te görüldüğü gibi performans üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiler bulunmaktadır. Öz-yeterlilik, kişisel hedefler ve yetenek, performans üzerinde doğrudan etkisinin olduğu görülmektedir. Çalışanların kişisel hedefleri ne kadar yüksek ise performansı da o kadar yüksektir (Latham, Mitchell ve Dossett, 1978). Öz-yeterlilik, yetenek ile performans ve atanan hedefler ile performans ilişkisinde aracı role sahiptir. Bununla birlikte çalışanın kişisel hedefleri, yetenek ile performans ve atanan hedef ile performans arasında aracı rolü bulunmaktadır (Latham ve Locke, 1991). Buradan performans üzerinde öz-yeterlilik, kişisel hedefler, yetenek, atanan hedeflerin etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Alan yazında yukarıda belirtilen iş performansı modellerinin yanı sıra Welbourne vd. (1998, s. 541) iş performansında rol teorisine dikkatleri çekmiştir. Rol teorisinde çalışanların rol beklentileri bireysel yönelimlerinden ve buldukları ortamdaki bağlamdan etkilenmektedir. Buna göre hem bireyler hem de örgüt iş performansına katkı sağlamaktadır. Rol tabanlı iş performansı ölçeğinde çalışanların iş ve örgüt rolleri, kariyer rolü, yenilikçi rolü, takım üyesi, örgütsel vatandaşlık rolü bulunmaktadır.

Pulakos vd. (2000) tarafından yapılan model, iş bağlamında uyumsal performansı inceleyerek, tanımlayıcı ve ampirik olarak iş performansı modeli literatürüne katkı sağlamıştır. Literatüre dayalı olarak uyumsal performans altı ön boyut olarak kavramsallaştırılmıştır. Bunlar arasında, sorunları yaratıcı bir şekilde çözmek, belirsiz (öngörülemeyen çalışma durumlarıyla) başa çıkmak, yeni görevleri, teknolojileri ve prosedürleri öğrenmek, kişilerarası uyum gösterme, kültürel uyum gösterme ve fiziksel ortama uyum gösterilmesi yer almaktadır.

Murphy ve Shiarella (1997) de, performansı bireysel performans ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının birleşimi olarak görmektedir. Performans alanının (i) göreve yönelik davranışlar, (ii) kişilerarası odaklı davranışlar, (iii) boş zaman davranışları ve (iv) yıkıcı/tehlikeli davranışlar olmak üzere dört davranış kümesini içerdiği belirtilmektedir

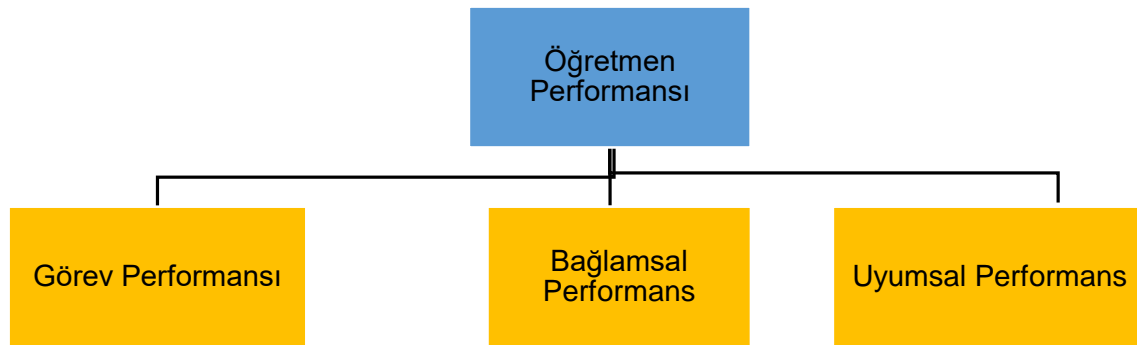
(Murphy,1990, s. 163). Yetenek, vicdanlılık, bireysel görev performansı ve örgütsel vatandaşlık ile ilişkili olduğu görülmüştür (Murphy, 1997) .

Öğretmen Performansının Boyutları

Alan yazında iş performansı modelleri incelendiğinde yapının çok boyutlu olduğu görülmektedir. İş performansını Campbell (2012) sekiz boyutlu, Motowidlo vd. (1997) ve Neal ve Griffin (1999) iki boyutlu, Allworth ve Hesketh (1999) üç boyutlu ve diğer modeller iş bilgisi, hedef belirleme; zenginleştirilmiş iş tasarımı, fırsat, bilgi, beceri ve motivasyon gibi birçok değişkenlerin birbiri ile ilişkisini temel alan bir yapı olarak görmüştür. Bu çalışmada da öğretmen performansı üç boyutta ele alınmış ve Şekil 16'da sunulmuştur.

Şekil 16

Öğretmen Performansı Boyutları



Kaynak: Limon, İ. (2019). Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasında ilişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. (s. 195) kuramsal bölümden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Şekil 16'da görüldüğü gibi öğretmen performansı görev, bağlamsal ve uyumsal olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Görev Performansı. Görev performansı, çalışanların bağlı olduğu örgütün temel yapısına katkı sağlama yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Sonntag & Frese, 2002, s. 6). Görev performansı başka bir tanımda çalışanların örgütteki işine ait görev yeterliliği olarak ifade edilmektedir (Jex & Britt, 2014, s. 98). Bu doğrultuda görev performansı, çalışanların

örgütsel kaynakları kullanarak bu kaynakları mal ve hizmete dönüştürmesine doğrudan olanak sağlayan davranışlarını kapsamaktadır (Colquitt, Lepine ve Wesson, 2015, s.31). Ayrıca belirli bir işe ait temel görevlerle ilişkili rol içi davranışları içermektedir (Curral, 2014, s. 3437; Jex & Britt, 2014, s. 98). Bu amaçla çalışanlar, görev yaptıkları işin temel parçasına katkı sağlayacak görev ve sorumluluklara odaklanmaktadır (Colquitt ve diğerleri, 2015, s. 31). Çalışanların bu görev ve sorumlulukları önceden öngörülmüştür (Curral, 2014, s. 3437). Bu doğrultuda çalışanlar örgütte kendilerine atanan görevin temel iş sorumluluklarını yerine getirmektedir (Conte & Landy, 2019, s. 160). Böylece çalışanlar görev performansları ile örgütün hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Curral, 2014, s. 3436).

Görev performansının en iyi yordayıcısı bilişsel yetenek olarak görülmektedir. Görev performansını, bilgi, beceri ve alışkanlıklar doğrudan etkilemektedir. Bunun yanı sıra az da olsa dışadönüklük, uyumluluk ve vicdanlılık gibi kişilik değişkenlerinin görev performansına etkisi olduğu görülmektedir (Motowidlo, 1997, s. 76). Öğretmenin görev performansı, kendisine önceden mevzuat doğrultusunda tebliğ edilen işi ile ilgili temel görevlerini ve sorumlulukları yerine getirme yeterliliği olarak ifade edilebilir. Bir öğretmenin görev performansı öğretim etkinliği, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğretim değerinden oluşur (Cai & Lin, 2006).

Bağlamsal Performans. Bağlamsal performans, çalışanların örgütte var olan görevlerinin üstüne ve ötesine geçme isteğini içeren davranışları içerir (Rothmann ve Cooper, 2008, s. 27). Bu performans davranışları ile örgütün sosyal, örgütsel ve psikolojik ortamını destekler (Curral, 2014, s. 3436; Motowidlo & Scotter, 1994). Bağlamsal performans davranışı sergileyen çalışanlar, örgütün belirlenen hedeflerinin gerçekleşmesini destekler (Curral, 2014, s. 3436). Bu amaçla mevcut görevlerini yapmada üstün gayretle çalışırlar (Rothmann & Cooper, 2008, s. 27). Yöneticilerinin işlerini kolaylaştırmak için elinden geleni yaparlar (Conte ve Landy, 2019, s. 160). Bu kapsamda çalışanlar, örgütte kamu işlerinin dışındaki çalışmalarda gönüllü bir şekilde görev almak isterler. Örgütte işbirliğini benimseyerek diğer meslektaşlarına yardım ederler (Rothmann & Cooper, 2008,

s. 27). Böylece bağlamsal performans davranışları ile bulunulan ortamın kalitesinin gelişmesine dolayısıyla örgüte katkı sağlarlar (Colquit ve diğerleri, 2015, s. 35). Bağlamsal performans davranışı sergileyen çalışanlarda meslek ahlakının ve işe adanmışlığın olduğu görülür (Cai & Lin, 2006). Çalışanların bağlamsal performansları, motivasyon düzeyindeki farklılıklar ve kişilik yapıları ile ilgilidir (Curral, 2014, s. 3437).

Öğretmenin bağlamsal performansı ise, mevzuat doğrultusunda kendisine işi ile ilgili atanan görev ve sorumluluklar dışında yine okulu için gönüllü olarak görevlerinin üstüne geçme isteğini içeren davranışların sergilenmesi olarak ifade edilebilir. Bu performansı sergileyen öğretmenler, okul yöneticisine, meslektaşlarına, zümrelerine yardım eder. İşbirliği içinde çalışarak okuluna maddi ve manevi katkı sağlarlar.

Uyumsal Performans. Küreselleşmeyle birlikte hızlı gelişim ve değişimin olması örgütlerde uyumsal performansın önemini bir o kadar daha artırmaktadır (Colquitt ve diğerleri, 2015, s. 32). Uyumsal performans davranışları ile çalışanlar değişen iş koşullarına yanıt vermeye odaklanmaktadır (Allworth & Hesketh, 1999). Bu doğrultuda uyumsal performans davranışları çalışanların görevlerini yerine getirirken örgütte beklenilmeyen durumlar karşısındaki davranışlarını içermektedir (Calarco, 2016; Colquitt ve diğerleri, 2015, s. 32). Uyumsal performansın; iş stresi ile başa çıkma, acil durumların veya kriz durumlarının ele alınması, problem çözme, belirsiz ve öngörülemeyen iş durumlarıyla başa çıkmak, iş görevlerini, teknolojilerini ve prosedürlerini öğrenmek, kişilerarası uyumsallığı göstermek, kültürel uyumsallığın gösterilmesi ve fiziksel yönelimli uyumsallığın gösterilmesi olmak üzere sekiz boyutu bulunmaktadır (Calarco, 2016).

Uyumsal performansın en güçlü yordayıcısı başarı eğilimidir (Motowidlo & Kell, 2013, s. 94). Çünkü başarı eğilimi olan bireyler, öğrenmeye yönelik çaba sarfeder. Bu bireyler yeteneklerini ve kendini geliştirir. Böylece zorluklara karşı dirençli olurlar. Uyumsal performansın bir başka yordayıcısı ise yetenek, bildirimsel bilgi ve öz yeterliliklerdir (Kozlowski ve diğerleri, 2001). Allworth ve Hesketh' e (1999) göre uyumsal performansı ise, kişilik;

duygusal istikrar, deneyime açıklık, değişimle ilgili biyografik veri; deneyim başa çıkma ve öz yeterlilik etkilemektedir.

Bir öğretmenin uyumsal performans davranışı ise, beklenmeyen durumlar karşısındaki davranışları olarak ifade edilebilir. Öğretmenler eğer kendini geliştirme eğilimli ise bu beklenmeyen durumlarda dirençli olup, bu durumun üstesinden gelebilirler. Ayrıca öğretmenlerin deneyime açık bir kişiliğinin olması ve öz yeterliliğin yüksek olması bu değişimlere uyumları kolaylaştıracaktır.

Öğretmen Performansının Öncülleri

Alan yazın incelendiğinde öğretmen performansının öncülleri bireysel ve örgütsel faktörler olarak iki grupta ele alınabilir. Öğretmen performansının öncülleri Şekil 17'de sunulmuştur.

Şekil 17

Öğretmen Performansının Öncülleri



Kaynak: Bu şekil alan yazındaki iş performansı modelleri Campbell'in Çok Faktörlü İş Performansı Modeli (2012), Motowidlo, Borman ve Schmit'in İş Performansı Modeli (1997), Jex ve Britt'in İş Performansı Modeli (2008), Allworth ve Hesketh'in İş Performansı Modeli (1999), Neal ve Griffin'in İş Performansı Modeli (1999), Latham ve Locke'nin İş Performansı Modeli (1991), Vural ve Özdemir (2024) makalesinin kuramsal kısımları dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Şekil 17'de görüldüğü gibi öğretmen performansının öncülleri bireysel faktörler arasında; kişilik, yetenek, bilgi ve beceri, iş tecrübesi, motivasyon, iş doyumunu, öz yeterlilik,

iletişim, ve kişisel hedefler yer almaktadır. Öğretmen performansının öncüllerinden örgütsel faktörler arasında; yönetici kaynaklı, meslektaş, veli ve öğrenci kaynaklı faktörler, okul ve çevresinin fiziksel, sosyo kültürel özelliklerinden kaynaklı faktörler ve çalışma koşulları kaynaklı faktörler bulunmaktadır.

Bireysel Faktörler.

Kişilik. İş performansını, kişilik özelliklerinden özellikle vicdanlılık (Mathis ve diğerleri, s. 256), duygusal istikrar, dışadönüklük (Kanfer & Kantrowitz, 2002, s. 37), deneyime açıklık ve uyumlu olma yordamaktadır. Vicdanlı olma kişiliğine sahip çalışanlar görevlerini yerine getirmede kararlı, dikkatli, planlı bir şekilde ve sorumluluk bilinciyle çalışmaktadır (Barrick & Mount, 1991). Benzer şekilde Salgado (1997) gelişime açıklık, dışadönüklük, nörotiklik, uyumluluk ve öz disiplin gibi beş kişilik özelliğinin performansı etkilediğini belirtmiştir. Bunların yanında öğretmenlerin dürüstlük, hizmet odaklılık (Murphy, 1996, s. 75) ve duygusal zekâsının olması da performansını etkilemektedir (Ilyas & Abdullah, 2016). Kısaca ifade etmek gerekirse kişilik, iş performansını yordamaktadır (Tett ve diğerleri, 1991).

Yetenek, Bilgi ve Beceri, İş Tecrübesi. Çalışanların bilişsel yetenekleri (Murphy, 1996, s. 5; Greenberg, 2011, s. 262) , iş tecrübesi (Quiñones ve diğerleri, 1995), iş bilgisi ve becerisi (Campbell, 2012) doğrudan iş performansını yordamaktadır (Waldman, 1989). Öğretmen performansını aynı zamanda öğretmen yeterliliği de etkilemektedir (Kanya ve diğerleri, 2021).

Motivasyon ve İş Doymu. Motivasyon, bireyi amaca ulaştıran davranışlar yapmaya iten güçtür (Papilaya ve diğerleri, 2019). Çalışanların yüksek motivasyona sahip olması performanslarını artırmaktadır (Amtu ve diğerleri, 2020; Papilaya ve diğerleri, 2019). Benzer şekilde Dewi vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin performanslarının düşük olması, başarı motivasyonunun düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte iş doymu ile öğretmenlerin iş performansları arasında

da pozitif ilişkinin olduğu görülmektedir (Sarraf ve diğerleri, 2017; Suriagiri ve diğerleri, 2022)

Özyeterlilik. Çalışanların özyeterlilikleri iş performansını önemli ölçüde yordamaktadır (Bastian ve diğerleri, 2017). Çalışanların özyeterliliği ne kadar yüksek ise iş performansının da o kadar yüksek olacağı ifade edilmektedir (Thierry, 2013, s. 260).

İletişim. Çalışanlar görev yaptığı ortamda meslektaşlarına davranış biçimi iletişime etki etmektedir. Bu da işe karşı tutumları, dolayısıyla iş performansını etkilemektedir (Greenberg, 2011, s. 355). Bu doğrultuda öğretmenlerin, okul yöneticisi, meslektaşları ve öğrencilerle olumlu ilişkilerin olması öğretmenlerin iş performansını etkilemektedir (Baharuddin, 2021).

Kişisel Hedefler. Bireysel hedeflerin belirlenmesi çalışanların performanslarını artırmaktadır (Thierry, 2013, s. 260). Bu amaçla çalışanlar kabul edilebilir zorlukta hedefler belirlerler. Aynı zamanda çalışanlara hedeflere ulaşma ile ilgili yöneticiler tarafından geri bildirimlerin verilmesinin performansı arttıracığı ifade edilmiştir (Greenberg, 2011, s. 273)

Fırsat. Örgütlerde maddi kaynaklar, çalışma ortamı, grup ve liderlik süreçleri gibi fırsatlar bulunmaktadır. Bireyin dışındaki güçlerin; kısacası fırsatlar çalışanları her yönüyle etkilemektedir (Waldman & Spangler, 1989). Bu fırsatlar motivasyon ile birlikte çalışanların iş performanslarını artırmaktadır (Greenberg, 2011, s. 273)

Örgütsel Faktörler.

Yönetici Kaynaklı Faktörler. Öğretmen performansını, okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarının etkilediği saptanmıştır (Aquino ve diğerleri, 2021; Kanya ve diğerleri, 2021; Ilyas & Abdullah, 2016; Wicokson ve diğerleri, 2022). Bu kapsamda okul yöneticisi, öğretmen performansını artırmak için öğretmenlere rehberlik sağlar, takdir eder ve eğitim olanakları oluşturur (Rostini ve diğerleri, 2022). Bununla birlikte okul yöneticilerinin öğretimsel denetim uygulamaları (Cheema ve diğerleri, 2022) ve karar verme ile öğretmen performansı arasında da pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür (Mailool ve diğerleri, 2020).

Okul yöneticilerinin denetim uygulamaları etkili ve teşvik edici olursa öğretmen performansı artabilir (Suriagiri ve diğerleri, 2022). Örgütte hedef belirleme (Mathis ve diğerleri, 2017, s. 388) ve bu hedefle ilgili geri bildirimler de performansı son derece etkilemektedir (Greenberg, 2011, s. 254).

Meslektaş Kaynaklı Faktörler. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla güçlü bir iletişim kurması performansları açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin zümre ve meslektaşlarına destek vermesi ve işbirliği içerisinde çalışmalarını performanslarını artıracaktır. Bununla birlikte düşük işbirliğinin olması, meslektaşlar arası kötü iletişim, meslektaşlar arası anlaşmazlıklar, meslektaşların olumsuz tutumları ve meslektaş ilgisizliği performansın düşmesine neden olacaktır (Vural ve Özdemir, 2024).

Veli Kaynaklı Faktörler. Öğretmenlerin performansını velilerin olumlu tutumları etkilemektedir. Bu kapsamda velilerin öğretmeni destekleyici davranışları ve öğretmene güven duyması öğretmenlerin performansının artmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte veli profilinin düşük olması, öğretmen ile kötü iletişim, veli şikâyeti, veli bilinçsizliği, düşük destek ve hırslı veli davranışları performansı olumsuz etkilemektedir (Vural ve Özdemir, 2024). Benzer şekilde velilerin sosyal ilişkilere yönelik yıldırma davranışları (Koç, 2021) ve öğretmenle çatışması öğretmen performansı düşürmektedir (Özge Sağbaşı ve Özkan 2022).

Öğrenci Kaynaklı Faktörler. Öğretmenlerin performansına öğrencilerin istekli olması, sorumluluğunu yerine getirmesi ve olumlu dönüt vermesi katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin kişisel sorunlarının olması, düşük öğrenci profili, olumsuz öğrenci tutumları ve öğrenci şikâyeti öğretmen performansı olumsuz etkilemektedir (Vural ve Özdemir, 2024).

Okul ve Çevresinin Fiziksel Sosyo Kültürel Özelliklerinden Kaynaklı Faktörler. Öğretmen performansını görev yapılan okulun fiziki şartlarının iyi olması (Hasbay, 2015), elverişli çevre koşulları ve sosyo ekonomik koşullarının yeterli olması etkilemektedir (Vural

ve Özdemir, 2024). Benzer şekilde Koç' a (2021) göre sosyoekonomik düzeyin yüksek olması öğretmen performansını artırmaktadır.

Çalışma Koşullarından Kaynaklı Faktörler. Elverişli çalışma ortamı öğretmenlerin güvenli, rahat bir şekilde çalışmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum onların daha üretken ve verimli olmasını dolayısıyla performanslarının artmasını sağlayacaktır (Baharuddin, 2021). Ayrıca öğretmenlerin iş stresinden uzak olması iş performanslarının artmasını sağlamaktadır (Asaloei ve diğerleri, 2020). Bununla birlikte öğretmenlerin görev yaptıkları yerde elverişli örgüt kültürünün (Kanya ve diğerleri, 2021; Kelebek, 2023; Ilyas & Abdullah, 2016) ve okul ikliminin olması performanslarını etkilemektedir (Bilgin Yurdaöz, 2018; Demir, 2008; Lena, Werang ve Betaubun, 2015; Mailool ve diğerleri, 2020; Raza, 2010).

Öğretmenlerin kariyer basamakları motivasyonlarında olumlu bir etkiye sahiptir. Kariyer ilerleme fırsatları öğretmenlerin becerilerini geliştirmesine ve değişen durumları kabul etmesine olanak sağlar. Deneyimli öğretmenler, yeni atanan öğretmenlere rol model olarak öğretmenlerin aktif katılımı sağlanabilir. Dolayısıyla çalışma ortamlarında kariyer ilerleme fırsatları, öğretmenlerin iş performansını geliştirebilir (Hasbay, 2015).

Öğretmen Performansının Sonuçları

Öğretmenlerin performansı bir takım sonuçlar doğurmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmen, öğrenci, okul ve toplum açısından sonuçları olmak üzere dört bölümde ele alınabilir (Vural ve Özdemir, 2024).

Öğretmen Açısından Sonuçları. Öğretmenlerin görevlerini yerini getirmede iş memnuniyeti hayati öneme sahiptir (Budhathoki, 2021). Alanyazında da öğretmen performansı ile öğretmen iş memnuniyeti arasında doğrudan olumlu bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Ilyas & Ahdullah, 2016). Benzer şekilde öğretmen performansı ile iş tatmini arasında da pozitif ilişki bulunmuştur (Pule, 2015). Bununla birlikte öğretmen performansı; öğretmende mutluluk, benlik saygısı, özgüven, kabul görme, iyi ruh sağlığı, yüksek

motivasyon, verimlilik, mesleğe bağlılık, örgütsel bağlılık ve mesleki doyuma katkı sağlamaktadır (Vural ve Özdemir, 2024).

Öğrenci Açısından Sonuçları. Öğretmen öğrenci etkileşimi, öğrenci başarısının yordanmasında önemli etkenlerden biridir (Allen ve diğerleri, 2013). Öğretmenlerin düşük performansı, öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Mitchell, 2009). Bu amaçla öğrenci başarısının artmasında öğretmen kalitesi (Hanushek, 2016), etkililiği (Boyd ve diğerleri, 2008; Christensen, 2013), öğretmenlerin davranışları, tutumları (Taşçı, 2013) ve performansı büyük önem taşımaktadır (Parker, 2017). Öğrencilerin gelişimi, yeteneklerin belirlenmesi ve geliştirilmesinde öğretmenlerin performanslarının önemli bir etkisi bulunmaktadır (Raza, 2010). Öğretmenin performansı öğrencilerin davranışlarını etkilemektedir (Pule, 2015). Bununla birlikte öğretmen performansı; öğrencilerin sosyal uyum becerilerinin artmasına, iletişim becerilerinin ve sorumluluk duygusunun gelişmesine, kendini tanıma, yüksek hedef belirleme, yüksek motivasyon, mutlu olma, güven duyma, öğretmene bağlılık, aidiyet hissetme ve okul devamsızlığının azalmasına katkı sağlamaktadır (Vural ve Özdemir, 2024).

Okul Açısından Sonuçları. Öğretmen performansı, örgütü başarılı ve başarısız olarak etkileyen en önemli psikolojik yapı olduğu ifade edilmektedir (Sarraf ve diğerleri, 2017). Okulun başarılı olmasında öğretmenlerin işleriyle ilgili davranışları, dolayısıyla performansı ile bağlantılı olduğu ifade edilmiştir (Alazmi & Al-Mahdy, 2022). Öğretmenlerin iş performansı; okulun etkililiğini (Dalbudak, 2022; Polat, 2022), örgütsel iş verimliliğini (Hendrowati, 2019), okul imajı (Dalbudak, 2022), okula karşı olumlu tutumu, güçlü kurum kültürünü, veli memnuniyetini (Vural ve Özdemir, 2024) ve okul mutluluğunu sağlamaktadır (Alkan, 2022).

Toplum Açısından Sonuçları. Bir ülkenin kalkınmasını eğitim önemli ölçüde etkilemektedir (Öztürk, 2005). Bu bağlamda eğitim kurumlarında küreselleşme ile birlikte bireylerin değişime ayak uydurması, nitelikli iş gücünün ortaya çıkması önem kazanmaktadır (Günkör, 2017). Öğretmen performansının yüksek olmasıyla toplumda

sağlıklı ve dengeli kişiliğe sahip nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi sağlanmaktadır. Bu durumun ülkenin mutluluğu, geleceği ve ekonomisine katkı sağlayacağı beklenmektedir (Vural ve Özdemir, 2024). Buradan hareketle öğretmenlerin nitelikli iş gücü yetiştirme, toplumsal kalkınma, buna bağlı olarak toplumun refahının sağlanmasında doğrudan ya da dolaylı etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmen Performansının Çeşitli Demografik Değişkenlerle İlişkisi

Alan yazında öğretmen performansı çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Öğretmen performansı ile demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ahmad ve diğerleri, 2022). Bununla birlikte öğretmenlerin performansı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise; öğretmen performansında cinsiyetin doğrudan bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir (Barbieri ve diğerleri, 2007). Benzer şekilde alanyazında öğretmen performansı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Limon, 2019; Umer ve diğerleri, 2024). Ancak alanyazında başka bir araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca erkek öğretmenlerin otoriter, baskıcı, titiz, daha fazla kontrol etme yönelimli oldukları belirtilmiştir. Bu doğrultuda erkek öğretmenler, grup çalışmasına daha fazla yer vererek, otoriter ve görev odaklı öğretim anlayışıyla öğrencinin daha fazla aktif katılımını sağlamaktadır (Amalu, 2021). Buradan görülmektedir ki alanyazında öğretmen performansı ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkide farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı çalışmalar bu iki değişken arasında anlamlı farklılığın olmadığını belirtirken, bazı araştırmalar da öğretmen performansında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık görmüştür. Bu durum öğretmen performansı ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin daha belirgin olması ve alan yazına katkı sağlaması adına araştırılmasının değerli olduğunu göstermektedir.

Öğretmen performansı yaş değişkenine göre incelendiğinde; 40 yaş üstü öğretmenlerin performansının 40 yaş altı olan öğretmenlere göre performanslarının daha yüksek olduğu sonucuna saptanmıştır (Phillip Young & Will Place, 1988). Ancak

alanyazında başka bir araştırmada öğretmen performansı ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (Sincer, 2021). Buradan, öğretmen performansı ile yaş değişkeni arasındaki ilişkisinde alanyazında farklı sonuçlar doğurduğu görülmüştür.

Öğretmen performansı medeni durum değişkenine göre incelendiğinde; öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının performansı etkilemediği ifade edilmiştir (Limon, 2019; Sincer, 2021; Taşkın & Nartgün, 2023, Yavuzkılıç, 2021). Buradan alanyazında araştırma sonuçlarının ekseninin öğretmen performansı ile medeni durum ilişkisinde anlamlı farklılığın olmadığı yönünde olduğunu göstermiştir.

Öğretmen performansı eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; öğretmenlerin lisansüstü eğitimi almasının her zaman iyi bir performans sergilemeye katkısı olmayabilir. Çünkü lisansüstü eğitilmiş olmanın öğretilecek konunun etkililiği üzerinde hiçbir katkısı yoktur (Barbieri ve diğerleri, 2007). Benzer şekilde alanyazında öğretmen performansı ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Limon, 2019; Umer ve diğerleri, 2024; Sincer, 2021). Oysa alanyazında başka bir araştırmada ise lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lisans ve ön lisans eğitimi almış öğretmenlerden performanslarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İzki, 2019). Buradan, öğretmen performansı ile eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkisinde alanyazında farklı sonuçlar doğurduğu görülmüştür.

Öğretmen performansı kıdem değişkenine göre incelendiğinde; kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğrencilerinin başarısının artmasında daha etkili oldukları görülmüştür (Clotfelter ve diğerleri, 2007). Benzer şekilde öğretmenin kıdemi arttıkça performansının arttığı görülmüştür (Hubbard, 2021, Limon, 2019). Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmen performansı ile kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (Sincer, 2021). Buradan, öğretmen performansı ile kıdem değişkeni arasındaki ilişkisinde alanyazında farklı sonuçlar doğurduğu görülmüştür.

Öğretmen performansı mevcut okul müdürü ile çalışmaya süresi değişkenine göre incelendiğinde; bulunduğu örgütte dolayısıyla mevcut okul müdürüyle 1-2 yıl çalışan

öğretmenlerin performanslarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Sözcün, 2021). Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmen performansı ile mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (Sincer, 2021; Yurdunkulu, 2023). Buradan, öğretmen performansı ile mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni arasındaki ilişkinde alanyazında farklı sonuçlar doğurduğu görülmüştür.

Öğretmen Performansı İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen performansı ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ele alınmıştır.

Yurt İçi Araştırmalar. Yurt içi alanyazında öğretmen performansı ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Koyuncular vd. (2024) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen performans değerlendirmesi ile ilgili okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılı, Ankara ili, merkez ilçede 6 bayan ve 8 erkek olmak üzere ilkokulda görev yapan 14 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen performansı değerlendirilirken “*veri ve somut göstergelere*”, “*öğrenci üzerindeki etkilerine*” dikkat edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen performansı değerlendirilmesinde okul başarısı dolayısıyla öğrenci başarısındaki değişimin, öğrenci ve veli dönütünün önemli olduğu görülmüştür.

Özer (2023) tarafından yürütülen araştırmada, liderlik stillerinin ve veli yaklaşımlarının öğretmen performansı üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Antalya ili Başöğretmen Ortaokulu'nda görev yapan, 9'u erkek ve 12'si bayan olmak üzere 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen performansında liderlik stillerinin ve veli yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Liderlik stillerinden; işbirlikçi ve demokratik liderlik stiline olumlu, otoriter ve serbest bırakıcı liderlik stiline ise olumsuz etki oluşturduğu görülmüştür.

Tekin (2023) tarafından yürütülen araştırmada, iş motivasyonunun, örgütsel adalet algıları ve iş performansı arasında aracı rolünün ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Aydın ilinde görev yapan, 186'sı erkek ve 297'si bayan olmak üzere 483 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma yapısal eşitlik modellemesi yapılarak analiz edilmiştir. Öğretmen performansı ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında pozitif, anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte iş motivasyonunun, örgütsel adalet algıları ve iş performansı arasında tam aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Topdemir vd. (2023) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen performansı, örgütsel adanmışlık ve okul iklimi arasındaki ilişkilerin açıklanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır ilinde görev yapan, 214'ü erkek ve 183'ü bayan olmak üzere 397 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmada öğretmen performansını, örgütsel adanmışlık ve okul ikliminin yordadığı görülmüştür.

Duran (2023) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen performansına etki eden etmenlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Kocaeli ili, Dilovası ilçesinde görev yapan 5'i erkek ve 10'u bayan olmak üzere 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Örgütsel, bireysel faktörler, mesleki, eğitsel, sosyal ve kültürel faktörlerin öğretmen performansını etkileyen etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dalbudak (2022) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen performansı, öğrenci başarısı, okul imajı ve okul etkililiği arasındaki ilişkilerin açıklanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da ili, ortaokulda görev yapan, 107'si erkek ve 364'ü bayan olmak üzere 471 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde nicel araştırma yöntemlerinden regresyon yapılmıştır. Araştırmada öğretmen performansını, öğrenci başarısı, okul imajı ve okul etkilliğinin yordadığı görülmüştür.

Polat (2022) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen performansı, okul etkililiği ve denetim modelleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ağrı ilinde, ortaokulda görev yapan 189'u erkek ve 198'i bayan olmak üzere

387 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada öğretmen performansı ile okul etkililiği arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmen performansı ile denetim arasında pozitif, düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Karayılan (2021) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen performansında örgütsel bağlılığın etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde görev yapan, 104'ü erkek ve 94'ü bayan olmak üzere 389 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmada öğretmen performansını örgütsel bağlılığın yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz (2021) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen performansı, örgütsel sinizm ve örgütsel destek arasındaki ilişkilerin açıklanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Zonguldak ili, Efeler ilçesinde, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan, 167'si erkek ve 287'si bayan olmak üzere 454 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmada öğretmen performansı ile örgütsel destek arasında pozitif, anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ancak öğretmen performansı ile örgütsel sinizm arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Bununla birlikte örgütsel sinizm ve örgütsel destek arasında negatif anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Koç (2021) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen performansı ve iş doyumunda velilerin yıldırma davranışlarının etkisini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde görev yapan, 29'u erkek ve 386'sı bayan olmak üzere 415 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon ve doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmada öğretmen performansı ile mesleki doyum değişkeni arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte velilerin yıldırma davranışları öğretmen performansı yordamaktadır.

Alanyazında öğretmen performansı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde nicel araştırmaların nitel araştırmalara göre daha fazla yapıldığı görülmüştür. Öğretmen performansı ile ilgili nitel yapılan araştırmaların ise öğretmen performansının değerlendirilmesi ve öğretmen performansına etki eden etmenlerin ekseninde olduğu söylenebilir. Öğretmen performansı ile ilgili nicel araştırmaların ise özellikle okul yöneticisinin liderlik stilleri, davranışları, lider üye etkileşimi ve lider tutumları arasındaki ilişkileri irdeleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Bununla birlikte alanyazında öğretmen performansı ile öğretmen performansının öncülleri arasında olan; motivasyon, okul iklimi, örgütsel adalet, iş yaşam kalitesi, veli yaklaşımı, stres ve örgütsel güven değişkeni arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca alanyazında öğretmen performansı ile öğretmen performansının sonuçlarından; öğrenci memnuniyeti, okul etkililiği, iş doyumu, işgören mutluluğu, örgütsel bağlılık, okul imajı ve örgütsel sadakat değişkenleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Alanyazında öğretmen performansı ile ilgili az da olsa denetim, duygusal zeka, örgütsel destek, mesleki deneyim, meslek iş yükü ve örgütsel güven değişkenleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların da olduğu görülmüştür.

Yurt Dışı Araştırmalar. Yurt dışı alanyazında öğretmen performansı ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Alanoglu (2023) tarafından yürütölen araştırmada, öğrenme merkezli liderliğin, öğrenen okullar üzerindeki etkisinde öğretmen performansının aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin Elazığ ilinde 2022- 2023 eğitim öğretim yılında görev yapan, 284 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma yapısal eşitlik modellemesi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğrenme merkezli liderliğin, öğrenen okullar üzerindeki etkisinde öğretmen performansının aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenme merkezli liderliğin, okulun gelişmesini ve etkinliğini sağlayan öğrenen okulların ortaya çıkmasında doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu görülmüştür.

Amirian vd. (2023) tarafından yürütölen araştırmada öğretmen performansı, öğretmen duygusal zekâsı, artan iş talepleri davranışı ve öznel iyi oluş değişkenleri

arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İran'ın kuzeydoğusundaki Razavi Horasan eyaletinin merkezi Meşhed'de görev yapan 602 ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma yapısal eşitlik modellemesi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmada duygusal zekâ, artan iş talepleri davranışlarının öğretmen performansının önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür. Bununla birlikte duygusal zekâ ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide, artan iş talepleri davranışlarının, öznel iyi oluştan daha güçlü bir aracı etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmada duygusal zekâ, artan iş talepleri davranışlarının öğretmen performansının önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Sezer ve Uzun (2023) tarafından yürütülen araştırmada okul müdürlerinin sosyal-duygusal eğitim liderliğiyle öğretmenlerin örgütsel güveni ve iş performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Giresun ilinde görev yapan 506 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma yapısal eşitlik modellemesi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin sosyal-duygusal eğitim liderliği ile öğretmenlerin örgütsel güveni arasında pozitif, yüksek ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte örgütsel güven ile öğretmen performansı arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak araştırmada okul müdürlerinin sosyal-duygusal eğitim liderliği ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkide örgütsel güvenin aracılık rolünün olmadığı görülmüştür.

Balakrishnan vd. (2022) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin performansına ve eğitim kalitesine katkı sağlayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Hindistan'ın güneyindeki 37 devlet okulundan oluşan Nilgiris Bölgesi'ndeki 37 devlet okulundan 563 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde hiyerarşik regresyon yapılmıştır. Öğretmen performansını, güçlendirme, örgütsel iletişim, ödül, örgüt kültürü ve iş-yaşam dengesi etkilemektedir. Bununla birlikte iş yaşam dengesinin sağlanmasında yöneticilerin, etkili iletişim ortamını sağlamaları ve öğretmenlere iş yükünü dengeli vermelerinin önemli olduğu görülmüştür.

Maheshwari (2022) tarafından yürütülen araştırmada dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzının öğretmenlerin iş tatmini ve öğretmen performansı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Vietnam'ın Ho Chi Minh ilindeki

devlet okulunda lisede görev yapan 144 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde path analizi yapılmıştır. Araştırmada dönüşümcü liderlik ile öğretmen performansını arasında pozitif, etkileşimli liderlikle ise negatif ilişkinin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okul yöneticisi liderlik tarzı ile iş performansı arasında iş tatmininin aracı olduğu görülmüştür.

Soto-Pérez vd. (2020) tarafından yürütülen araştırmada, öz-yeterlik, içsel ve dışsal iş tatmini gibi değişkenlerin bağlılık düzeyleri ve iş performansı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu durumun öğretmenlerin örgütsel sonuçlara yönelik yönelimlerini nasıl etkileyeceği belirlenecektir. Araştırmanın örneklemini, Meksika'da görev yapan 27' si erkek ve 73'ü kadın olmak üzere 100 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma yapısal eşitlik modellemesi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öz yeterlilik duygusu yüksek ve içsel tatmini yüksek olan öğretmenlerin oldukça üretken ve sonuç odaklı eğilimli olduğu görülmüştür. Bununla birlikte içsel iş tatmini, dışsal iş tatmininden daha fazla öğretmenlerin üretken ve sonuç odaklı eğilimli olmasına etki etmektedir. Sonuç odaklı, yüksek iş performansı, işe adanmışlığa sahip olan öğretmenlerin sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmede örgütlerine önemli ölçüde katkılarının olduğu görülmektedir.

Imhangbe vd. (2019) tarafından yürütülen araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Nijerya'nın Edo Merkez Senato Bölgesi'nde görev yapan, 397 lise öğretmeni ve 69 okul yöneticisi olmak üzere 466 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde Pearson momentler çarpımı ve korelasyonu çoklu regresyon yapılmıştır. Araştırmada demokratik, otokratik ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin, öğretmenlerin iş performansını yordadığı görülmüştür. Bununla birlikte özellikle demokratik ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin, öğretmenlerin iş performansı arasında pozitif yüksek düzeyde ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Johari vd. (2018) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin iş-yaşam dengesinin, özerklik ve iş yükünün performansları üzerindeki etkisinin incelenmesi

amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Malezya Yarımadası'nın Kuzey Bölgesi'nde devlet okullarında görev yapan 302 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada öğretmen performansını, özerklik, iş yükü ve iş-yaşam dengesinin yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ong Kelly vd. (2008) tarafından yürütülen araştırmada performans değerlendirme sisteminin öğretmen tutumları ve algılarıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Singapur'da görev yapan 85 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada, performans değerlendirme sisteminin adil olması, kontrol edilebilir değerlendirme kriterlerinin kullanılması ve değerlendirme kriterlerinin netliği; öğretmenlerin değerlendirme sisteminden daha fazla memnuniyet, daha yüksek iş tatmini, motivasyon ve daha az stres ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin, değerlendiricilerine güven duyduklarını ifade etmişlerdir.

Cheong Cheng ve Tung Tsui (1998) tarafından yürütülen araştırmada, anaokulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışlarının öğretmen performansı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Tayvan'ın Kinmen ve Lianjiang İlçesi hariç) devlet ve özel anaokullarında görev yapan 1.058 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma yapısal eşitlik modellemesi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmada yöneticilerin karizmatik ve ikna edici davranışlarının öğretmenlerin iş performansını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte devlet okulunda görev yapan anaokulu öğretmenlerinin iş performansında ödül ve ceza davranışlarının düşük de olsa olumsuz etkisinin olduğu görülmüştür.

Alanyazındaki yurt dışı araştırmalar incelendiğinde öğretmen performansı ile ilgili özellikle en çok öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğretmen geliştirme ve iyileştirme, liderlik, okul yöneticisinin davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmen performansı; öğrenci başarısı, öğrenen okul, okul etkililiği, duygusal zekâ, iş yükü, iş yaşam dengesi, iş doyumu ve örgütsel güven değişkenleri arasındaki ilişkiler

irdelenmiştir. Araştırmalarda çoğunlukla nicel yöntemler benimsenmiştir. Araştırmaların veri analizinde birçok çalışmada yapısal eşitlik modellemesinin yapıldığı görülmüştür.

Alanyazındaki yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde ise, öğretmen performansının yurt içinde en çok liderlikle ilişkisi; yurt dışında ise öğretmen performansının değerlendirilmesi ve liderlikle ilişkisinin belirlenmesine yönelik araştırmaların olduğu söylenebilir. Buradan hem yurt içi hem yurt dışında öğretmen performansı ile liderlik ilişkisi araştırmalara daha geniş yer verildiğini söylemek mümkündür. Hem yurt içinde hem yurt dışı araştırmalarında nicel yöntemlerin daha çok benimsendiği görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

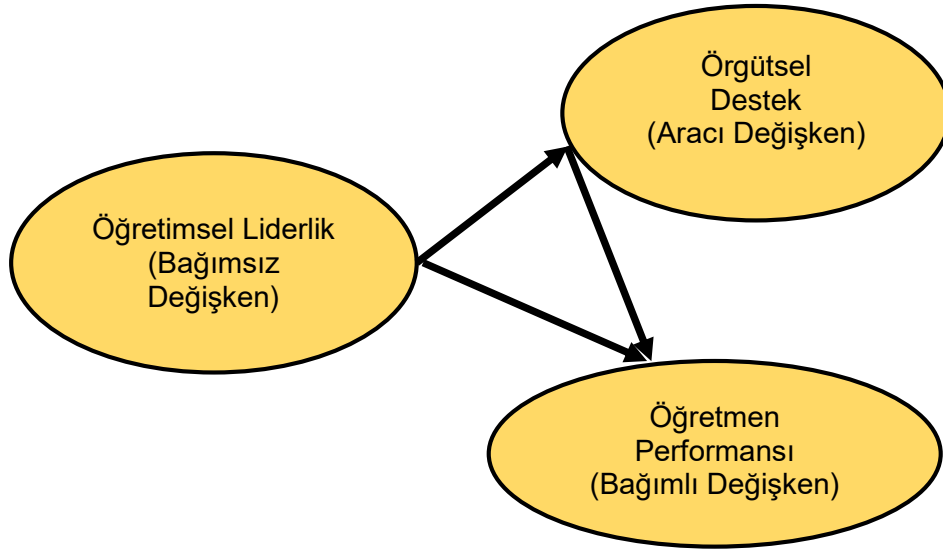
Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Türkiye'deki ilkökullarda görev yapan öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve öğretmen performansı arasındaki çok yönlü ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde bu çalışma bir 'model testi' araştırmasıdır. Model testinde amaç kurama dayalı oluşturulan bir modelin veriye dayalı test edilmesidir (Özdemir, 2018, s. 318). Bu amaçla çalışmada öğretimsel liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide örgütsel destek aracılık rolünü açıklamaya yönelik alanyazından hareketle Şekil 18'deki kavramsal model geliştirilmiştir. Modelde bağımsız değişken olan öğretimsel liderliğin, bağımlı değişken olan öğretmen performansı üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğu varsayılmaktadır. Alanyazında da benzer şekilde öğretimsel liderliğin öğretmen performansına olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir (Hallinger & Hosseingholizadeh, 2019). Ayrıca öğretimsel liderliğin örgütsel destek üzerinde, örgütsel desteğin de öğretmen performansı üzerinde doğrudan etkisinin olduğu düşünülmektedir. Alanyazında da benzer şekilde örgütsel desteğin öğretmenlerin performansını arttırdığı görülmektedir (Akib, 2022; Argon & Ekinci, 2017). Bu doğrultuda araştırma kapsamında toplanmış olan veri ile Şekil 18'de sunulmuş olan kavramsal model arasındaki uyum değerlendirilmiştir.

Şekil 18

Öğretimsel Liderlik ile Öğretmen Performans İlişkisinde Örgütsel Desteğin Aracı Rolüne İlişkin Geliştirilen Model



Şekil 18'de görüldüğü gibi araştırmanın bağımsız değişkeni öğretimsel liderlik, aracı değişkeni örgütsel destek ve bağımlı değişkeni ise öğretmen performansdır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Türkiye'nin 81 ilinde 24519 okulda görev yapmakta olan 310477 ilköğretmeni oluşturmaktadır (Millî Eğitim İstatistikleri Örgün, 2021/22). Araştırmada evrenin tamamına maliyet, kontrol güçlükleri ve etik zorunluluğu sebepleriyle ulaşmak mümkün olmayabilir (Karasar, 2020, s. 147). Bu doğrultuda evrenin özelliklerini taşıyan ve evreni temsil örneklem belirlenmektedir (Christensen ve diğerleri, 2020, s. 161). Örneklem alanyazında evrenden alınan herhangi bir gözlem alt kümesi olarak tanımlanmaktadır (Witte & Witte, 2017). Araştırmanın örneklem büyüklüğü aşağıdaki formül kullanılarak belirlenmiştir (Erkuş, 2021, s. 167).

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N-1) + t^2 p q}$$

Örneklem büyüklüğü hesaplama formülündeki “n” örnekleme alınacak birey sayısını, “N” evrendeki birey sayısını, “q” incelenecek olayın görülme sıklığını (1-p) (0.5), “p” incelenecek olayın görülüş sıklığını (olasılığı) (0.5), “d” ise olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen \pm sapma, “t” belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer (1.96) olarak simgelenmiştir.

$$n = \frac{310477 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05)^2 (310477 - 1) + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}$$

$$n = 384 \text{ kişi}$$

Örneklem büyüklüğü hesaplama sonucu araştırmada minimum 384 kişinin evreni temsil edeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Örnekleme Türkiye'nin seksen bir ilinden hangi oran ve sayılarda ilköğretmeninin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde evren belirli özelliklere göre katmanlara ayrılır (Creswell, 2020, s. 143). Araştırmada da Türkiye'nin seksen bir ili seksen bir tabaka olarak ele alınmıştır. Evrende yer alan seksen bir il tabakalarının bu evren içindeki ağırlıklarına göre örnekleme temsil etmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda her bir tabakanın evrendeki oranı aşağıdaki gibi hesaplanmıştır. Bu oran ölçüsünde her bir ilde minimum örneklem sayıları hesaplanmıştır.

Örneğin; Adana ili tabaka ağırlığı = Adana'daki öğretmen sayısı x 100/evren

$$\text{Adana ili tabaka ağırlığı} = 8837 \times 100 / 310477$$

$$\text{Adana ili tabaka ağırlığı} = \% 2,846$$

$$\text{Adana ilinde hedeflenen minimum katılımcı sayısı} = \text{Minimum örneklem sayısı} \times \text{ilin evrendeki tabaka ağırlığı}$$

$$\text{Adana ilinde hedeflenen minimum katılımcı sayısı} = 384 \times 2,846$$

$$\text{Adana ilinde hedeflenen minimum katılımcı sayısı} = 10,928 \text{ kişi}$$

Buna göre araştırmaya Adana ilinden minimum ~ 11 ilköğretmeninin katılımı gerekmektedir. Evrende yer alan her bir ildeki okul sayıları, öğretmen sayıları, her bir ilin

21	Bursa	501	10364	3,338	12,817	89	% 694,39	%30,49
22	Çanakkale	129	1625	0,523	2,008	71	% 3535,85	% 155,25
23	Çankırı	54	479	0,154	0,591	73	% 12351,94	% 542,34
24	Çorum	171	1697	0,546	2,09	75	% 3588,51	% 157,1
25	Denizli	280	3698	1,191	4,573	70	% 1530,72	% 67,21
26	Diyarbakır	868	8522	2,744	10,536	80	% 759,3	% 33,34
27	Düzce	107	1415	0,455	1,747	74	% 4235,83	% 186,02
28	Edirne	102	1260	0,405	1,555	190	%12218,64	% 536,57
29	Elazığ	181	2114	0,68	2,611	182	% 6970,5	% 306,139
30	Erzincan	85	831	0,267	1,025	89	% 8682,92	% 381,31
31	Erzurum	650	3194	1,028	3,947	153	% 3876,36	% 170,22
32	Eskişehir	152	2952	0,95	3,648	73	% 2001,09	%87,87
33	Gaziantep	571	10250	3,301	12,675	108	% 852,07	% 37,41
34	Giresun	114	1277	0,411	1,578	72	% 4562,73	% 200,3
35	Gümüşhane	56	405	0,13	0,499	70	% 14028,05	% 616,19
36	Hakkâri	211	1285	0,413	1,585	285	% 17981,07	% 789,25
37	Hatay	589	8696	2,8	10,752	70	%651,04	% 28,59
38	Iğdır	139	1088	0,35	1,344	97	% 7217,26	% 316,99
39	Isparta	169	1612	0,519	1,992	246	% 12349,39	% 542,08
40	İstanbul	1633	44850	14,445	55,468	343	% 618,37	% 27,16
41	İzmir	810	14729	4,743	18,213	72	% 395,32	% 17,36
42	Kahramanmaraş	453	5080	1,636	6,282	81	%1289,39	% 56,62
43	Karabük	59	749	0,241	0,925	70	% 7567,56	% 332,22
44	Karaman	92	1027	0,33	1,267	70	% 5524,86	% 242,63
45	Kars	356	1422	0,458	1,758	106	% 6029,57	% 264,73

46	Kastamonu	104	1080	0,347	1,33	109	% 8195,48	% 359,26
.								
47	Kayseri	393	5454	1,756	6,743	179	% 2654,6	% 116,58
.								
48	Kırıkkale	74	1005	0,323	1,24	314	% 25322,58	% 1111,89
.								
49	Kırklareli	82	978	0,314	1,205	72	% 5975,1	% 262,295
.								
50	Kırşehir	64	996	0,32	1,228	79	% 6433,22	% 282,34
.								
51	Kilis	93	1033	0,332	1,274	106	% 8320,25	% 365,13
.								
52	Kocaeli	353	7141	2,3	8,832	100	% 1132,24	% 49,72
.								
53	Konya	709	8962	2,886	11,082	108	% 974,55	% 42,79
.								
54	Kütahya	200	1944	0,626	2,403	91	% 3786,93	%166,24
.								
55	Malatya	277	3090	0,995	3,82	225	% 5890,05	% 258,62
.								
56	Manisa	465	5210	1,678	6,443	164	% 2545,39	% 111,777
.								
57	Mardin	604	4259	1,371	5,264	287	% 5452,12	% 239,4
.								
58	Mersin	476	7942	2,557	9,818	103	% 1049,09	% 46,06
.								
59	Muğla	316	3546	1,142	4,385	72	% 1641,96	% 72,108
.								
60	Muş	412	2202	0,709	2,722	98	% 3600,29	% 158,09
.								
61	Nevşehir	124	1250	0,402	1,543	70	% 4536,61	%199,14
.								
62	Niğde	165	1455	0,468	1,797	80	% 4451,86	%195,5
.								
63	Ordu	194	2466	0,794	3,048	90	% 2952,75	% 129,64
.								
64	Osmaniye	180	2591	0,834	3,202	73	% 2279,82	%100,1
.								
65	Rize	88	1162	0,374	1,436	74	% 5153,2	% 226,29
.								
66	Sakarya	284	3773	1,215	4,665	70	% 1500,53	% 65,89
.								
67	Samsun	412	4995	1,608	6,174	74	% 1198,57	% 52,85
.								
68	Siirt	289	1796	0,578	2,219	72	% 3244,7	% 142,46
.								
69	Sinop	56	676	0,217	0,833	104	% 12484,99	% 543,23
.								
70	Sivas	275	2324	0,748	2,872	109	% 3795,26	%166,66
.								

71	Şanlıurfa	1277	11244	3,621	13,904	129	% 927,79	% 40,74
72	Şırnak	305	2789	0,901	3,459	72	% 2081,52	% 91,39
73	Tekirdağ	182	3394	1,093	4,197	72	% 1715,51	% 75,33
74	Tokat	256	2087	0,672	2,58	70	% 2713,17	% 119,14
75	Trabzon	200	2783	0,896	3,44	106	% 3081,39	% 135,3
76	Tunceli	28	244	0,078	0,299	96	% 32107,02	% 1407,62
77	Uşak	119	1419	0,457	1,754	124	% 7069,55	%310,31
78	Van	868	5864	1,888	7,249	83	% 1144,98	% 50,27
79	Yalova	62	903	0,29	1,113	81	% 7277,62	% 319,52
80	Yozgat	171	1559	0,502	1,927	125	% 6486,76	% 284,8
81	Zonguldak	189	2008	0,646	2,48	73	% 2943,54	% 129,24
	Toplam	24519	310477	100%	384	8744	% 2277,08	% 2277,08

Tablo 1’de görüldüğü gibi öncelikle her ilin evrendeki tabaka oranı ve bu oran doğrultusunda her bir ilin minimum öğretmen sayısı belirlenmiştir. Buna göre evreni temsil edecek 384 ilkokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma, hedeflenen katılımcı sayısına göre Tablo 1’de de görüldüğü gibi tamamiyle gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, Tabachnick ve Fidell’e (2012, s. 845) göre örneklem büyüklüğü arttıkça yapılan analizin gücü artmakta ve standart hata düşmektedir. Araştırmada örneklemin büyüdükçe evrene yaklaşmasıyla parametreler arası belirsizlik azalmaktadır (Gelman & Hill, 2007, s. 437). Bununla birlikte parametre kestirimleri örneklem büyüklüklerine duyarlıdır. Yapısal eşitlik modellemesi büyük bir örneklem tekniğidir (Tabachnick & Fidel, 2020, s. 688). Bu doğrultuda yapılacak olan araştırmada da yapısal eşitlik modellemesi kullanılacağı için, olası kayıp veriler ve uç değerler göz önüne alınarak örneklem sayısı artırılmıştır. Böylece örneklem 384 kişiden 8744 kişiye ulaşmış olup, evren büyüklüğüne daha da yaklaşmıştır.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Alt-Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	5182	59,3
	Erkek	3548	40,6
Yaş	20-30	1687	19,3
	31-40	2817	32,2
	41-50	2416	27,6
	50 ve üzeri	1785	20,04
Medeni Durum	Bekâr	2025	23,2
	Evli	6708	76,7
Eğitim Düzeyi	Lisans	7778	89
	Lisansüstü	941	10,8
Mesleki Kıdem	1-5Yıl	1711	19,6
	6-10 Yıl	1142	13,1
	11-15Yıl	1317	15,1
	16-20 Yıl	1316	15,1
	21 Yıl ve Üzeri	3237	37
Mevcut Okul Müdürü	1 Yıldan Az	2371	27,1
İle Çalışma Süresi	1-2 Yıl	1784	20,4
	3-5 Yıl	2762	31,6
	6-7 Yıl	802	9,2
	8-10Yıl	962	11
Görev Yapılan İl	Adana	72	0,8
	Adıyaman	72	0,8
	Afyonkarahisar	108	1,2
	Ağrı	107	1,2
	Aksaray	89	1

Amasya	70	0,8
Ankara	190	2,2
Antalya	70	0,8
Ardahan	85	1
Artvin	70	0,8
Aydın	107	1,2
Balıkesir	106	1,2
Bartın	71	0,8
Batman	70	0,8
Bayburt	71	0,8
Bilecik	95	1,1
Bingöl	84	1
Bitlis	197	2,3
Bolu	80	0,9
Burdur	70	0,8
Bursa	89	1
Çanakkale	71	0,8
Çankırı	73	0,8
Çorum	75	0,9
Denizli	70	0,8
Diyarbakır	80	0,9
Düzce	74	0,8
Edirne	190	2,2
Elazığ	182	2,1
Erzincan	89	1
Erzurum	153	1,7
Eskişehir	73	0,8
Gaziantep	108	1,2
Giresun	72	0,8
Gümüşhane	70	0,8

Hakkâri	285	3,3
Hatay	70	0,8
İğdır	97	1,1
Isparta	246	2,8
İstanbul	343	3,9
İzmir	72	0,8
Kahramanmaraş	81	0,9
Karabük	70	0,8
Karaman	70	0,8
Kars	106	1,2
Kastamonu	109	1,2
Kayseri	179	2
Kırıkkale	314	3,6
Kırklareli	72	0,8
Kırşehir	76	0,9
Kilis	106	2,2
Kocaeli	100	1,1
Konya	108	1,2
Kütahya	91	1
Malatya	225	2,6
Manisa	164	1,9
Mardin	287	3,3
Mersin	103	1,2
Muğla	72	0,8
Muş	98	1,1
Nevşehir	70	0,8
Niğde	80	0,9
Ordu	90	1
Osmaniye	73	0,8
Rize	74	0,8

Sakarya	70	0,8
Samsun	74	0,8
Siirt	72	0,8
Sinop	104	1,2
Sivas	109	1,2
Şanlıurfa	129	1,5
Şırnak	72	0,8
Tekirdağ	72	0,8
Tokat	70	0,8
Trabzon	106	1,2
Tunceli	96	1,1
Uşak	124	1,4
Van	83	0,9
Yalova	81	0,9
Yozgat	125	1,4
Zonguldak	73	0,8
Toplam	8744	100

Tablo 2 'de görüldüğü gibi araştırmaya Türkiye'nin seksen bir ilinden 8744 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların 5182'si kadın, 3548'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Buradan görüldüğü üzere araştırmaya kadın ilkokul öğretmenlerimiz erkeklerden daha fazla katılmıştır. Katılımcılardan 1687 öğretmen 20-30 yaş, 2817 öğretmen 31-40 yaş, 2416 öğretmen 41-50 yaş, 1785 öğretmen ise 50 yaş ve üzerindedir. Buradan görüldüğü üzere araştırmaya en çok 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler katılmıştır. Katılımcıların 2025'i bekâr, 6708'i ise evlidir. Araştırmaya katılan 7778 öğretmen lisans, 941 öğretmen ise lisansüstü mezundur. Katılımcı öğretmenlerin 1711'inin kıdemi 1-5 yıl, 1141'inin 6-10 yıl, 1317'nin 11-15 yıl, 1316'nın 16-20 yıl, 3237'nin 21 yıl ve üzeridir. Katılımcıların 2371'i mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az, 1784'ü 1-2yıl, 2762'si 3-5yıl, 802'si 6-7 yıl, 962'si 8-10 yıl çalışmıştır. Araştırmadaki kategorik değişkenlerin frekanslarına

bakıldığında da kayıp veri olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya Türkiye'nin seksen bir ilinden en çok İstanbul, Kırıkkale, Hakkâri, Mardin, Malatya ve Isparta illerinden katılım sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama sürecinden önce öncelikle araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama araçları için geliştiren araştırmacılardan (EK-B) ölçek izinleri alınmıştır. Araştırma Türkiye'nin 81 ilinde yürütüleceği için her bir ilde görev yapan öğretmenlere ulaşmak güç ve maliyet gerektirdiğinden veri toplama araçları Google Form olarak hazırlanmıştır. Google Form hazırlanırken veri toplama sürecinde geçerlik ve güvenilirliği artırmak için gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Böylece veri toplama araçlarına her bir katılımcının sadece bir kez görüş vermesi sağlanmıştır. Ardından Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 2.11.2022 tarihli ve E-35853172-300-00002486795 sayılı etik kurul izni (EK-D) ve MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nden 01.12.2022 tarihli ve E-70297673-605.01-64762014 sayılı araştırma uygulama izni alınmıştır (EK-Ç). Veri toplama araçları Google Form üzerinden paylaşılmıştır. Ayrıca katılımcılara veri toplamadan önce araştırmaya katılımın gönüllülük ilkesine dayandığı, kimliğinin gizli kalacağı beyan edilmiştir. Veri toplama süreci 05.12.2022 tarihinde başlamış olup kısa bir süre sonra okulların ara tatil olması, 06.02.2023 tarihinde meydana gelen ve tüm ülkeyi etkileyen deprem afeti ve Ramazan Bayramı tatilinden dolayı uzamıştır. Ancak zorluklara rağmen nihai olarak veri toplama süreci 17.06.2023 tarihinde tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ele alınmıştır. Araştırmada ilkökul öğretmenlerinin demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla kişisel bilgi formu, Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen ve Bellibaş vd. (2016) tarafından uyarlanması yapılan "*Öğretimsel Liderlik Ölçeği*" (ÖLÖ,) Nayır (2014) tarafından

geliştirilen “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” (AÖDÖ) ve Limon ve Nartgün (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmen İş Performansı Ölçeği” (ÖİPÖ) kullanılmıştır (EK-A).

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan gönüllü ilkökul öğretmenlerinin görev yaptığı il, cinsiyet, kıdem, yaş, mevcut okul müdürüyle çalışma süresi ve eğitim durumu değişkenlerinden oluşmaktadır.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği

İlkökul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirleyebilmek amacıyla Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen ve Hallinger ve Wang (2015) tarafından güncellenen, “ÖLÖ” nin Türkçe formu kullanılmıştır. “ÖLÖ”nin Türkçe uyarlama çalışması Bellibaş vd. (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. “ÖLÖ”, 44 maddeden oluşan, 1(hemen hemen hiç) ile 5 (hemen hemen her zaman) arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. “ÖLÖ”de, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları üç boyut ve dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları (i) *okulun misyonunu tanımlar*, (ii) *öğretim programlarını yönetir* ve (iii) *okul öğrenme ortamlarını geliştirir*. Ölçeğin “*okul misyonunu tanımlar*” boyutu “*okul için hedef koyma*” (5 madde) ve “*okul hedeflerini paylaşma*” (4madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin “*Öğretim programlarını yönetir*” boyutunun alt boyutları ise “*öğretimi denetleme ve değerlendirme*” (5 madde) ve “*öğrenci başarısını takip etmedir*” (5 madde). Ölçeğin “*okul öğrenme ortamlarını geliştirir*” boyutu ise “*öğretime harcanan zamanı kontrol etme*” (5 madde), “*okulda görünür olmak*” (5 madde), “*öğretmenleri teşvik etme*” (5 madde), “*mesleki gelişimi destekleme*” (5 madde), “*öğrenmeyi teşvik etme*” (5 madde) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmuştur. Türkçe uyarlama çalışması Bellibaş vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen ölçeğin Doğrulayıcı faktör analizi [DFA] sonuçlarında yer alan uyum indeks değerlerine göre [RMSEA=.054, CFI=.97, TLI=.97, WRMR=1.005], “ÖLÖ”nin geçerli bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. “ÖLÖ” güvenilirlik açısından incelendiğinde ölçeğin bütünüünün Cronbach’s Alfa değerinin 0.99, üç alt boyutunun ise Cronbach’s Alfa değerinin

0.98 olduğu görülmüştür. Buradan hareketle ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin faktör analizi sonucunda faktör yükleri de .58 ve .95 arasında değişmektedir.

Örgütsel Destek Ölçeği

Öğretmenlerin örgütleri tarafından desteklendiklerine ilişkin görüşleri belirleyebilmek amacıyla Nayır (2014) tarafından geliştirilen “AÖDÖ” kullanılmıştır. “AÖDÖ”, 28 maddeden oluşan, 1(hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. “ÖDÖ”, (i) *örgütsel adalet* (14 madde), (ii) *örgütsel ödül ve iş koşulları* (7 madde) , (iii) *yönetim desteği* (7madde) olmak üzere üç boyutlu yapıdan oluşmaktadır. DFA sonuçlarında yer alan uyum indeks değerlerine göre [$\chi^2=1098.96$; $\chi^2 /df =3.17$; GFI=.83; CFI =.97; AGFI= .80, RMSEA= 0.75, RFI=0.95, IFI=0.95, NNFI= 0.97, NFI=0.96] ÖDÖ'nin geçerli bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Faktör analizi sonucunda faktör yükleri .60 ve .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 58.92'dir. “ÖDÖ” güvenilirlik açısından incelendiğinde ölçeğin bütünü Cronbach's Alfa değeri .94'dir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise “*örgütsel adalet*” alt boyutunda, Cronbach's Alfa değeri .94 ve “*örgütsel ödül ve iş koşulları*” alt boyutunda Cronbach's Alfa değeri .86 ve “*yönetim desteği*” alt boyutunda ise Cronbach's Alfa değeri .90'dır. Buradan hareketle ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen İş Performans Ölçeği

Öğretmen İş Performansı Ölçeği (ÖİPÖ), öğretmenlerin performanslarını belirleyebilmek amacıyla Limon ve Nartgün (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. “ÖİPÖ”, 37 maddeden oluşan 1(hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. “ÖİPÖ”, (i) görev performansı (16 madde), (ii) *bağlamsal performans* (9 madde) ve (iii) *uyumsal performans* (12 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerlerine göre [$\chi^2 /df =2.190$; $p=0.00$, GFI= 867; CFI = 902; AGFI= 850 ve RMSEA= .048, NNFI=.895, NFI=.835, IFI=.903, RMR=.029, SRMR=.050] “ÖİPÖ”nin geçerli bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Ölçek güvenilirlik

açısından incelendiğinde “görev performansı” alt boyutunda Cronbach’s Alfa değeri .89, “bağlamsal performans” alt boyutunda Cronbach’s Alfa değeri .88 ve “uylamsal performans” alt boyutunda Cronbach’s Alfa değeri .89 ve ölçeğin bütünü Cronbach's Alpha değeri .881 ve ölçeğin bütünü Cronbach's Alpha değeri ise .94'tür. Buradan hareketle ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .47 ile .74 arasında değişmektedir. Üç faktör toplam varyansın toplam %46.06'sını açıklamaktadır.

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlilik analizleri için DFA yapılmıştır. Kullanılan ölçeklere ait faktörlerin doğrulanması için DFA, Mplus programı ile yapılmıştır. Araştırma çok değişkenli normallik varsayımlarını karşıladığından parametre kestirimi olarak maksimum olabilirlik (maximum likelihood: ML) yöntemi kullanılmıştır (Kline, 2016, s. 235) . DFA sonuçları uyum indeksleri ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Tablo 3'te referans uyum ölçütleri verilmiştir.

Tablo 3

Uyum İndeksleri Ölçütleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
Ki kare	$p > 0.05$	Manidar olmayan değerler
RMSEA	< 0.06	0'a yakın değerler
SRMR	< 0.08	0'a yakın değerler
CFI	> 0.90	1'e yakın değerler
TLI	> 0.90	1'e yakın değerler

Kaynak: Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

Tablo 3'te araştırmalarda veri setinin modele uyumunu değerlendirmek amacıyla kabul edilebilir ve mükemmel uyum indeks aralıkları sunulmuştur. Bu amaçla araştırmada kullanılan ölçeklere ait uyum indeksleri de Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4*Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Uyum İndeksleri*

Uyum İndeksleri	ÖLÖ	AÖDÖ	ÖİPÖ
χ^2/sd	27.82	61.65	39.39
RMSEA	0.057	0.086	0.068
SRMR	0.036	0.039	0.049
CFI	0.934	0.912	0.876
TLI	0.930	0.904	0.868
Ki-kare p değeri	0.000	0.000	0.000

Tablo 4'te görüldüğü gibi, "ÖLÖ", "AÖDÖ" ve "ÖİPÖ"nin Mplus programında DFA sonucunda ortaya çıkan modele ilişkin uyum değerleri görülmektedir. Ölçeklere ilişkin doğrulayıcı faktör analizinin detaylı açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği

ÖLÖ'nin geçerlik analizi için DFA yapılmıştır. ÖLÖ'ye ilişkin DFA sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*ÖLÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları*

Boyut	Alt Boyut	Madde	β	SH	t değeri	p	R ²
(i) Okulun misyonunu tanımlar	okul için hedef koyma	1	0.836	0.004	228.472	<.05	0.699
		2	0.872	0.003	290.608	<.05	0.761
		3	0.851	0.003	253.401	<.05	0.725
	okul hedeflerini paylaşma	4	0.862	0.003	271.688	<.05	0.743
		5	0.869	0.003	285.418	<.05	0.755
		6	0.867	0.003	281.408	<.05	0.752
		<u>7</u>	<u>0.826</u>	<u>0.004</u>	<u>217.152</u>	<u><.05</u>	<u>0.683</u>

		8	0.836	0.004	228.489	<.05	0.699
		9	0.877	0.003	298.253	<.05	0.769
(ii) Öğretim	öğretimi	10	0.860	0.003	261.886	<.05	0.739
programlarını	denetleme ve	11	0.822	0.004	206.131	<.05	0.676
yönetir	değerlendirme	12	0.805	0.004	186.643	<.05	0.649
		13	0.840	0.004	232.815	<.05	0.706
		14	0.465	0.009	51.871	<.05	0.216
	Öğrenci	15	0.847	0.004	238.048	<.05	0.718
	başarısını takip	16	0.860	0.003	259.544	<.05	0.739
	etme	17	0.852	0.003	247.543	<.05	0.725
		18	0.836	0.004	221.891	<.05	0.699
		19	0.870	0.003	276.374	<.05	0.757
(iii) Öğrenme	Öğretime	20	0.703	0.006	113.554	<.05	0.494
ortamlarını	harcanan	21	0.707	0.006	114.494	<.05	0.500
zenginleştirir	zamanı kontrol	22	0.370	0.010	36.962	<.05	0.137
	etme	23	0.877	0.003	258.624	<.05	0.769
		24	0.739	0.006	131.121	<.05	0.547
	Okulda görünür	25	0.795	0.005	169.903	<.05	0.632
	olmak	26	0.811	0.004	184.405	<.05	0.658
		27	0.796	0.005	172.511	<.05	0.634
		28	0.727	0.006	127.033	<.05	0.529
		29	0.681	0.006	105.686	<.05	0.463
	Öğretmenleri	30	0.810	0.004	194.571	<.05	0.656
	teşvik etme	31	0.817	0.004	202.693	<.05	0.668
		32	0.848	0.003	248.333	<.05	0.719
		32	0.915	0.002	407.707	<.05	0.838
		34	0.922	0.002	436.421	<.05	0.850
		35	0.897	0.002	368.103	<.05	0.805
	Mesleki gelişimi	36	0.906	0.002	398.135	<.05	0.821
	destekleme	37	0.889	0.003	341.947	<.05	0.790

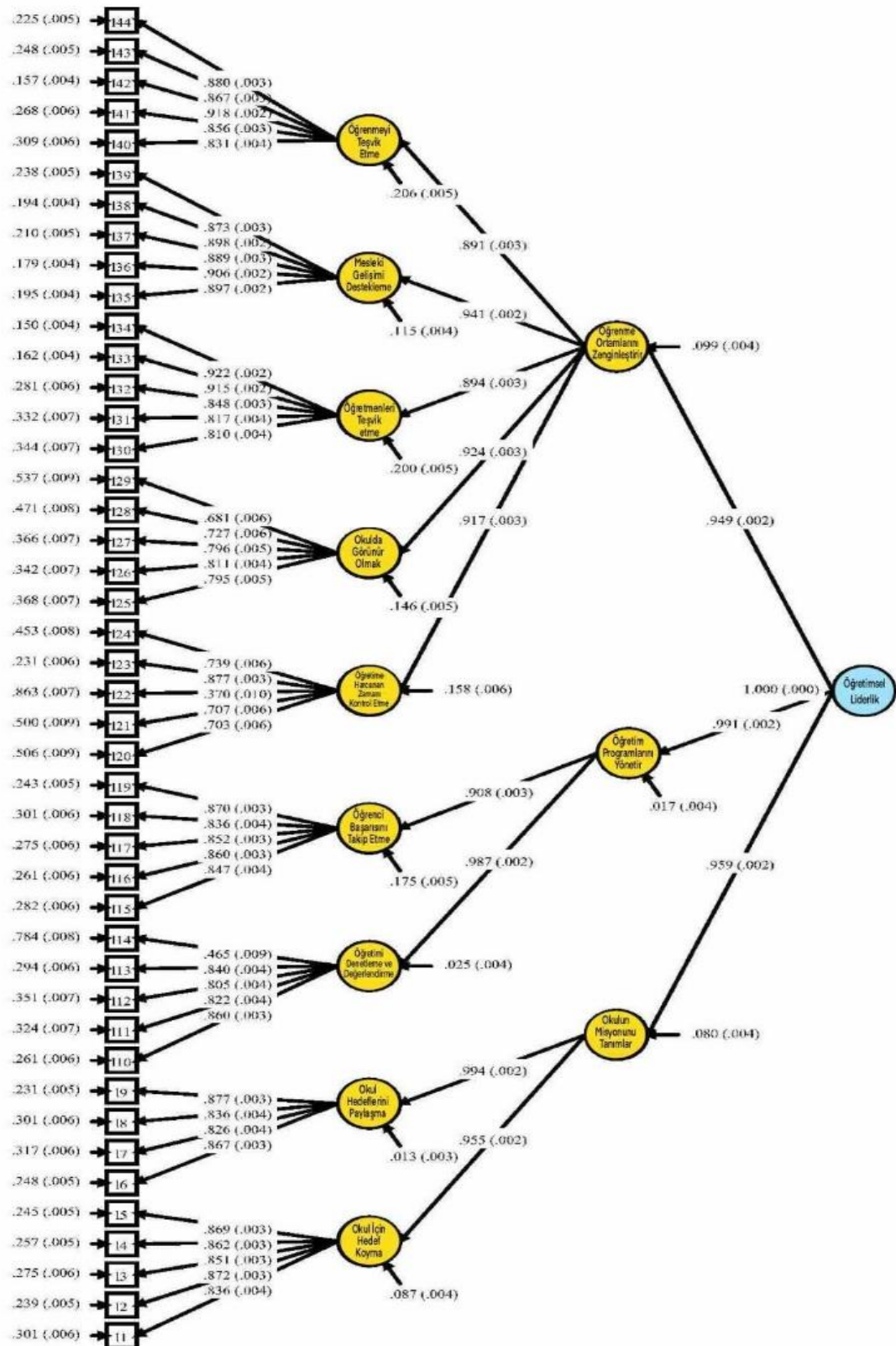
	38	0.898	0.002	367.496	<.05	0.806
	39	0.873	0.003	301.687	<.05	0.762
	40	0.831	0.004	219.925	<.05	0.691
Öğrenmeyi teşvik etme	41	0.856	0.003	256.134	<.05	0.732
	42	0.918	0.002	425.756	<.05	0.843
	43	0.867	0.003	280.004	<.05	0.75
	44	0.880	0.003	307.778	<.05	0.775

β: Standart katsayı

Tablo 12'de görüldüğü gibi, t değerleri anlamlıdır ($t > 1.96$, $p < .05$). t değerleri 1.96 üzerinde bir değer alırsa parametre tahminleri .05 düzeyinde anlamlıdır (Schumacker & Lomax, 2010, s. 74). R^2 değerleri incelendiğinde 0.137 (L22 maddesi) ile 0.850 (L34 maddesi) arasında değiştiği ve manidar olduğu görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde, maddelerin varyansının %13,7 ile %85 arasında değişen değerlerde gizil değişken tarafından açıkladığı sonucuna ulaşılabilir. İki düzeyli DFA modelinden elde edilen en küçük faktör yük değerinin . 0.370 (L22) ve. 0.922 (L34) arasında olduğu görülmektedir. Faktör yük değerlerinin .30 veya .40'a eşit ya da büyük değerler alması uygun görülmektedir (Brown, 2015, s. 27). Buradan göstergelerin ilgili gizil değişkenin iyi birer temsilcisi ve ÖLÖ'nün geçerli ölçme aracı olduğu görülmüştür. ÖLÖ'ye ait path diyagramı Şekil 19'da gösterilmektedir.

Şekil 19

ÖLÖ'ye Ait Path Diyagramı



Şekil 19'da görüldüğü gibi, ÖLÖ'nün üç boyut ve bu boyutların sırasıyla *okulun misyonunu tanımlar* iki alt boyut, *öğretim programlarını yönetir* boyutunun iki alt boyut ve *okul öğrenme ortamlarını geliştirir* boyutunun beş alt boyutu olduğu doğrulanmıştır. Model uyum değerleri incelendiğinde CFI= .934 ve TLI= .930 değerlerinin 0.90'dan büyük olduğu görülmektedir. RMSEA= 0.057(%90GA: 0.056, 0.058) ve 0.08'den küçük olduğu görülmüştür. SRMR= 0.036 ve .05'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. $\chi^2=24768.399$; $\chi^2 /df =27.82$. Burada X^2 değerinin manidar olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ancak ki kare örneklem büyüklüğü artışlarına duyarlıdır (Kline, 2016, s. 271; Şen, 2020, s. 116; Teo ve diğerleri, 2013, s. 14). Ayrıca ki kare arttıkça p değeri anlamlı olma eğilimindedir (Hair ve diğerleri, 2014, s. 578). Ki kare değerinin örneklem büyüklüğüne hassasiyeti dikkate alındığında diğer değerler iyi uyum gösterdiği için modelin iyi uyuma sahip olduğunu söylemek mümkündür. [$\chi^2=24768.399$; $\chi^2 /df =27.82$, CFI =.934, TLI= .930 ve RMSEA=0.057, SRMR=0.036].

Örgütsel Destek Ölçeği

ÖDÖ'nin geçerlik analizi için DFA yapılmıştır. Tablo 6'da, ÖDÖ'ye ilişkin DFA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6

ÖDÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

Boyut	Madde	β	SH	t değeri	p	R^2
<i>(i) örgütsel adalet</i>	1	0.838	0.003	243.053	<.05	0.702
	2	0.769	0.005	165.124	<.05	0.592
	3	0.667	0.006	106.355	<.05	0.445
	4	0.881	0.003	330.706	<.05	0.775
	5	0.809	0.004	203.995	<.05	0.655
	6	0.869	0.003	301.178	<.05	0.756
	7	0.874	0.003	311.771	<.05	0.763
	8	0.844	0.003	253.797	<.05	0.713
	9	0.832	0.004	233.259	<.05	0.692

	10	0.758	0.005	156.663	<.05	0.575
	11	0.794	0.004	186.185	<.05	0.630
	12	0.863	0.003	286.935	<.05	0.744
	13	0.857	0.003	275.073	<.05	0.734
	14	0.842	0.003	247.708	<.05	0.708
<i>(ii) örgütsel ödül</i>	15	0.828	0.004	217.495	<.05	0.686
<i>ve iş koşulları</i>	16	0.793	0.004	178.149	<.05	0.629
	17	0.889	0.003	325.820	<.05	0.790
	18	0.836	0.004	227.610	<.05	0.699
	19	0.828	0.004	216.824	<.05	0.686
	20	0.857	0.003	262.135	<.05	0.735
	21	0.764	0.005	156.404	<.05	0.584
<i>(iii) yönetim desteği</i>	22	0.827	0.004	216.860	<.05	0.684
	23	0.901	0.002	368.436	<.05	0.811
	24	0.893	0.003	342.167	<.05	0.797
	25	0.694	0.006	115.721	<.05	0.482
	26	0.765	0.005	156.573	<.05	0.585
	27	0.857	0.003	263.959	<.05	0.735
	28	0.865	0.003	277.099	<.05	0.748

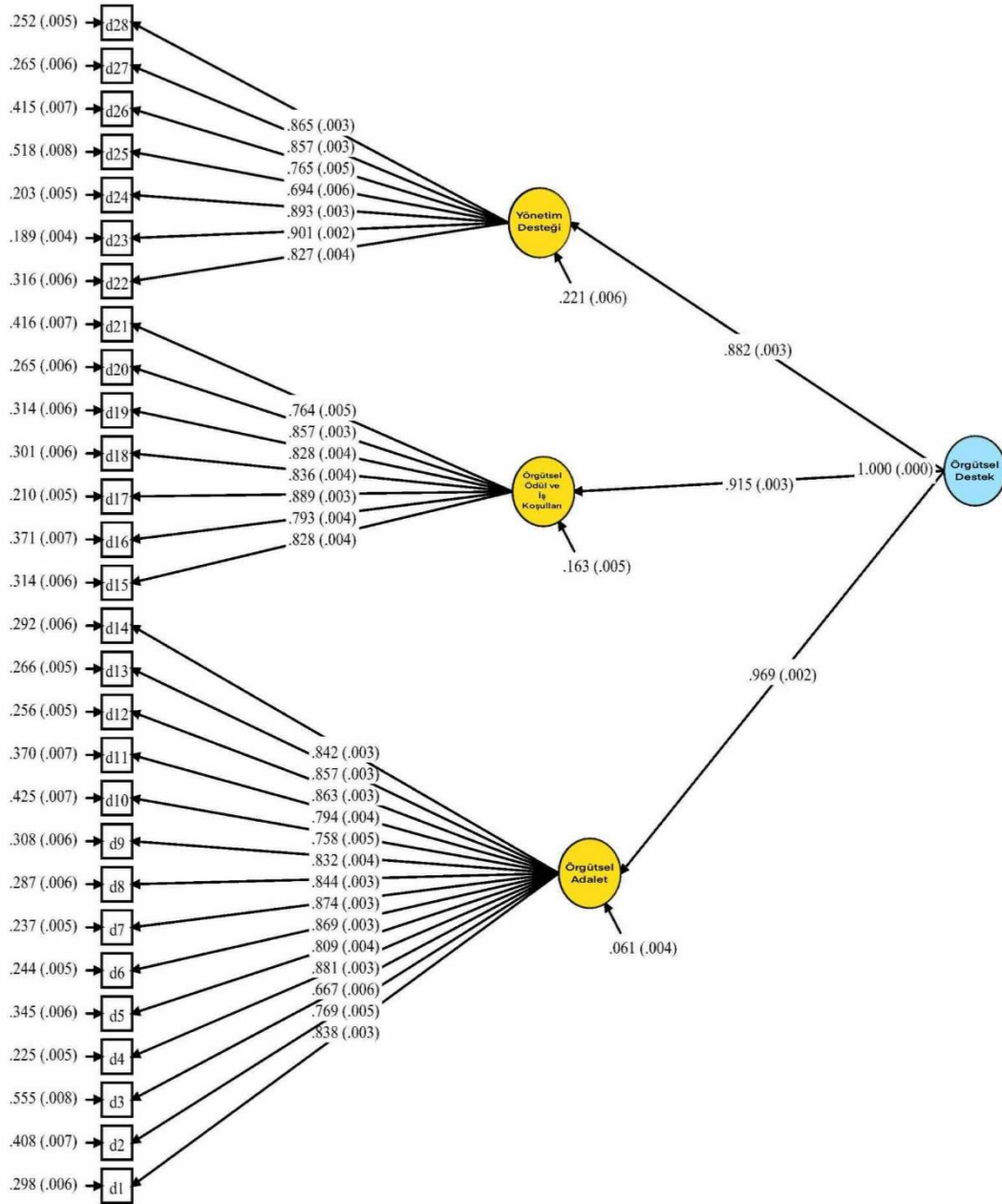
* $p < .05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, t değerleri anlamlıdır ($t > 1.96$, $p < .05$). t değerleri 1.96 üzerinde bir değer alırsa parametre tahminleri .05 düzeyinde anlamlıdır (Schumacker & Lomax, 2010, s. 74). R^2 değerleri incelendiğinde 0.482 (D25 maddesi) ile 0.811 (D23 maddesi) arasında değiştiği ve manidar olduğu görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde, maddelerin varyansının %48,2 ile %81,1 arasında değişen değerlerde gizil değişken tarafından açıkladığı sonucuna ulaşılabilir. İki düzeyli DFA modelinden elde edilen en küçük faktör yük değerinin 0.694 (D25 maddesi) ve 0.901 (D23 maddesi) arasında olduğu

görülmektedir. Faktör yük değerlerinin .30 veya .40'a eşit ya da büyük değerler alması uygun görülmektedir (Brown, 2015, s. 27). Buradan göstergelerin ilgili gizil değişkenin iyi birer temsilcisi ve ÖLÖ'nün geçerli ölçme aracı olduğu görülmüştür. Şekil 20'de, AÖDÖ'ye ait path diyagramı gösterilmiştir.

Şekil 20

AÖDÖ'ye Ait Path Diyagramı



Şekil 20 'de görüldüğü gibi, AÖDÖ'nün üç boyuttan oluştuğu doğrulanmıştır. Model uyum değerleri incelendiğinde CFI= 0.912 ve TLI= 0.904 değerlerinin 0.90'dan büyük olduğu görülmektedir. RMSEA= 0.086 (%90GA: 0.085, 0.087) ve. $0.05 \leq RMSEA \leq .080$. arasında olduğu için kabul edilebilir uyum olduğu tespit edilmiştir. SRMR= 0.039 ve. 0.05'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. $\chi^2= 21394.520$; $\chi^2/df =61,55$. Burada χ^2 değerinin manidar olduğu görülmektedir ($p<.05$) . Ancak ki kare örneklem büyüklüğü artışlarına duyarlıdır (Kline, 2016, s. 271; Şen, 2020, s. 116; Teo ve diğerleri, 2013, s. 14). Ki kare değerinin örneklem büyüklüğüne hassasiyeti dikkate alındığında diğer değerler iyi uyum gösterdiği için modelin iyi uyuma sahip olduğunu söylemek mümkündür. [$\chi^2=21394.520$; $\chi^2/df =61,55$, CFI =. 0.912; TLI= 0.904 ve RMSEA=0.086, SRMR=0.039].

Öğretmen İş Performansı Ölçeği

ÖİPÖ'nin geçerlik analizi için DFA yapılmıştır. Tablo 7'de, ÖİPÖ'ye ilişkin DFA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7

ÖİPÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

Boyut	Madde	β	SH	t değeri	p	R ²
<i>(i) görev performansı</i>	1	0.646	0.007	95.845	<.05	0.417
	2	0.725	0.006	130.700	<.05	0.526
	3	0.686	0.006	111.231	<.05	0.470
	4	0.700	0.006	118.082	<.05	0.491
	5	0.704	0.006	119.612	<.05	0.496
	6	0.692	0.006	114.119	<.05	0.479
	7	0.711	0.006	122.924	<.05	0.505
	8	0.739	0.005	138.727	<.05	0.546
	9	0.698	0.006	116.973	<.05	0.487
	10	0.725	0.006	130.910	<.05	0.526
	11	0.729	0.005	133.020	<.05	0.532

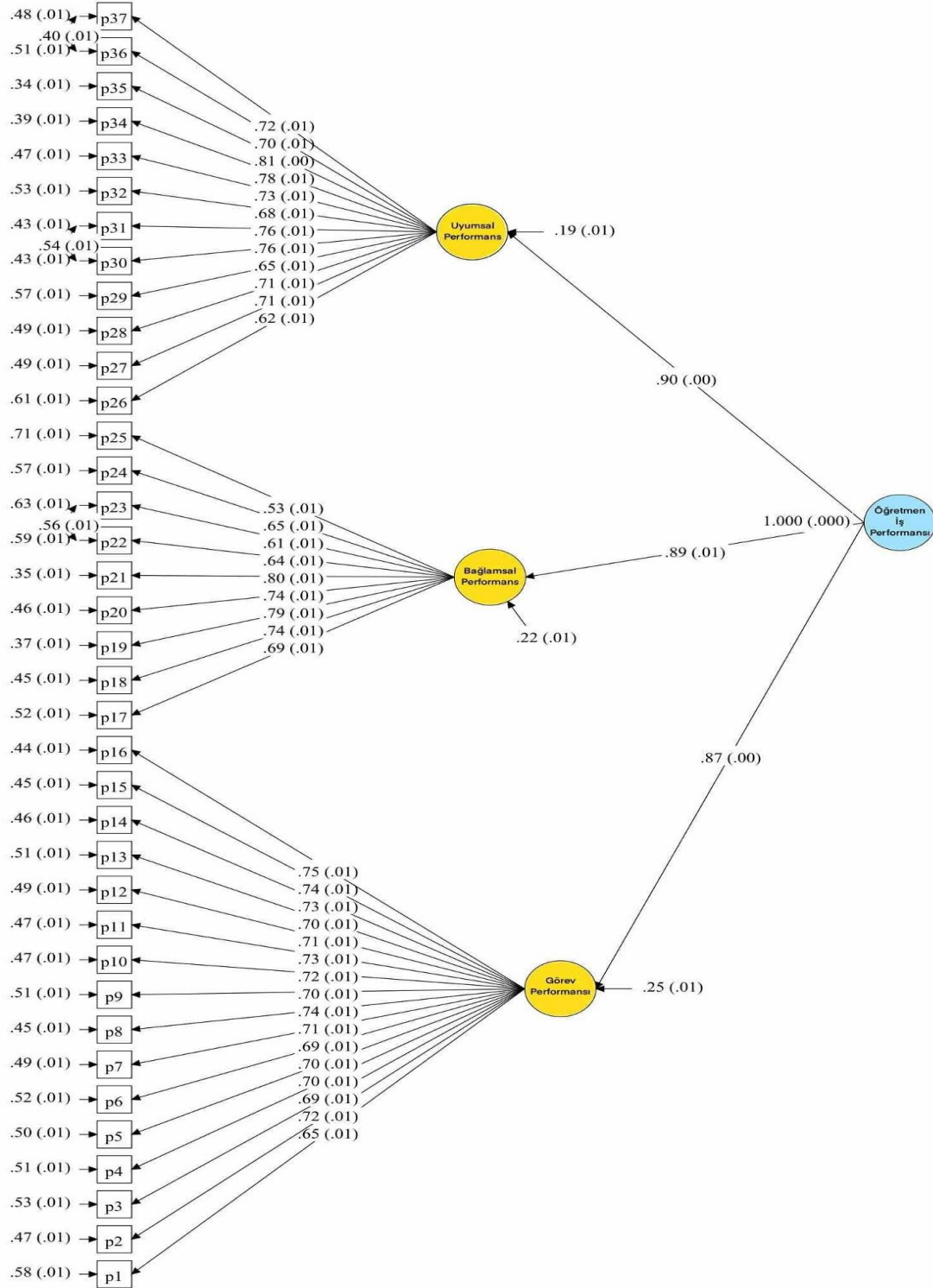
	12	0.712	0.006	123.452	<.05	0.507
	13	0.703	0.006	119.048	<.05	0.494
	14	0.735	0.005	135.925	<.05	0.540
	15	0.743	0.005	140.752	<.05	0.551
	16	0.750	0.005	145.564	<.05	0.562
<i>(ii) bağlamsal performans</i>	17	0.690	0.006	108.765	<.05	0.477
	18	0.740	0.006	132.544	<.05	0.548
	19	0.792	0.005	166.646	<.05	0.626
	20	0.737	0.006	130.424	<.05	0.543
	21	0.804	0.005	176.793	<.05	0.647
	22	0.640	0.007	90.254	<.05	0.409
	23	0.607	0.008	80.254	<.05	0.368
	24	0.654	0.007	94.926	<.05	0.428
	25	0.533	0.008	63.124	<.05	0.285
<i>(iii) uyumsal performans</i>	26	0.625	0.007	87.290	<.05	0.391
	27	0.714	0.006	122.636	<.05	0.510
	28	0.713	0.006	121.975	<.05	0.509
	29	0.652	0.007	96.226	<.05	0.425
	30	0.757	0.005	146.837	<.05	0.573
	31	0.756	0.005	145.719	<.05	0.571
	32	0.684	0.006	108.620	<.05	0.468
	33	0.729	0.006	130.408	<.05	0.532
	34	0.783	0.005	165.899	<.05	0.613
	35	0.811	0.004	191.259	<.05	0.658
	36	0.700	0.006	115.530	<.05	0.491
	37	0.719	0.006	124.357	<.05	0.517

* $p < .05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi, t değerleri anlamlıdır ($t > 1.96$, $p < .05$). t değerleri 1.96 üzerinde bir değer alırsa parametre tahminleri .05 düzeyinde anlamlıdır (Schumacker & Lomax, 2010, s. 74). R^2 değerleri incelendiğinde 0.285 (P25 maddesi) ile 0.658 (P35 maddesi) arasında değiştiği ve manidar olduğu görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde, maddelerin varyansının %28.5 ile %65.8 arasında değişen değerlerde gizil değişken tarafından açıkladığı sonucuna ulaşılabılır. İki düzeyli DFA modelinden elde edilen en küçük faktör yük değerinin 0.533 (P25 maddesi) ve 0.811 (P35 maddesi) arasında olduğu görülmektedir. Faktör yük değerlerinin .30 veya .40’a eşit ya da büyük değerler alması uygun görülmektedir (Brown, 2015, s. 27). Buradan göstergelerin ilgili gizil değişkenin iyi birer temsilcisi olduğunu söylemek mümkündür. ÖİPÖ’ye ait path diyagramı Şekil 21’de gösterilmektedir.

Şekil 21

ÖİPÖ'ye Ait Path Diyagramı



Şekil 21'de görüldüğü gibi, ÖİPÖ'nün üç boyuttan oluştuğu doğrulanmıştır. Araştırmada model uyum değerleri incelendiğinde CFI= 0.875 ve TLI= 0.867 değerlerinin .90'dan küçük olduğu görülmektedir. RMSEA= 0.068 (%90GA: 0.067, 0.069) ve $.05 \leq RMSEA \leq .080$. arasında ayrıca SRMR= 0.049 ve .08'ten küçük olduğu için modelin genel anlamda uyuma sahip olduğu görülmüştür. $\chi^2= 24659.932$; $\chi^2 /df= 39,39$. Burada X^2 değerinin manidar olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ancak ki kare örneklem büyüklüğü artışlarına duyarlıdır (Kline, 2016, s.271; Şen, 2020, s. 116; Teo ve diğerleri, 2013, s. 14). Ki kare değerinin örneklem büyüklüğüne hassasiyeti dikkate alındığında diğer değerler uyum gösterdiği için modelin genel anlamda uyuma sahip olduğunu söylemek mümkündür. [$\chi^2=24659.932$; $\chi^2 /df =39,39$, CFI =.0.875, TLI= 0.867 ve RMSEA=0.068, SRMR=0.05].

ÖİPÖ'nün yukarıda da görüldüğü gibi model uyum değerlerinin yeteri düzeyde olmamasından dolayı P37 ile P36; P31 ile P30 ve P23 ile P22 arasında modifikasyon yapılarak 2. Düzey DFA tekrarlanmıştır. Araştırmada modifikasyon yapılması düşünülen maddelerin anlamsal olarak incelenmiştir. Bu maddelerin benzer olduğu görülmüştür. Modifikasyon yapılmış 2. düzey DFA modelinin uyum değerleri incelendiğinde CFI= 0.910 ve TLI= 0.904 değerlerinin .90'dan büyük olduğu görülmektedir. RMSEA= 0.058 (%90GA: 0.057, 0.059) ve $.05 \leq RMSEA \leq .080$. arasında ayrıca SRMR= 0.046 ve .08'ten küçük olduğu görülmektedir. $\chi^2= 17989.384$; $\chi^2 /df= 28,87$. Burada X^2 değerinin manidar olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ancak ki kare örneklem büyüklüğü artışlarına duyarlıdır (Kline, 2016, s. 271; Şen, 2020, s. 116; Teo ve diğerleri, 2013, s. 14). Ki kare değerinin örneklem büyüklüğüne hassasiyeti dikkate alındığında diğer değerler uyum gösterdiği için modelin iyi uyuma sahip olduğunu söylemek mümkündür. [$\chi^2=17989.384$; $\chi^2 /df =28,87$, CFI = 0.910, TLI= 0.904 ve RMSEA=0.058, SRMR=0.046].

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Güvenirlik Çalışması

Güvenilirlik bir ölçme aracında tekrarlanan ölçümlerin tutarlı olmasıdır (Cronbach, 1947). Eğitim yönetimi alanında ölçeklerin güvenilirlik için yaygın olarak Cronbach Alfa katsayısı kullanılmaktadır (Özdemir, 2018, s. 314). Bu amaçla araştırmada kullanılan ÖLÖ,

AÖDÖ ve ÖİPÖ ölçeklerinin herbirinin boyut ve alt boyutlarının güvenilirliği için Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Ölçeklerin Cronbach Alfa katsayısına bağlı olarak yorumlanması için belirtilen değerler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Cronbach Alfa Katsayısı Değerleri

Sıra No	Cronbach Alfa Katsayısı	Ölçeğin Güvenirlik Durumu
1.	$.80 \leq \alpha < 1.00$	Yüksek derecede güvenilir
2.	$.60 \leq \alpha < .80$	Oldukça güvenilir
3.	$.40 \leq \alpha < .60$	Düşük güvenilirlik
4.	$.00 \leq \alpha < .40$	Güvenilir değil

Kaynak: Kalaycı, Ş. (2016). SPSS Uygulamaları İle Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, 7. Baskı, Asil Yayın Dağıtım, s. 405.

Tablo 8’de görüldüğü gibi ölçeklerin Cronbach Alfa Katsayısı $.60 \leq \alpha < .80$ aralığında ise oldukça güvenilir, $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ise yüksek derecede güvenilirdir. Ölçeklerin Cronbach Alfa Katsayısı $.40 \leq \alpha < .60$ aralığında ise ölçeğin güvenilirliği düşük ve $.00 \leq \alpha < .40$ ise de güvenilir değildir. Buna göre Tablo 9’da, araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ait Cronbach Alfa değerler sunulmuştur.

Tablo 9

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach Alfa Değerleri

Ölçekler/Boyutlar/ Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	44	.98
(i) Okulun misyonunu tanımlar	9	.95
1. okul için hedef koyma	5	.93
2. okul hedeflerini paylaşma	4	.91

(ii) Öğretim programlarını yönetir	10	.93
1. öğretimi denetlemek ve değerlendirmek	5	.85
2. öğrenci başarısını takip etme	5	.93
(iii) Öğrenme ortamlarını zenginleştirir	25	.96
1. öğretime harcanan zamanı kontrol etme	5	.77
2. okulda görünür olmak	5	.86
3. öğretmenleri teşvik etme	5	.93
4. mesleki gelişimi desteklemek	5	.95
5. öğrenmeyi teşvik etme	5	.93
Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği	28	.97
1. örgütsel adalet	14	.96
2. örgütsel ödül ve iş koşulları	7	.93
3. yönetim desteği	7	.93
Öğretmen İş Performansı Ölçeği	37	.96
1. görev performansı	16	.94
2. bağlamsal performans	9	.87
3. uyumsal performans	12	.92

Tablo 9’da görüldüğü gibi “ÖLÖ”nin bütününe ait Cronbach Alfa Katsayısı .982’dir. “ÖLÖ”nin yüksek derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. “ÖLÖ”nün “okulun misyonunu tanımlar”, “öğretim programlarını yönetir” ve “öğrenme ortamlarını zenginleştirir” boyutlarının ölçeklerine ait Cronbach Alfa Katsayısı sırasıyla .95, .93, .96 ’dır. “ÖLÖ”nün “okulun misyonunu tanımlar” boyutunun alt boyutlarına ait ölçeklerin Cronbach Alfa Katsayısı sırasıyla .93 ve .91’dir. Buradan “ÖLÖ”nin yüksek derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. ÖLÖ’nün “öğretim programlarını yönetir” boyutunun alt boyutlarına

ait ölçeklerin Cronbach Alfa Katsayısı sırasıyla .85 ve .93'tür. ÖLÖ'nün "öğrenme ortamlarını zenginleştirir" boyutlarının ölçeklerine ait Cronbach Alfa Katsayısı sırasıyla .77, .86, .93, .95 ve .93 'tür. "AÖDÖ"nün bütününe ait Cronbach Alfa Katsayısı .97'dir. AÖDÖ'nün alt boyutlarına ait ölçeklerin Cronbach Alfa Katsayısı sırasıyla .96, .93, .93'tür. Buradan "AÖDÖ"nün yüksek derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen İş Performansı Ölçeğinin bütününe ait Cronbach Alfa Katsayısı .96'dır. ÖİPÖ'nün alt boyutlarına ait ölçeklerin Cronbach Alfa Katsayısı sırasıyla .94, .87 ve .92'dir. Buradan "ÖİPÖ"nin yüksek derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmada kullanılan "ÖLÖ", "AÖDÖ" ve "ÖİPÖ" nün güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizinin yapılması için analiz öncesi (i) verilerin düzenlenmesi (ii) veri doğruluğunun kontrolü (iii) kayıp veri (Mertler & Reinhart, 2017, s. 28; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 100-104) (iv) çok değişkenli ve tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesi (Kline, 2016, s.72-73; Mertler & Reinhart, 2017, s. 30), (v) çok değişkenli araştırmalarda sayıtlılar (normallik, doğrusallık, varyansların homojenliği, çoklu bağlantı ve tekillik) (Mertler & Reinhart, 2017, s. 32-35; Stevens, 2009, s. 74-75; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 112-120) ve (vi) ortak yöntem yanlılığı (Aguirre-Urreta & Hu, 2019) ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ardından araştırma soruları doğrultusunda verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Düzenlenmesi

Araştırmada Google form üzerinden toplanan veriler öncelikle Excel formatında hazırlanmıştır. Ardından Excelde sözel veriler sayısal verilere dönüştürülmüştür. Böylece SPSS'de "sav" uzantılı dosya oluşturulmuştur. İlk sav dosyasının Variable View kısmında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu amaçla Variable View 'de değişkenlere ilişkin kısa kodlamalar verilerek isimlendirilmiş ve değişkenlerin türü belirtilmiştir. Değişkenlerle ilgili ayrıntılı açıklama "values" kısmında yapılmıştır. "Columns" menüsünde sütunların genişliği

ayarlanmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenlerin ölçüm düzeyleri; sınıflama ölçme düzeyi (nominal) ve oransal ölçme düzeyi (scale) olarak belirlenmiştir. Böylelikle SPSS’de veri girişi tamamlanmıştır.

SPSS veri dosyasında 8744 katılımcı ve ID değişkeni hariç 10 değişken bulunmaktadır. Araştırmada “öğretimsel liderlik”, bağımsız değişken; “örgütsel destek” aracı değişken ve “öğretmen performansı” bağımlı değişkendir. Araştırmada ayrıca il, yaş, mevcut okuldaki süre, eğitim düzeyi, cinsiyet, kıdem, medeni durumu olmak üzere de yedi kategorik değişken bulunmaktadır. Araştırmaya öncelikle verilerin doğruluğunun kontrolü yapılarak başlanmıştır.

Veri Doğruluğunun Kontrolü

Veri doğruluğunun kontrolü daha çok veri girişi sırasında yaşanabilecek problemleri ele almaktadır. Bu amaçla öncelikle veri seti incelenmiş, ardından ID dışındaki değişkenler için betimleyici istatistikler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan her bir değişken için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler incelenmiş; bu değerler veri tanımlarıyla karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda verilerin hatasız işlendiği ancak kayıp verilerin olduğu tespit edilmiştir.

Kayıp Veri

Kayıp veri, veri analizlerinde en yaygın sorunlar arasındadır (Adelson ve diğerleri, 2018, s. 63; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 94). Bu araştırmada da yapılan betimsel istatistikler sonucunda kayıp veri olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada kategorik ve kontrol değişkenlerinde kayıp veri miktarları “ *Missing Value Analysis*” ile SPSS programında hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenlere ait kayıp veri istatistiği Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10*Araştırmada Kullanılan Değişkenlere Ait Kayıp Veri İstatistik*

	Kişi	Kayıp Veri Sayı	Kayıp Veri (%)
İl	8744	0	.0
Cinsiyet	8730	14	.2
Yaş	8705	39	.4
Medeni Durum	8733	11	.1
Eğitim Düzeyi	8719	25	.3
Kıdem	8723	21	.2
Mevcut Okuldaki Süre	8681	63	.7
Öğretimsel Liderlik	8744	0	.0
Örgütsel Destek	8723	21	.2
Öğretmen Performansı	8744	0	.0
Toplam	8744	194	

Tablo 10'da görüldüğü gibi kategorik değişkenlere ait kayıp veri sayısı 173, kontrol değişkenlerinden aracı değişkene ait kayıp veri sayısı ise 21'dir. Kategorik değişkenlerin kayıp veri oranı .2 ile .7 arasında değişmektedir. Bir araştırmada kayıp veri miktarının %5 altında olmasının çok ciddi problem oluşturmayacağı ve kayıp veri ile ilgili problemleri çözmek için kullanılan herhangi bir yöntemin benzer sonuçlar vereceği belirtilmiştir (Kline, 2016, s. 83; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 96) . Yapılan bu araştırmada kayıp veri miktarı %5 altında bir değer olmasına rağmen kategorik değişkenlerde kayıp veri için geliştirilen herhangi bir yöntem olmadığından araştırmanın genellenebilirliği etkilediği için veri setinden 173 katılımcı liste bazında veri silme ile veri setinden çıkarılmıştır.

Araştırmada kullanılan "öğretimsel liderlik" (bağımsız değişken) ve "öğretmen performans"ı ölçeğinde (bağımlı değişken) herhangi bir kayıp veri bulunmamaktadır. Aracı değişken "örgütsel destek" ölçeğinde kayıp veri sayısı 21(D7 maddesi) ve kayıp veri yüzdesi .2'dir. Kayıp verinin örüntüsü miktarından daha çok önemlidir (Tabachnick & Fidell,

2014, s. 96). Kayıp veriler tamamen rastgele kayıp veri (MCAR), rastgele kayıp veri (MAR) ve rastgele olmayan kayıp veri (MNAR) olarak sınıflandırılmıştır (Little & Rubin, 2019, s. 12; Liu, 2016, s. 442; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 96). MCAR da kayıp veri dağılımı tahmin edilemezken MAR da ise; kayıp veri diğer değişkenlerdeki değerler kullanılarak tahmin edilebilir. Rastgele kayıp verilerde kayıp veriler göz ardı edilebilirken (Rubin, 1976, s. 581), MNAR da ise kayıp veri değişkenin kendisi ile ilgili olduğu için görmezden gelinemez (Liu, 2016, s. 442; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 96). Bu doğrultuda araştırmada da kayıp verinin örüntüsünü incelemek için *Little's MCAR Testi* yapılmıştır. Tablo 11'de *Little's MCAR Testi* sonuçları sunulmuştur.

Tablo 11

EM Korelasyonu Little's MCAR Testi Kayıp Veri İncelemesi

	Ki kare	Sd	p
Little's MCAR	16.477	27	.943

Tablo 11 'de görüldüğü gibi *Little's MCAR testi* sonucunda ($\chi^2=16,477$; $p=0,093$) kayıp veriler arasında bir örüntü olmadığını, kayıp verilerin dağılımının tamamen rastlantısal olduğuna ulaşılmıştır. Rastgele eksik değerler, her ne kadar az olursa da sonuçların genellenebilirliğini etkiledikleri için önemlidir (Adelson ve diğerleri, 2018, s. 63; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 96). Bu doğrultuda kayıp veri ile başa çıkmanın en yaygın yöntemleri arasında *ortalama yerleştirme yöntemi* kullanılmaktadır. Ortalama bir değişkenin değeri hakkında en iyi tahmini vermektedir (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 101). Bu amaçla araştırmadaki kayıp verilere kayıp veri ile başa çıkmanın en yaygın yöntemlerinden birisi *ortalama yerleştirme* ile değer atanacaktır. Bu amaçla D7 maddesine SPSS programında "Replace Missing" komutu ile D7 sütunundaki ID numaraları 282, 499, 1163, 1342, 2352, 2921, 3124, 3133, 3471, 4058, 4370, 5500, 5640, 5823, 6904, 7152, 7277, 7321, 8017, 8321, 8479 olan 21 kayıp veriye aritmetik ortalama ile değer atanmıştır.

Uç Değerler

Uç değerler, veri setinde yer alan diğer değerlerden çok farklı olan puanlardır (Kline, 2016, s.72) . Olağan dışı uç değerler, evreni temsil etmediği için araştırmadaki analizleri ciddi bir şekilde olumsuz etkileyebilir (Hair ve diğerleri, 2014, s. 63). Bu amaçla araştırmada uç değerler (i) çok değişkenli uç değer ve (ii) tek değişkenli uç değerler olarak ele alınmış ve incelenmiştir.

Çok Değişkenli Uç Değerler. Çok değişkenli uç değerler iki veya daha fazla değişkendeki değerlerin olağan dışı bir kombinasyonuna sahip olan ve istatistikleri bozan bir durumdur (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 106). Uç değerler özellikle çok değişkenli veri analizlerinde kritik sonuçlar oluşturur (Mertler & Reinhart, 2017, s. 28). Çok değişkenli uç değerler “Mahalanobis uzaklığı”nı hesaplanarak bulunmaktadır. Mahalanobis uzaklığı bir gözlemin dağılımın ağırlık merkezinden uzaklığını ölçer (Tabachnick & Fidell, 2014, s.108). “Mahalanobis uzaklığı” için elde edilen değer ki-kare kritik değerle karşılaştırılır. Hesaplanan “Mahalanobis uzaklığı” $p < .001$ 'den küçükse gözlem uçdeğerdir (Mertler & Reinhart, 2017, s. 31). Araştırmada “Mahalanobis uzaklığı” ,004 ve 78,338 arasındadır. “Mahalanobis uzaklığı” ki kare ile değerlendirildiğinde 16,23959 kritik değerinden büyük olan değerler 0.001 alfa düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olarak değerlendirilmiştir. “Mahalanobis uzaklığı” 146 katılımcıda kritik değerden büyüktür. Bu doğrultuda 146 katılımcının Mahalanobis uzaklık değerleri bu aralıkların dışında olduğu için uç değer olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla 146 katılımcı veri setinden çıkartılmıştır.

Tek Değişkenli Uç Değerler. Üç ya da daha fazla gruplar arasında ortalamalar arası farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmaktadır (Mertler & Reinhart, 2017, s.30). Tek değişkenli uç değerleri tespit etmek için veri setindeki “öğretimsel liderlik”, “örgütsel destek” ve “öğretmen performansı” puanları SPSS’de “Descriptives” komutuyla “z standart puanlarına” dönüştürülmüştür. Ardından “sort ascending” komutuyla z standart puanları küçükten büyüğe sıralanmıştır. z standart puanları -3 ile +3 aralığında olan değerler uç değer olarak değerlendirilmektedir (Mertler&

Reinhart, 2017, s. 30). Ayrıca alanyazında uç değerler $|z| > 3.0$ (Kline, 2016), küçük örneklerde $|z| > 2.5$, büyük örnekte $|z| > 3$ veya $|z| > 4$ aşan değerler (Hair, Black vd., 2014, s.64-65) ve -2.5 ile +2.5 aralığı (Akbulut, 2011) uç değer olarak kabul edilmiştir. Yapılan bu araştırmada da 184 katılımcı bu aralıkların dışında olduğu için uç değer olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda 184 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesinde kutu grafikleri ve histogram grafiklerinden de yararlanılmıştır.

Sonuç olarak araştırmada 146 katılımcı çok değişkenli uç değer, 184 katılımcı tek değişkenli uç değer ve kategorik değişkenlerde kayıp veri için geliştirilen herhangi bir yöntem olmadığından araştırmacının genellenebilirliği etkilediği için veri setinden 173 katılımcı olmak üzere toplam 503 katılımcı çıkarılmıştır. Araştırma 8241 katılımcı ile devam etmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin güncellenen demografik bilgileri Tablo12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Kayıp Veri ve Uç Değerler Sonrası Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Alt-Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	4896	59.4
	Erkek	3345	40.6
Yaş	20-30	1601	19.4
	31-40	2653	32.2
	41-50	2282	27.7
	50 ve üzeri	1705	20.7
Medeni Durum	Bekâr	1905	23.1
	Evli	6336	76.9
Eğitim Düzeyi	Lisans	7365	89.4
	Lisansüstü	876	10.6

Mesleki Kıdem	1-5Yıl	1622	19.7
	6-10 Yıl	1072	13
	11-15Yıl	1243	15.1
	16-20 Yıl	1233	15
	21 Yıl ve Üzeri	3071	37.3
Mevcut Okul Müdürü	1 Yıldan Az	2256	27.4
İle Çalışma Süresi	1-2 Yıl	1684	20.4
	3-5 Yıl	2622	31.8
	6-7 Yıl	756	9.2
	8-10Yıl	923	11.2
Görev Yapılan İl	Adana	68	0.8
	Adıyaman	69	0.8
	Afyonkarahisar	102	1.2
	Ağrı	100	1.2
	Aksaray	85	1
	Amasya	70	0.8
	Ankara	179	2.2
	Antalya	67	0.8
	Ardahan	81	1
	Artvin	64	0.8
	Aydın	104	1.3
	Balıkesir	98	1.2
	Bartın	67	0.8
	Batman	63	0.8
	Bayburt	66	0.8
	Bilecik	90	1.1
	Bingöl	76	0.9
		189	2.3

Bitlis		
Bolu	77	0.9
Burdur	68	0.8
Bursa	87	1.1
Çanakkale	64	0.9
Çankırı	69	2.3
Çorum	72	0.9
Denizli	66	0.8
Diyarbakır	72	0.9
Düzce	73	0.9
Edirne	181	2.2
Elazığ	175	2.1
Erzincan	85	1
Erzurum	140	1.7
Eskişehir	69	0.8
Gaziantep	99	1.2
Giresun	68	0.8
Gümüşhane	68	0.8
Hakkâri	253	3.1
Hatay	66	0.8
Iğdır	91	1.1
Isparta	234	2.8
İstanbul	326	4
İzmir	68	0.8
Kahramanmaraş	77	0.9
Karabük	67	0.8
Karaman	67	0.8
Kars	99	1.2

Kastamonu	107	1.3
Kayseri	168	2
Kırıkkale	296	3.6
Kırklareli	64	0.8
Kırşehir	72	0.9
Kilis	96	1.2
Kocaeli	97	1.2
Konya	102	1.2
Kütahya	84	1
Malatya	209	2.5
Manisa	156	1.9
Mardin	261	3.2
Mersin	102	1.2
Muğla	68	0.8
Muş	98	1.2
Nevşehir	68	0.8
Niğde	73	0.9
Ordu	85	1
Osmaniye	71	0.9
Rize	69	0.8
Sakarya	62	0.8
Samsun	70	0.8
Siirt	65	0.8
Sinop	100	1.2
Sivas	102	1.2
Şanlıurfa	119	1.4
Şırnak	68	0.8
	70	0.8

	Tekirdağ		
	Tokat	69	0.8
	Trabzon	103	1.2
	Tunceli	89	1.1
	Uşak	120	1.5
	Van	76	0.9
	Yalova	73	0.9
	Yozgat	120	1.5
	Zonguldak	70	0.8
Toplam	81 İl	8241	100

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmaya kayıp veri ve uç değerlerin belirlenmesinden sonra Türkiye’nin seksen bir ilinden 8241 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların 4896’sı kadın, 3345’i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Buradan görüldüğü üzere araştırmaya kadın ilkokul öğretmenlerimiz erkeklerden daha fazla katılmıştır. Katılımcılardan 1601 öğretmen 20-30 yaş, 2653 öğretmen 31-40 yaş, 2282 öğretmen 41-50 yaş, 1705 öğretmen ise 50 yaş ve üzerindedir. Buradan görüldüğü üzere araştırmaya en çok 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler katılmıştır. Katılımcıların 1905’i bekâr, 6336’sı ise evlidir. Araştırmaya katılan 7365 öğretmen lisans, 876 öğretmen ise lisansüstü mezundur. Katılımcı öğretmenlerin 1622’inin kıdemi 1-5 yıl, 1072’inin 6-10 yıl, 1243’ünün 11-15 yıl, 1233’ünün 16-20 yıl, 3071’inin 21yıl ve üzeridir. Katılımcıların 2256’sı, mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az, 1684’ü 1-2yıl, 2622’si 3-5yıl, 756’sı 6-7 yıl, 923’ü 8-10 yıl çalışmıştır. Ayrıca araştırmaya Türkiye’nin seksen bir ilinden en çok İstanbul, Kırıkkale, Hakkâri, Mardin, Malatya ve Isparta illerinden katılım sağlanmıştır.

Sayıtlar

Çok değişkenli istatistik testlerde verilerin sayıtları ne ölçüde karşıladığı araştırmanın analiz sonuçları açısından kritik öneme sahiptir (Mertler & Reinhart, 2017, s.

32). Bu amaçla çok değişkenli olan bu araştırmada (i) normallik, (ii) doğrusallık, (iii) varyansların homojenliği, (iv) çoklu bağlantı ve teklik sayılıtları ele alınmış ve incelenmiştir.

Normallik Sayılıtları. Çok değişkenli normalliği sağlamak için öncelikle araştırmadaki değişkenlerin her birinin normalliği değerlendirilir (Markov & Marcoulides, 2006, s. 29). Araştırmadaki her bir değişkenin ve tüm kombinasyonlarının normalliği sağlandığında çok değişkenli normallik sağlanmış olunur. Bunun için de basıklık çarpıklık değerleri dikkate alınır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 113). Bu kapsamda araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının basıklık çarpıklık katsayıları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik Değerleri

Ölçekler/Boyutlar/ Alt Boyutlar	Basıklık Katsayısı	Çarpıklık Katsayısı
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	-0.971	0.446
(i) Okulun misyonunu tanımlar	-1.163	1.043
1. okul için hedef koyma	-1.115	0.983
2. okul hedeflerini paylaşma	-1.188	0.976
(ii) Öğretim programlarını yönetir	-0.849	0.23
1. öğretimi denetlemek ve değerlendirmek	-0.851	0.418
2. öğrenci başarısını takip etme	-0.875	0.129
(iii) öğrenme ortamlarını zenginleştirir	-0.986	0.419
1. öğretime harcanan zamanı kontrol etme	-0.883	0.756
2. okulda görünür olmak	-0.951	0.4
3. öğretmenleri teşvik etme	-0.94	0.147
4. mesleki gelişimi desteklemek	-1.154	0.824
5. öğrenmeyi teşvik etme	-1.288	1.269

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği	-0.985	0.267
1.örgütsel adalet	-1.076	0.492
2. örgütsel ödül ve iş koşulları	-1.301	1.231
3. yönetim desteği	-0.739	-0.351
Öğretmen İş Performansı Ölçeği	-0.992	0.308
1.görev performansı	-1.471	1.887
2. bağlamsal performans	-0.971	0.386
3. uyumsal performans	-0.966	0.311

N=8241

Tablo 13'te görüldüğü gibi araştırmada kullanılan ölçeklerin boyutlarının basıklık çarpıklık katsayısı -1, +1 aralığında iken alt boyutlarının basıklık çarpıklık katsayısı ise -1,471 ile 1,887 arasında olduğu görülmüştür. Alanyazında basıklık ve çarpıklık değerleri ile ilgili farklılıklar görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında (Mertler & Reinhart, 2017, s. 45; Muthen & Kaplan 1985, s. 187) ve -2,58 ile +2,58 arasında (In'namı & Koizumi, 2013, s. 36) olan dağılımın normal olduğu belirtilir. Bunların yanı sıra tek değişkenli normallikte “basıklık katsayısı” $|Kl| > 10.00$, “çarpıklık katsayısı” $|Sl| > 3.00$ olan dağılımların normal dağılmadığını ifade edilir (Kline, 2016, s. 76-77). Bu kapsamda ölçeklerin toplam puan ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık katsayısının -1,471 ile 1,887 arasında olduğu için verilerin normal dağıldığını söylemek mümkündür.

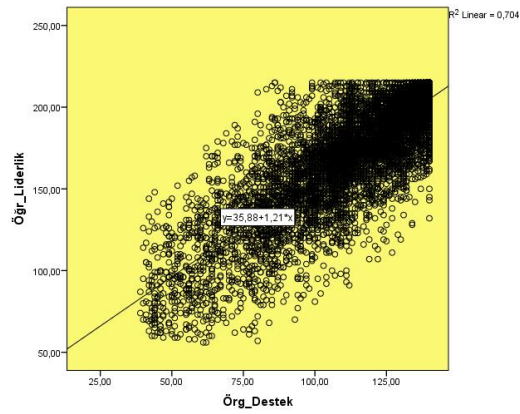
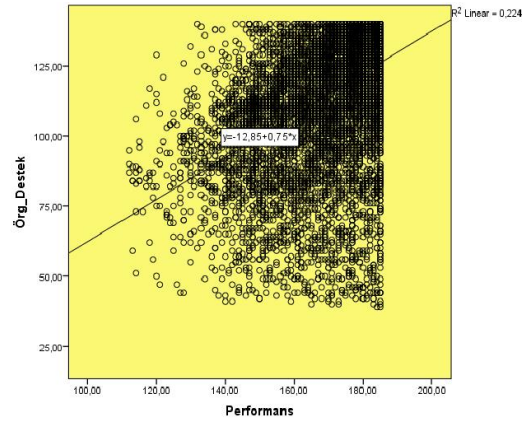
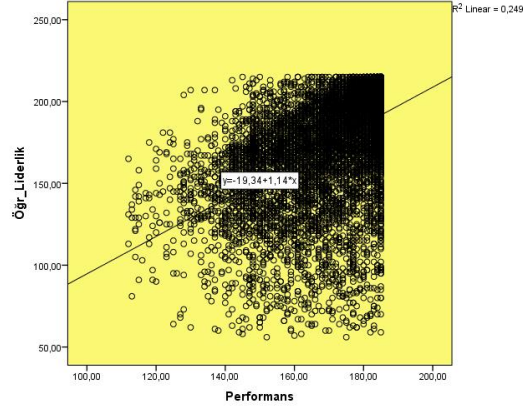
Araştırmada tek değişkenli normalliği incelerken Q-Q plot (quantile by quantile) ve histogram grafiği ve grafiklerini de dikkate alınmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenlere ait, Q-Q plot ve histogram grafikleri EK-C'de gösterilmiştir.

Doğrusallık Sayıltısı. Doğrusallık iki değişken ya da değişkenlerin kombinasyonları arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu sayıltısıdır. İki değişken arasındaki ilişkiler serpm grafiği ile değerlendirilir (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 117, Hair ve diğerleri, 2014, s. 74).

Bu amaçla araştırmada kullanılan değişkenler ile ilgili serme grafikleri ve regresyon doğruları Şekil 22'de sunulmuştur.

Şekil 22

Araştırmada Kullanılan Değişkenler İle İlgili Serpme Grafikleri ve Regresyon Doğruları



Şekil 22'de araştırmada kullanılan değişkenler arası doğrusallığı incelemek amacıyla serpmme grafikleri yapılmıştır. Serpmme grafiklerinde doğrusallığın olması için grafiğin oval olması gerekir (Kline, 2016, s. 80; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 117). Ancak araştırma 8241 katılımcının olduğu büyük bir veri setine sahip olduğu için grafiği daha iyi belirleyebilmek için regresyon doğrusu yapılmıştır. Regresyon doğrusuna bakıldığında araştırmadaki “Öğretimsel liderlik” ile “öğretmen performansı”, “örgütsel destek” ile “öğretmen performansı” ve “öğretimsel liderlik” ve “öğretmen performansı” arasındaki ilişkilerinin doğrusal olduğunu söylemek mümkündür.

Varyansların Homojenliği Sayıltısı. Varyansların homojenliği sayıltısı, bağımlı değişkenlerin, bağımsız değişkenler aralığı boyunca aynı düzeyde varyansa sahip olmasıdır (Hair ve diğerleri, 2014, s. 72). Çok değişkenli normalliğin sağlanması durumunda değişkenler arasındaki ilişkilerde varyanslar homojendir (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 119). Bu bağlamda varyansların homojenliğinin normallikle bağlantısı olduğu söylenebilir. Varyans homojenliği Box's M testi yapılarak değerlendirilir (Hair ve diğerleri, 2014, s. 73; Mertler & Reinhart, 2017, s. 36; Tabachnick & Fidell, 2014, s.120). Bu amaçla araştırmada varyansların homojenliğini sağlamak için Box's M testi yapılmış ve sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

Varyansların Homojenliği (Box's M testi) Değerleri Tablosu

Box's M	6.75
F	1.124
df1	6
df2	13088123.51
<i>p</i>	0.345
<i>*p</i> > 0,05	

Tablo 14'te görüldüğü gibi Box'ın M testi sonucunda *p* değeri 0,345'tir. Box'ın M testi için gözlemlenen anlamlılık düzeyi küçükse ($p < 0,05$), varyanslar homojen değildir. $p > 0,05$ ise varyanslar homojendir (Mertler & Reinhart, 2017, s. 36). Bu kapsamda araştırmada

Box'ın M testi sonucunda $p > 0,05$ olduğundan varyans kovaryans matrisinin homojen olduğunu söylemek mümkündür. Varyansların homojenliği tek değişkenli durumda Levene testi ile test edilir (Mertler & Reinhart, 2017, s. 36). Bu kapsamda araştırmada gruplar arası homojenliği belirleyebilmek için her bir değişkenin boyut ve alt boyutlarına ilişkin Levene testi yapılmış olup sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Levene Testi Değerleri Tablosu

Ölçekler/Boyutlar/ Alt Boyutlar	F	df1	df2	p
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	0.658	1	8239	0.417
(i) Okulun misyonunu tanımlar	3.317	1	8239	0.069
1.okul için hedef koyma	5.065	1	8239	0.024*
2.okul hedeflerini paylaşma	2.834	1	8239	0.092
(ii) Öğretim programlarını yönetir	2.435	1	8239	0.119
1. öğretimi denetlemek ve değerlendirmek	3.937	1	8239	0.047*
2.öğrenci başarısını takip etme	2.456	1	8239	0.117
iii) öğrenme ortamlarını zenginleştirir	0	1	8239	0.982
1.öğretime harcanan zamanı kontrol etme	0.99	1	8239	0.32
2. okulda görünür olmak	0.388	1	8239	0.533
3.öğretmenleri teşvik etme	3.043	1	8239	0.81
4.mesleki gelişimi desteklemek	0.034	1	8239	0.854
5.öğrenmeyi teşvik etme	0.49	1	8239	0.825
Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği	1.338	1	8239	0.247
1.örgütsel adalet	1.251	1	8239	0.263
2.örgütsel ödül ve iş koşulları	3.11	1	8239	0.078
3.yönetim desteği	0.351	1	8239	0.553

Öğretmen İş Performansı Ölçeği	0.013	1	8239	0.909
1.görev performansı	2.898	1	8239	0.089
2.bağlamsal performans	0.689	1	8239	0.406
3.uyumsal performans	0.284	1	8239	0.594

* $p > .05$

Tablo 15'te görüldüğü gibi araştırmada kullanılan her bir ölçek ve alt boyutlarına ilişkin yapılan Levene testi sonucunda $p > 0,05$ 'dir. Levene testi sonucunda sadece "ÖLÖ"nin alt boyutunun "okul için hedef koyma" ve "öğretimi denetlemek ve değerlendirmek" alt boyutunda $p < 0,05$ olduğu görülmüştür. Levene testinde gözlemlenen anlamlılık düzeyi küçükse $p < 0,05$, varyansların homojenliği hipotezi reddedilmelidir. Kısacası varyanslar heterojendir. $p > 0,05$ ise varyanslar homojendir anlamına gelmektedir (Mertler & Reinhart, 2017, s. 36). Buradan araştırmada kullanılan her bir ölçeğin varyans kovaryans matrislerinin homojen olduğunu söylemek mümkündür ($p > .05$).

Çoklu Bağlantı ve Tekillik Sayıltısı. Çoklu bağlantı ve tekillik araştırmada kullanılan değişkenler arasında .90 ve üstü yüksek korelasyonun çıkmasıyla ilgili bir durumdur (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 122). Çoklu bağlantı ve tekillik durumunun olması araştırmada hata miktarının artmasına ve analizin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Hair ve diğerleri, 2014, s. 22). Çoklu bağlantı ve tekillik durumunun belirlenmesi için öncelikle değişkenler arası korelasyonlar incelenir (Stevens, 2009, s. 74). Bu amaçla araştırmadaki değişkenler arası korelasyonlar incelenmiş ve korelasyon katsayıları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16*Araştırmada Kullanılan Değişkenlere Ait Korelasyon Katsayıları*

Değişken	1	2	3
Öğretimsel Liderlik	1	0.839	0.499
Örgütsel Destek	0.839	1	0.473
Öğretmen Performansı	0.499	0.473	1

n =8241, $p < .01$

Tablo 16'da görüldüğü gibi araştırmada kullanılan değişkenler arası korelasyon katsayıları .49 ve .83 arasındadır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin .90'dan küçük olduğu görülmüştür. Buradan araştırmada çoklu bağlantı ve teklik problemin olmadığı söylenebilir. Çoklu bağlantı ve teklik durumunun belirlenmesi için korelasyon katsayılarının ardından "Tolerans Değerleri" ve "Varyans artış etkeni (VIF) değerleri" incelenir (Stevens, 2009, s. 74). Bu amaçla araştırmada Tolerans ve VIF değerleri incenmiş ve bu değerler Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17*Tolerans ve VIF Değerleri*

	Tolerans	VIF
Öğretimsel Liderlik	0.282	3.543
Örgütsel Destek	0.292	3.427
Öğretmen Performansı	0.741	1.35

Tablo 17'de görüldüğü gibi araştırmada kullanılan değişkenlere ait "tolerans değerleri"nin .282 ile .741, VIF değerlerinin ise 1,35-3,427 arasında olduğu görülmektedir. Çoklu bağlantı probleminin olmaması için tolerans değeri ,10'dan büyük (Kline, 2016, s. 71; Mertler & Reinhart, 2017, s. 183; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 124), VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olması gerekir (Kline, 2016, s. 71; Stevens, 2009, s. .369). Bu doğrultuda

araştırmada “torerans değerleri” .10’dan büyük ve “VIF” değerleri 10’dan küçük olduğundan çoklu bağlantı probleminin olmadığını söylemek mümkündür.

Ortak Yöntem Yanlılığı

Ortak yöntem yanlılığı, araştırmadaki değişkenler arasında ortak yöntem varyansından kaynaklanan gözlemlenen ve gerçek ilişkilerdeki tutarsızlıkların büyüklüğü olarak tanımlanmaktadır (Doty & Glick,1998). Araştırmalarda birden fazla değişkenin ölçümlerini aynı katılımcıdan toplandığında, ve aralarındaki ilişkiler incelendiğinde, ölçüm hataları birlikte değişerek ortak yöntem yanlılığı ortaya çıkmaktadır (Podsakoff & Organ, 1986; Sharma ve diğerleri, 2009). Ortak yöntem yanlılığı, ölçümlerin geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin taraflı tahminlere yol açmaktadır (Aguirre-Urreta & Hu, 2019; MacKenzie & Podsakoff ve diğerleri, 2012). Ayrıca araştırmadaki değişkenler arası ilişkilerin tahmin edilmesinde, Tip 1 ve Tip 2 hatalara neden olmaktadır. (Aguirre-Urreta & Hu, 2019; Changeve diğerleri, 2010; MacKenzie & Podsakoff ve diğerleri, 2012; Siemsen ve diğerleri, 2010). Bu açıdan araştırmalarda ortak yöntem yanlılığının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla ortak yöntem yanlılığını tespit etmek için Harman Tek Faktör testi kullanılmaktadır (Aguirre-Urreta & Hu, 2019; Jakobsen & Jensen, 2015). Bu testte, değişkenler arası varyans tek bir faktörde toplanmaktadır. Bir araştırmada ortak yöntem yanlılığının olmaması için toplam varyansın %50’den az olması beklenmektedir (Aguirre-Urreta & Hu, 2019). Bu amaçla araştırmada da Harman tek faktör testi yapılmıştır. Harman tek faktör testinde toplam varyansın % 41.735 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan veri setinde ortak yöntem yanlılığı bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak araştırmada yapılan bu veri analizi öncesi hazırlıklarla kayıp verilerin belirlenmesi, kayıp verilere ortalama değerlerinin yerleştirilmesi, çok değişkenli ve tek değişkenli uç değerlerinin belirlenerek veri setinden çıkarılması sağlanmıştır. Araştırmada parametrik ya nonparametrik testlerden hangisinin kullanılması gerektiği ile ilgili sayıltıların gerçekleşme durumlarına bakılmıştır. Veri setinin normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığına bakmak için çarpıklık basıklık değerleri, histogram, Q- Q Plots grafikleri

incelenmiştir. Araştırmada veri setinin doğrusallık sayıltısını karşılanması için serpm grafikleri ve regresyon doğrusuna dikkat edilmiş, varyansların homojenliği için ise Box' M testi ve levene testi yapılmıştır. Nihai olarak yapılan tüm veri analizi öncesi işlemlerdeki testler ve bulgular ışığında veri setinin normallik, doğrusallık, varyansların homojenliği sayıltısını karşıladığı, çoklu bağlantı ve teklik probleminin olmadığı sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın Veri Analizi Aşamaları

Araştırmanın problem ve alt problemlerine yönelik analiz teknikleri ve uygulanacak veri toplama araçları Tablo 18'de sunulmuştur

Tablo 18

Araştırmanın Alt Problemleri, Alt Problemlerine İlişkin Analiz Teknikleri ve Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları	Analiz Tekniği
1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri nasıldır?	ÖLÖ	Betimsel İstatistikler • Frekans • Yüzde • Medyan • Mod • Aritmetik Ortalama • Standart Sapma
2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri	ÖLÖ	
a) Cinsiyete	ÖLÖ	Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Levene Testi
b) Yaşa	ÖLÖ	Tek Yönlü Anova Analizi Levene Testi Tamhane's T2
c) Medeni duruma	ÖLÖ	Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Levene Testi

d) Eğitim durumuna	ÖLÖ	Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Levene Testi
e) Kıdeme göre	ÖLÖ	Tek Yönlü Anova Analizi Levene Testi Tamhane's T2
f) Mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	ÖLÖ	Tek Yönlü Anova Analizi Levene Testi Tamhane's T2
3. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri nasıldır?	AÖDÖ	Betimsel İstatistikler • Frekans • Yüzde • Medyan • Mod • Aritmetik Ortalama • Standart Sapma
4. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri	AÖDÖ	
a) Cinsiyete	AÖDÖ	Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Levene Testi
b) Yaşa	AÖDÖ	Tek Yönlü Anova Analizi Levene Testi Tamhane's T2
c) Medeni duruma	AÖDÖ	Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Levene Testi
d) Eğitim durumuna	AÖDÖ	Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Levene Testi
e) Kıdeme	AÖDÖ	Tek Yönlü Anova Analizi Levene Testi Tamhane's T2
f) Mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	AÖDÖ	Tek Yönlü Anova Analizi Levene Testi Tamhane's T2

5. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri nasıldır?	ÖİPÖ	Betimsel İstatistikler <ul style="list-style-type: none"> • Frekans • Yüzde • Medyan • Mod • Aritmetik Ortalama • Standart Sapma
6. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri	ÖİPÖ	
a) Cinsiyete	ÖİPÖ	Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Levene Testi
b) Yaşa	ÖİPÖ	Tek Yönlü Anova Analizi Levene Testi Tamhane's T2
c) Medeni duruma	ÖİPÖ	Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Levene Testi
d) Eğitim durumuna	ÖİPÖ	Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Levene Testi
e) Kıdeme	ÖİPÖ	Tek Yönlü Anova Analizi Levene Testi Tamhane's T2
f) Mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	ÖİPÖ	Tek Yönlü Anova Analizi Levene Testi Tamhane's T2
7. Öğretimsel liderlik örgütsel destek ve öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	ÖİPÖ AÖDÖ ÖLÖ	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı
8. Öğretimsel liderlik ve örgütsel destek öğretmen performansının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?	ÖİPÖ AÖDÖ ÖLÖ	Çoklu Regresyon
9. Öğretimsel liderlik ile öğretmen performansı ilişkilerinde örgütsel destek aracı bir rol oynamaktadır mıdır?	ÖİPÖ AÖDÖ ÖLÖ	<ul style="list-style-type: none"> • Normallik Sayıltısı • Doğrusallık Sayıltısı • Varyansların Homojenliği (Box'M Testi) • Çoklu Bağlantı ve Tekillik • Yol Analizi-Yapısal Eşitlik Modellemesi

Tablo 18’de görüldüğü gibi araştırmada “ÖİPÖ”, “AÖDÖ” ve “ÖLÖ” veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın problem ve alt problemleri doğrultusunda (i) betimsel istatistikler, (ii) bağımsız *t* testi, (iii) Tek Yönlü Varyans Analizi (iv) Pearson Momentler Çarpımı ve Korelasyon katsayısı, (v) Çoklu Regresyon ve (vi) Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır.

Betimsel İstatistik. Betimsel istatistik, araştırmadaki temel özellikleri tanımlar, örneklem ve ölçümler hakkında basit düzeyde özetleyici sonuçlar sunmaktadır (Trochim, 2005, s. 212). Bu amaçla Tablo 18’de görüldüğü gibi araştırmanın 1. alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili görüşleri, 3. alt probleminde ise öğretmenlerin örgütsel destek algısına ilişkin görüşleri, 5. alt probleminde de öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla SPSS programı 22 versiyon ile betimsel istatistikler yapılmıştır. Bu kapsamda her bir ölçeğin aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerleri incelenmiştir. Ayrıca her bir ölçeğin kategorik değişkenlerden il, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kıdem ve mevcut okulda çalışma süresine göre yüzde ve frekanslarına bakılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ortalamaları Tablo 19’da belirtilen referans ölçütlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 19

Ölçeklerin Ortalama Referans Değerleri

Ölçeklerin Ortalama Referans Değerleri	Düzey
1.00- 1.79	Çok Düşük
1.80- 2.59	Düşük
2.60- 3.39	Orta
3.40- 4.19	Yüksek
4.20- 5.00	Çok Yüksek

Kaynak: Balcı, A. (2002). *Etkili Okul: Okul geliştirme, kuram, uygulama ve araştırma*. Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tablo 19’da görüldüğü gibi ölçeklerin ortalamaları 1.00-1.79 arasında çok düşük, 1.80- 2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40- 4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok düşük olarak değerlendirildiği görülmüştür (Balci, 2002, s. 220).

Bağımsız Gruplar *t* Testi. Bağımsız gruplar *t* testi, bağımsız iki grup arasında ortalamalarının aynı olup olmadığını tespit etmek için kullanılır (Schumacher & Tomek, 2013, s. 189). Bu amaçla araştırmanın 2.a, 2.c, 2. d alt probleminde öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, 4.a, 4.c, 4.d alt problemlerinde öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin, 6.a, 6.c, 6.d alt problemlerinde öğretmenlerin performansına ilişkin cinsiyete, medeni duruma ve eğitim durumuna göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla SPSS programı 22 versiyon ile bağımsız gruplar *t* testi yapılmıştır. Bağımsız *t* testi sonucunda elde edilen değer $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı çıkması durumunda gruplar arasında anlamlı farkın olduğu söylenebilir $p < .05$ (Özdemir, 2018, s. 316). Araştırmada etki büyüklüğü için Cohen’in etki büyüklüğü indeksi “*d*” hesaplanmıştır (Cohen, 1977, s. 20). Etki büyüklüğü indeksi “*d*” 0.20 en küçük değer, 0.50 orta değer ve 0.80 ile 1.00 arasında ise en büyük değeri almaktadır (Cohen, 1988, s. 25-26; Green ve Salkind, 2013, s. 153). Eta kare değerleri ise, (η^2) 0.1 değeri küçük, 0.6 değeri orta ve. 14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak ifade edilmektedir (Cohen, 1988, s. 368). Araştırmada etki büyüklüğü, “*d*” ve “eta kare (η^2) ” hesaplanarak, bu değerler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tek Yönlü Varyans Analizi. Tek yönlü varyans analizi, üç ya da daha fazla gruplar arasında ortalamalar arası farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır (Mertler & Reinhart, 2017, s. 71; Sharma, 1996, s. 7). Bu amaçla araştırmanın 2.b, 2.e, 2. f. alt problemlerinde öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerine, 3.b, 3.e, 3.f. alt problemlerinde öğretmenlerin örgütsel destek algılarına, 6.b, 6.e, 6.f. alt problemlerinde öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri yaş, kıdem, mevcut okuldaki süresine göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla SPSS programı 22 versiyon ile “tek yönlü varyans analizi” yapılmıştır.

“Tek yönlü varyans analizi”nin gerçekleşmesi için araştırmada kullanılan veri seti normal dağılıma sahip olmalıdır (Mertler & Reinhart, 2017, s. 74). Ayrıca tek yönlü varyans analizi öncesi varyansların homojenliği için Levene’s testi yapılmaktadır. “Levene’s testi” sonucunda $p > .05$ ise varyanslar homojen, $p < .05$ ise varyanslar homojen değildir (Field, 2018, s. 358). Bu amaçla araştırmada veri setinin normalliği değerlendirilmiş ve varyansların homojenliği için “Levene’s testi” yapılmıştır. Varyanslar homojen olduğunda gruplar arası farklılığı belirlemek için “Post Hoc” testlerinden LSD, Sidak, Bonferroni, Gabriel ve Scheffe gibi testler kullanılmaktadır (Kayri, 2009). Bu araştırmada da varyanslar eşit, örneklem eşit olmayan durumlarda “Post Hoc” testlerinden “LSD” yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda gruplar arası farkın belirlenmesinde ise “Post Hoc” testlerinden Games Howell, Tamhane’s T2, Dunnet’s T3 ve Dunnet’s C gibi çoklu karşılaştırmalar kullanılmaktadır (Kayri, 2009). Ayrıca çoklu karşılaştırmalarda “Post Hoc” testlerinden Welch’s ve Behrens-Fisher gibi testler de yapılmaktadır (Tamhane, 1977). “Tamhane T2” güven düzeyini daha iyi kontrol ettiği için çitli karşılaştırmalarda varyanslar eşit olmadığı durumlarda en iyi yol olarak görülmektedir (Tamhane, 1979). Bu araştırmada da varyanslar eşit olmadığı durumlarda gruplar arası farkın belirlenmesi için Post Hoc testlerinden Tamhane T2 kullanılmış ve değerlendirilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda F değerinin anlamlı çıkması durumunda $p < .05$ ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu yorumlanmaktadır (Özdemir, 2018, s.316) . Bu kapsamda araştırmada hangi gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada etki büyüklüğü için eta kare değerleri (η^2) hesaplanmıştır. Eta kare değerleri ise, (η^2) 0.1 değeri küçük, 0.6 değeri orta ve. 14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 1988, s. 368).

Korelasyon. Korelasyon iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin düzeyini açıklamaktadır (Edmonds & Kennedy, s.126). Bu amaçla araştırmanın 7. alt problemi öğretimsel liderlik örgütsel destek ve öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla SPSS programı 22 versiyon ile “korelasyon analizi” yapılmıştır. “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı” “ r ” ile gösterilir (Gall ve

diğerleri, 2003, s. 322; Heiman, 2013, s. 147). “Pearson Korelasyon katsayısı” -1 ile +1 arasında değerler almaktadır (Field, 2018, s. 458; Spiegelhalter, 2019. s. 65). “Pearson Momentler arpımı Korelasyon katsayısı” ± 1 ise mükemmel pozitif ve negatif ilişki, 0 ise değişkenler arasında ilişki bulunmamaktadır (Campbell, 2021, s. 165; Goos & Meintrup, 2015, s. 92) . “Pearson Momentler arpımı Korelasyon” değerleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Pearson Momentler arpımı Korelasyon Değerleri

Düzey	Minumum	Maksimum
Düşük	.10	.29
Orta	.30	.49
Yüksek	.50	.1

Kaynak: Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second edition. A Subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich, Publishers. London, s. 82 & Green, S. B., & Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Prentice Hall Press, s. 233.

Tablo 20’de görüldüğü gibi “Pearson Momentler arpımı Korelasyon” değerleri $\pm .01$ ile $\pm .29$ düşük, $\pm .30$ ile $\pm .49$ orta, $\pm .50$ ile $\pm .1$ arasında yüksek olarak değerlendirilmektedir (Cohen,1988, s. 82; Green & Salkind, 2010, s.233). Bu araştırmada da değişkenler arasındaki ilişkiler bu değerler doğrultusunda yorumlanmıştır.

Çoklu Regresyon. Tek bir bağımlı değişkenin iki ya da daha fazla değişkenle ilişkisinin değerlendirilmesine fırsat tanıyan istatistiksel yöntemdir (Hair ve diğerleri, 2014, s. 151;Tabachnick & Fidell, 2014, s. 153). Çoklu regresyonda bağımlı değişken, bağımsız değişken tarafından tahmin edilmektedir (Aberson, 2019, s. 112; Hair ve diğerleri, 2014, s. 157). Bu amaçla araştırmanın 8. alt probleminde öğretilsel liderlik ve örgütsel desteğin öğretilmen performansının yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amacıyla çoklu regresyon yapılmıştır. “Çoklu belirlilik katsayısı” (R^2) değeri, bağımsız değişkenin bağımlı

değişkeni ne oranda açıkladığını ifade etmektedir. “Çoklu regresyon katsayısı” (R), bağımsız değişkenin gözlenen değerleri ve çoklu regresyon modeli tarafından tahmin edilen değerler arasındaki ilişkinin gücünü ifade eder (Aberson, 2019, s. 113). Çoklu regresyondaki parametre tahminleri “standartlaştırılmış kısmi regresyon katsayılarıdır” (β) (Aberson, 2019, s. 114). Bağımsız değişkendeki bir birimlik artışın bağımlı değişkendeki değişimi ifade etmektedir (Hair ve diğerleri, 2014, s. 157; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 157). Çoklu regresyonda 0,05 veya 0,01 düzeylerinde anlamlılığın test edilmesinde F testi sonucuna bakılır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 185). Bu kapsamda araştırmada öncelikle çoklu regresyonum gerçekleşmesi için artıkların normalliği, doğrusallık, varyansların homojenliği, çoklu bağlantı sayılıtlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 198). R^2 değerleri incelenerek bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni ne oranda açıkladığı ve R katsayısının hangi aralıklarda olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyonun anlamlılığı için F testine bakılmıştır. Araştırmada (β) katsayıları incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Yapısal Eşitlik Modellemesi. Yapısal eşitlik modellemesi, gözlemlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan istatistiksel yöntem olarak tanımlanmaktadır (Hoyle, 1995, s. 1). Gözlemlenen değişkenler, araştırmadaki ölçme aracında katılımcıların ölçeklere verdiği cevapları temsil eder (Kline, 2016, s. 12). Gizil değişkenler ise, gözlemlenemeyen, ancak gözlemlenen değişkenler tarafından açıklan değişkenlerdir (Byrn, 2012, s. 4; Schumacker & Lomaks, 2010, s. 3). Yapısal eşitlik modellemesi, yol analizi modeli, doğrulayıcı faktör analizi, yapısal regresyon modeli ve gizil büyüme modellerinden oluşmaktadır (Teo ve diğerleri, 2013, s. 4).




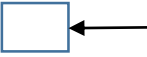
Yapısal eşitlik modellemesinin özelliklerinden birisi gizil değişkenlerdeki hatalarını dikkate almasıdır (Raykov & Marcoulides, 2012, s. 7). Yapısal eşitlik modellemesinin bir diğer özelliği ise incelenen değişkenler arasında doğrudan ve dolaylı etkileri tahmin etmektedir (Teo ve diğerleri, 2013, s. 4). Bir değişken diğer bir değişkeni doğrudan etkiliyorsa bu etki doğrudan etki olarak adlandırılmaktadır. İki değişken arasındaki ilişkilerde

aracı etki olması ise dolaylı etki olarak ifade edilmektedir (Raykov ve Marcoulides, 2012, s. 7). Yapısal eşitlik modellemesi (i) model belirleme, (ii) modelin tanımlanması, (iii) parametrelerin hesaplanması, (iv) model uyumunun değerlendirilmesi ve (v) modelin yeniden betimlenmesi olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Schumacker & Lomaks, 2010, s. 55- 64; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 734).

Model Belirleme. Modelde var olan veya olmayan gözlenen ve gizli değişkenler arasındaki varsayılan ilişkiler belirlenir (Teo ve diğerleri, 2013, s. 8). Böylece modelde yer alan doğrudan ve dolaylı etkiler gösterilir. Bu amaçla oluşturulacak yol (path) modelinde yer alan öğeler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Yol Şeması Öğeleri

Sembol	Tanım	Gösterim
	Gizil Değişken	İçsel (Endogenous) Değişken (η) Dışsal (Exogenous) Değişken (ξ)
	Gözlemlenen Değişken	Y İçsel Gözlemlenen Değişken X Dışsal Gözlemlenen Değişken
		ϵ Y Değişkeni İçin Hata
	Hata/Artık	δ X Değişkeni İçin Hata
$X \longrightarrow Y$	X'in Y üzerindeki doğrudan etkisi	
$X \longleftrightarrow Y$	X ve Y arasındaki kovaryans	

Kaynak: Schumacker, R. E, & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling: Fourth edition (3rd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851319>. s.146

Tablo 21’de görüldüğü gibi yol şeması ögeleri arasında gizil değişken, gözlemlenen değişken, hata (artık), doğrudan etki ve kovaryans bulunmaktadır.

Modelin Tanımlanması. Modelin tanımlanması, modeldeki gözlemlenen verilerden her bir parametre için tek bir kestirimin üretilmesi ile ilgilidir (Hoyle, 1995, s. 4). Araştırmada modeller (i) yetersiz tanımlanma, (ii) tam tanımlanma ve (iii) aşırı tanımlanmaktadır. Modellerin tahmin edilebilmesi ve değişkenler arasındaki ilişkilere ilişkin hipotezlerin test edilebilmesi için aşırı ya da tam tanımlanması gerekmektedir (Hoyle, 1995, s. 4; Teo ve diğerleri, 2013, s. 9). Modelde tüm parametreler yeterli bilgiyle belirleniyorsa model “tam tanımlanmış”tır. Bir modelde yeterli miktarda bilgi ile parametreyi tahmin etmenin birden fazla yolu varsa, model 'aşırı tanımlanmış' demektir. Bir veya daha fazla parametre bilgi eksikliği nedeniyle belirlenemiyorsa, model “yetersiz tanımlanmış”tır (Hoyle, 1995, s. 4; Teo ve diğerleri, 2013, s. 9).

Parametrelerin Hesaplanması. Parametreler, incelenen bir olgunun bilinmeyen yönlerini yansıtır. Parametreleri tahmin etmek için çeşitli istatistikler kullanılır (Raykov & Marcoulides, 2012, s. 8). Parametrelerin kestirim yönteminin seçilmesinde veri setinin normal dağılıp dağılmadığına bakılmaktadır. Veri setinin normal dağıldığında en yaygın Maksimum olabilirlik parametre kestirim yöntemi kullanılmaktadır (Gimenez, Large ve Ventura, 2005, s. 164; Hoyle, 1995, s. 5; Teo ve diğerleri, 2013, s. 12).

Model Uyumunun Değerlendirilmesi. Model uyumunun değerlendirilmesinde verilerin modele ne kadar iyi uyduğunun belirlenmesi amaçlamaktadır (Teo ve diğerleri, 2013, s. 14). Bir modelde parametre sayısının fazla olması modelin verilere uyma olasılığını artırır. Çünkü parametre tahminleri verilerden türetilmektedir (Hoyle, 1995, s. 7). Model uyumu, karşılaştırmalı uyum indeksleri ve mutlak uyum indeklerine göre değerlendirilir. Model uyumunda ki kare, *RMSEA*, *SRMR*, *CFI* *TLI* değerleri dikkate alınır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 770-773). Tablo 22’de uyum indeksleri ölçütleri belirtilmiştir.

Tablo 22*Uyum İndeksleri Ölçütleri*

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
Ki kare	$p > .05$	Manidar olmayan değerler
RMSEA	< 0.06	0'a yakın değerler
SRMR	< 0.08	0'a yakın değerler
CFI	> 0.95	1'e yakın değerler
TLI	> 0.95	1'e yakın değerler

Kaynak: Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

Tablo 22'de araştırmalarda veri setinin modele uyumunu değerlendirmek amacıyla kabul edilebilir ve mükemmel uyum indeks aralıkları sunulmuştur. Test edilen modelin uyumu iyiye, belirtilen model veri seti tarafından desteklenir. Modelin uyumu iyi değilse, belirtilen model veri seti tarafından desteklenmez ve araştırmacının daha iyi bir uyum elde etmek için modeli değiştirmesi gerekmektedir (Schumacker & Lomaks, 2010, s. 170-171).

Modelin Yeniden Betimlenmesi. Modelin uyumu değerlendirildiğinde uyumu iyi değilse hipotezler ayarlanabilir ve model yeniden test edilebilir (Teo ve diğerleri, 2013, s. 14). Bu amaçla SEM programlarında artık değerler ve modifikasyon indeksleri bulunmaktadır. Bu doğrultuda modelde gerekli düzenlemeler yapılabilir (Şen, 2020, s. 33). Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı olmayan yollar silinebilir veya modele yollar ekleyerek model-veri uyumunun iyileştirilmesi sağlanabilir (Teo ve diğerleri, 2013, s. 32).

Bu amaçla araştırmada değişkenler arası doğrudan ve dolaylı etkileri tespit etmek amacıyla yol analizi (path) uygulanmıştır. Araştırmanın 9. alt problemi öğretimsel liderlik ile öğretmen performansı ilişkilerinde örgütsel destek aracı rol oynayıp oynamadığını tespit etmek amacıyla Muthén ve Muthén (2010) tarafından geliştirilen Mplus 7 versiyon ile "yapısal eşitlik modellemesi" yapılmıştır. Araştırmanın modeli belirlenip, tanımlanmıştır.

Araştırmada kestirilen parametreler hesaplanmış ve model, uyum indeklerine göre değerlendirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu çalışma Türkiye'nin 81 ilinde kamu ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve öğretmen performanslarının çok yönlü ilişkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla araştırmada "ÖLÖ", "AÖDÖ" ve "ÖİPÖ", ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde uygulanan bu ölçeklerle yapılan veri analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları (i) öğretimsel liderliğe ilişkin bulgular, (ii) algılanan örgütsel desteğe ilişkin bulgular ve (iii) öğretmen performansına ilişkin bulgular başlığında incelenmiştir. Ardından bulgular yorumlanarak, literatüre dayalı tartışılmıştır.

Öğretimsel Liderlik İle İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmada öğretimsel liderliğe ait bulgular (i) öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, (ii) öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyete (iii) yaşa (vi) medeni duruma, (v) eğitim durumuna, (vi) kıdeme, (vii) mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelenmesi olmak üzere yedi başlıkta ele alınmıştır.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın birinci alt probleminde yer alan "öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri nasıldır? sorusuna cevap bulabilmek için öğretimsel liderliğe ait üç boyut ve dokuz alt boyuta ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistiklerle ilgili bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Min.	Mak.	\bar{X}	ss	Ortanca
"ÖLÖ" Toplam	1.30	5.00	4.06	.79	4.20
1.Okulun misyonunu tanımlar	1.00	5.00	4.15	.84	4.33
1.a. okul için hedef koyma	1.00	5.00	4.14	.85	4.20
1.b. okul hedeflerini paylaşma	1.00	5.00	4.16	.90	4.50
2. Öğretim programlarını yönetir	1.00	5.00	3.94	.89	4.10
2.a. öğretimi denetleme ve değerlendirme	1.00	5.00	3.97	.86	4.00
2.b. öğrenci başarısını takip etme	1.00	5.00	3.90	1.00	4.00
3. Okul öğrenme ortamlarını geliştirir	1.16	5.00	4.08	.80	4.24
3. a. öğretime harcanan zamanı kontrol etme	1.00	5.00	4.07	.73	4.20
3. b. okulda görünür olmak	1.00	5.00	4.02	.90	4.20
3. c. öğretmenleri teşvik etme	1.00	5.00	3.93	1.04	4.00
3.d. mesleki gelişimi destekleme	1.00	5.00	4.17	.92	4.40
3.e. öğrenmeyi teşvik etme	1.00	5.00	4.21	.90	4.60

Tablo 23'te görüldüğü gibi öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=4.06$) ve standart sapması ($ss=.79$) olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazında öğretmenler görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çok yüksek olduğu görülmüştür (Arslan, 2007). Başka bir araştırmada ise okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları orta düzeyde görülmüştür (Gezici, 2007; Nguyễn, Hallinger, Chen, 2018). Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeylerinde farklılıkların olduğu görülmüştür. Hallinger'e (2017) göre okul yöneticilerinin öğretimsel

liderlik davranışları, okul seviyesi, öğrenci kitlesi ve dezavantaj gibi örgütsel bağlamdan etkilenmektedir. Bununla birlikte öğretimsel liderlik özellikleri kişisel Hallinger vd. (1996) ve demografik faktörlerden etkilenmektedir (Hallinger ve diğerleri, 2015, s. 6). Bu kapsamda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikliklerindeki bu farklılığın örgüt bağlamı, kişisel ve demografik faktörlenden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerin boyut ve alt boyutlarında ise ortalamanın (\bar{X}) 3.90 ile 4.21 arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğretimsel liderliğin boyutlarından “*okulun misyonunu tanımlar*” $\bar{X}=4.15$ ve $ss=.84$, “*öğretim programlarını yönetir*” boyutunun $\bar{X}=3.94$ ve $ss=.89$ ve “*okul öğrenme ortamlarını geliştirir*” boyutunun ise $\bar{X}=4.08$ ve $ss=.80$ olduğu görülmüştür. Ayrıca boyutların alt boyutu incelendiğinde; birinci boyutun alt boyutlarından “*okul için hedef koyma*” $\bar{X}=4.14$ ve $ss=.85$, “*okul hedeflerini paylaşma*” ise $\bar{X}=4.16$ ve $ss=.90$; ikinci boyutun alt boyutlarından “*öğretimi denetleme ve değerlendirme*” $\bar{X}=3.97$ ve $ss=.86$, “*öğrenci başarısını takip etme*” $\bar{X}=3.90$ ve $ss=1.00$; üçüncü boyutun alt boyutlarından “*öğretime harcanan zamanı kontrol etme*” $\bar{X}=4.07$ ve $ss=.73$, “*okulda görünür olmak*” $\bar{X}=4.02$ ve $ss=.90$, “*öğretmenleri teşvik etme*” $\bar{X}=3.93$ ve $ss=1.04$, “*mesleki gelişimi destekleme*” $\bar{X}=4.17$ ve $ss=.92$, “*öğrenmeyi teşvik etme*” $\bar{X}=4.21$ ve $ss=.90$ 'dır. Buradan “*ÖLÖ*”nin boyut ve tüm alt boyutlarında öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. “*ÖLÖ*”nin minimum değeri 1 ve maksimum değeri ise 5'tir. “*ÖLÖ*”nin ortanca değeri ise 4,20 olup ortalama değere yakın olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri boyutlara göre incelendiğinde; “*okul misyonunun tanımlanması*”, “*öğretim programının yönetilmesi*” (Akgöz, 2024) ve olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması” boyutunda orta düzeyde olduğu görülmüştür (Akgöz, 2024; Pearce, 2017). Ancak başka bir araştırmada da “*okul misyonunun tanımlanması*” ve “*öğretim programının yönetilmesi*” boyutunun yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri boyutlara göre farklılıkların olduğu görülmüştür.

Alanyazında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri alt boyutlara göre incelendiğinde; benzer şekilde okul yöneticilerinin “öğretmenleri teşvik etme”, “mesleki gelişimi destekleme” (Aksoy, 2006) “okul için hedef koyma”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “okul hedeflerini paylaşma”, “öğretime harcanan zamanı kontrol etme”, “öğrenci başarısını takip etme”, “öğrenmeyi teşvik etme” ve “okulda görünür olmak” düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Nguyễn ve diğerleri, 2018). Buradan hareketle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının boyut ve alt boyut düzeylerinde incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu farklılığın sebepleri arasında okul müdürlerinin bulunduğu farklı örgütsel ve toplumsal bağlam olabilir.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bağımsız iki grup arasında ortalamalarının aynı olup olmadığı tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “bağımsız gruplar *t* testi” yapılmıştır (Schumacher & Tomek, 2013, s. 189). *t* testinde normal dağılımın olduğu varsayılmaktadır (Ravid, 2011, s. 146). Bu kapsamda öncelikle araştırmanın normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırmada tek değişkenli normalliğin sağlandığı görülmüştür (Basıklık katsayısı -0,971, çarpıklık katsayısı 0,446). Ardından bağımsız gruplar *t* testinde homojenlik testi “Levene’s testi” sonuçları incelenmiştir (Cohen, 1977, s. 19). “Levene’s testi”nde varyansların homojen olması için $p > .05$ olması gerekmektedir (Seçer, 2021, s. 64). Levene’s testi sonucunda $F=13.974$ ve $p < .05$ ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesinde varyansların homojen olmadığı görülmüştür. “Bağımsız grup *t* testi” çok güçlü bir testtir. Varyansların homojenliği sağlanamadığında bile araştırmalarda uygulanabilecek bir analiz yöntemidir (Ravid, 2011, s. 147). Bu doğrultuda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesinde SPSS’de varyansların eşit olmayan

dağılımdaki t ve p değerleri dikkate alınmıştır. Bağımsız gruplar t testi” sonucunda elde edilen değer $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı çıkması durumunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu değerlendirilmektedir $p < .05$ (Özdemir, 2018, s. 316). Tablo 24’te bu doğrultuda değerlendirilen “Bağımsız grup t testi” sonuçları sunulmuştur.

Tablo 24

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesinde “Bağımsız t testi” Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen's d	Hedge's g
Öğretimsel Liderlik	Kadın	4896	4.01	.80	8239	-6.717	.000*	.15	.15
	Erkek	3345	4.13	.77					
1.Okulun misyonunu tanımlar	Kadın	4896	4.13	.85	8239	-2.528	.011*	.05	.05
	Erkek	3345	4.18	.83					
1.a. okul için hedef koyma	Kadın	4896	4.13	.86	8239	-2.095	.036*	.04	.04
	Erkek	3345	4.17	.84					
1. b. okul hedeflerini paylaşma	Kadın	4896	3.31	.72	8239	-2.873	.004*	.05	.05
	Erkek	3345	3.35	.70					
2. Öğretim programlarını yönetir	Kadın	4896	3.87	.90	8239	-8.598	.000*	.19	.19
	Erkek	3345	4.04	.86					
2. a. öğretimi denetleme ve değerlendirme	Kadın	4896	3.92	.87	8239	-7.169	.000*	.16	.16
	Erkek	3345	4.06	.84					

2.b. öğrenci başarısını takip etme	Kadın	4896	3.82	1.03	8239	-9.158	.000*	.20	.20
	Erkek	3345	4.02	.94					
3. Okul öğrenme ortamlarını geliştirir	Kadın	4896	4.03	.82	8239	-6.770	.000*	.14	.14
	Erkek	3345	4.15	.78					
3. a. öğretime harcanan zamanı kontrol etme	Kadın	4896	4.06	.74	8239	-.641	.521	-	-
	Erkek	3345	4.07	.73					
3. b. okulda görünür olmak	Kadın	4896	3.96	.91	8239	-7.498	.000*	.00	.00
	Erkek	3345	4.11	.86					
3. c. öğretmenleri teşvik etme	Kadın	4896	3.82	1.08	8239	11.537	.000*	.25	.25
	Erkek	3345	4.08	.95					
3. d. mesleki gelişimi destekleme	Kadın	4896	4.14	.94	8239	-3.714	.000*	.07	.07
	Erkek	3345	4.21	.88					
3. e. öğrenmeyi teşvik etme	Kadın	4896	4.17	.93	8239	-5.523	.000*	.12	.12
	Erkek	3345	4.28	.84					

n=8241, * $p<.05$

Tablo 24'te öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Alanyazında benzer şekilde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde erkekler lehine anlamlı farklılık görülmüştür (E. Kurt, 2020). Ancak alanyazında başka bir araştırmada da kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, okul müdürlerinin daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşüne sahiptir (Nguyễn ve diğerleri, 2018).

Nitekim alanyazında başka araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir (Akdağ, 2009; Altaş, 2013; Daşkın, 2019; Ebcim, 2019). Buradan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görölmektedir. Araştırmanın evreninde erkek okul müdürleri daha çok bulunmaktadır (Millî Eğitim İstatistikleri Örgün, 2021/22). Bu doğrultuda erkek öğretmenler, okul müdürü ile daha fazla etkileşim halinde olmuş olabilir. Erkek öğretmenler, okul müdürlerini daha iyi inceleme ve gözlem yapmış olabilirler. Dolayısıyla cinsiyete bağlı bu farklılığın sebepleri arasında; erkek öğretmenlerin okul müdürlerini daha iyi tanımış olması görölebilir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretimsel liderliğin boyutları açısından cinsiyete göre incelendiğinde ise; “okulun misyonunu tanımlar” boyutu ($t(8239) = -2.528, p < .05$), “öğretim programlarını yönetir” ($t(8239) = -8.598, p < .05$), “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutunun ($t(8239) = -6.770, p < .05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından “okulun misyonunu tanımlar”, “öğretim programlarını yönetir” ve “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutlarında cinsiyete göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görölmektedir. Buna göre erkek öğretmenler ($\bar{X} = 4.18$), kadın öğretmenlere göre (4.13), okul müdürlerinin daha çok okul misyonunu tanımladığı görüşüne sahiptir. Bununla birlikte; erkek öğretmenler ($\bar{X} = 4.04$), kadın öğretmenlere göre (3.87), okul müdürlerinin daha çok öğretim programları yönettiği görüşündedir. Ayrıca erkek öğretmenler ($\bar{X} = 4.15$), kadın öğretmenlere göre (4.03), okul müdürlerinin daha çok okul öğrenme ortamlarını geliştirdiği görüşüne sahiptir. Alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlar; “okulun misyonunu tanımlar”, “öğretim programlarını yönetir” ve “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık görölmüştür (Akgöz, 2024). Buradan hareketle öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik

davranışlarının boyutlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde ise; “okul için hedef koyma” alt boyutu ($t(8239) = -2.095, p < .05$), “okul hedeflerini paylaşma” alt boyutu ($t(8239) = -2.873, p < .05$), “öğretimi denetleme ve değerlendirme” alt boyutu ($t(8239) = -7.169, p < .05$), “öğrenci başarısını takip etme” alt boyutu ($t(8239) = -9.158, p < .05$), “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutu ($t(8239) = -.641, p > .05$), “okulda görünür olmak” alt boyutu ($t(8239) = -7.498, p < .05$), “öğretmenleri teşvik etme” alt boyutu ($t(8239) = -11.537, p < .05$), “mesleki gelişimi destekleme” alt boyutu ($t(8239) = -3.714, p < .05$), “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutu ($t(8239) = -5.523, p < .05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri öğretimsel liderliğin alt boyutları açısından cinsiyete göre incelendiğinde; “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutu dışında grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre;

Mevcut araştırmada erkek öğretmenler ($\bar{X} = 4.17$), kadın öğretmenlere göre (4,13), okul müdürlerinin daha çok okul için hedef koyduğu görüşüne sahiptir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada da kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, okul müdürlerinin daha çok okul için hedef koyduğu görüşündedir (Nguyễn ve diğerleri, 2018).

Mevcut araştırmada erkek öğretmenler ($\bar{X} = 3.35$), kadın öğretmenlere göre (3.31), okul müdürlerinin daha çok okul hedeflerini paylaşma davranışı sergilediği görüşüne sahiptir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada da kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, okul müdürlerinin daha çok okul hedeflerini paylaşma davranışı sergilediği görüşündedir (Nguyễn ve diğerleri, 2018).

Mevcut araştırmada erkek öğretmenler ($\bar{X} = 4.06$), kadın öğretmenlere göre (3.92), okul müdürlerinin daha çok öğretimi denetleme ve değerlendirme yaptığı görüşüne sahiptir. Benzer şekilde alanyazın araştırmalarında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimi

denetleme ve değerlendirmede erkekler lehine anlamlı farklılık oluşturmaktadır (E. Kurt, 2020). Ancak alanyazında başka bir araştırmada da kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, okul müdürlerinin daha çok öğretimi denetleme ve değerlendirme yaptığı görüşündedir (Nguyễn ve diğerleri, 2018).

Mevcut araştırmada erkek öğretmenler (\bar{X} = 4.02), kadın öğretmenlere göre (3.82), okul müdürlerinin daha çok öğrenci başarisını takip ettiği görüşüne sahiptir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, okul müdürlerinin daha çok öğrenci başarisını takip ettiği görüşündedir (Sönmez, 2010). Oysa alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin cinsiyetine göre, okul müdürlerinin öğrenci başarisını takip etmede anlamlı farklılık görülmemiştir (Nguyễn ve diğerleri, 2018).

Mevcut araştırmada erkek öğretmenler (\bar{X} = 4.11), kadın öğretmenlere göre (3.96), okul müdürlerinin daha çok okulda görünür olduğu görüşüne sahiptir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin cinsiyetine göre, okul müdürlerinin “okulda görünür olma” davranışlarında anlamlı farklılık görülmemiştir (Nguyễn ve diğerleri, 2018).

Mevcut araştırmada erkek öğretmenler (\bar{X} = 4.08), kadın öğretmenlere göre (3.82), okul müdürlerinin daha çok öğretmenleri teşvik ettiği görüşüne sahiptir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin cinsiyetine göre, okul müdürlerinin “öğretmenleri teşvik etme” davranışlarında anlamlı farklılık görülmemiştir (Nguyễn ve diğerleri, 2018).

Mevcut araştırmada erkek öğretmenler (\bar{X} = 4.21), kadın öğretmenlere göre (4.14), okul müdürlerinin daha çok mesleki gelişimi desteklediği görüşüne sahiptir. Benzer şekilde alanyazın araştırmalarında öğretmenlerin, okul müdürlerinin mesleki gelişimi destekleme öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri erkekler lehine anlamlı farklılık oluşturmaktadır (E. Kurt, 2020). Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin cinsiyetine göre, okul müdürlerinin “mesleki gelişimi destekleme” davranışlarında kadınlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Gündüz (2000) tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin cinsiyetine göre kadınlar lehine anlamlı farklılığın olmasının sebepleri, okul müdürleri tarafından mesleki gelişiminin desteklenmesi ve teşvik edilmesi görülebilir. Ancak

alanyazında başka bir araştırmada da öğretmenlerin cinsiyetine göre, okul müdürlerinin “mesleki gelişimi destekleme” davranışlarında anlamlı farklılık görülmemiştir (Nguyễn ve diğerleri, 2018).

Araştırmada erkek öğretmenler ($\bar{X}= 4.28$), kadın öğretmenlere göre (4.17), okul müdürlerinin daha çok öğrenmeyi teşvik ettiği görüşüne sahiptir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin cinsiyetine göre, okul müdürlerinin “öğrenmeyi teşvik etme” davranışlarında anlamlı farklılık görülmemiştir (Nguyễn ve diğerleri, 2018).

Alanyazında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri öğretimsel liderlik boyut ve alt boyutları açısından cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Ebcim, 2019; Daşkın, 2019). Buradan hareketle, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde, öğretimsel liderlik boyut ve alt boyutlarından “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutu hariç grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada “ÖLÖ”, boyut ve alt boyutlarına ilişkin etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen’s d ve Hedge’s g değerleri incelenmiştir. “ÖLÖ”, ölçeğinin Cohen’s d ve Hedge’s g değerlerinin. 15 olup, aynı değerlerde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada üç ya da daha fazla gruplar arasında ortalamalar arası fark olup tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “tek yönlü ANOVA” analizi yapılmıştır (Cribbie ve Klockars, 2019, s. 1; Mertler & Reinhart, 2017, s. 71; Sharma, 1996, s. 7). Tek yönlü ANOVA’ nın gerçekleşmesi için araştırmada kullanılan veri seti normal dağılıma sahip olduğu kontrol

edilmiştir (Mertler & Reinhart, 2017, s. 74). Ayrıca “tek yönlü ANOVA” analizinde varyansların homojenliğini belirlemek için “Levene’s testi” yapılmıştır. “Levene’s testi” sonucunda $p > .05$ ise varyanslar homojen, $p < .05$ ise varyansların homojen olmadığı olarak değerlendirilmiştir (Field, 2018, s. 358). Tablo 25’te bu amaçla yapılan ve değerlendirilen “Levene’s testi” sonuçları sunulmuştur.

Tablo 25

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları

Değişken	Levene’s Değeri	p
Yaş	1.623	.18

* $p > .05$

Tablo 25’te Levene’s testi sonucunda (Levene=1.623, $p < .05$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre incelenmesinde varyansların homojen olduğu görülmüştür. “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyanslar homojen olduğunda gruplar arası farklılığı belirlemek için “Post Hoc” testlerinden “LSD testi” yapılmıştır (Kayri, 2009). Tablo 26’da bu amaçla yapılan “tek yönlü ANOVA” analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesinde “Tek Yönlü ANOVA” Sonuçları

Değişken	Yaş	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Fark LSD	η^2
	A. 20-30 yaş	1601	4.10	.79	3-8237	2.418	.064	-	-
	B. 31-40 yaş	2653	4.05	.80					
"ÖLÖ" Toplam	C. 41-50 yaş	2282	4.03	.81					
	D. 50 ve üzeri	1705	4.06	.77					
	Toplam	8241	4.06	.79					

1.Okulun misyonunu tanımlar	A. 20-30 yaş	1601	4.18	.82	3-8237	1.430	.232	-	-
	B. 31-40 yaş	2653	4.16	.85					
	C. 41-50 yaş	2282	4.12	.86					
	D. 50 ve üzeri	1705	4.15	.83					
	Toplam	8241	4.15	.84					
1. a. okul için hedef koyma	A. 20-30 yaş	1601	4.16	.84	3-8237	1.192	.311	-	-
	B. 31-40 yaş	2653	4.16	.86					
	C. 41-50 yaş	2282	4.12	.87					
	D. 50 ve üzeri	1705	4.13	.83					
	Toplam	8241	4.14	.85					
1. b. okul hedeflerini paylaşma	A. 20-30 yaş	1601	4.19	.87	3-8237	1.664	.172	-	-
	B. 31-40 yaş	2653	4.16	.90					
	C. 41-50 yaş	2282	4.13	.93					
	D. 50 ve üzeri	1705	4.16	.89					
	Toplam	8241	4.16	.90					
2. Öğretim programlarını yönetir	A. 20-30 yaş	1601	4.04	.86	3-8237	11.826	.000*	A-B	.004
	B. 31-40 yaş	2653	3.94	.89				A-C	
	C. 41-50 yaş	2282	3.87	.92				A-D	
	D. 50 ve üzeri	1705	3.92	.87				B-C	
	Toplam	8241	3.94	.89					
2. a. öğretimi denetleme ve değerlendirme	A. 20-30 yaş	1601	4.06	.86	3-8237	7.414	.000*	A-B	.003
	B. 31-40 yaş	2653	3.97	.86				A-C	
	C. 41-50 yaş	2282	3.93	.88				A-D	
	D. 50 ve üzeri	1705	3.96	.84					
	Toplam	8241	3.97	.86					

2. b. öğrenci başarısını takip etme	A. 20-30 yaş	1601	4.03	.95	3-8237	14.253	.000*	A-B	.005
	B. 31-40 yaş	2653	3.91	1.01				A-C	
	C. 41-50 yaş	2282	3.82	1.04				A-D	
	D. 50 ve üzeri	1705	3.88	.98				B-C	
	Toplam	8241	3.90	1.00					
3. Okul öğrenme ortamlarını geliştirir	A. 20-30 yaş	1601	4.10	.81	3-8237	1.059	.365	-	-
	B. 31-40 yaş	2653	4.06	.82					
	C. 41-50 yaş	2282	4.07	.81					
	D. 50 ve üzeri	1705	4.09	.77					
	Toplam	8241	4.08	.80					
3. a. öğretime harcanan zamanı kontrol etme	A. 20-30 yaş	1601	4.17	.74	3-8237	18.247	.000*	A-B	.007
	B. 31-40 yaş	2653	4.07	.74				A-C	
	C. 41-50 yaş	2282	4.03	.73				A-D	
	D. 50 ve üzeri	1705	4.00	.71				B-D	
	Toplam	8241	4.07	.73					
3. b. okulda görünür olmak	A. 20-30 yaş	1601	4.09	.88	3-8237	3.663	.012*	A-B	.001
	B. 31-40 yaş	2653	4.01	.90				A-C	
	C. 41-50 yaş	2282	4.00	.91				A-D	
	D. 50 ve üzeri	1705	4.02	.88					
	Toplam	8241	4.02	.90					
3. c. öğretmenleri teşvik etme	A. 20-30 yaş	1601	3.87	1.10	3-8237	5.100	.002*	A-D	.002
	B. 31-40 yaş	2653	3.90	1.05				B-D	
	C. 41-50 yaş	2282	3.94	1.03				C-A	
	D. 50 ve üzeri	1705	4.00	.96					
	Toplam	8241	3.93	1.04					

3. d. mesleki gelişimi destekleme	A. 20-30 yaş	1601	4.19	.92	3-8237	1.086	.354	-	-
	B. 31-40 yaş	2653	4.15	.94					
	C. 41-50 yaş	2282	4.15	.93					
	D. 50 ve üzeri	1705	4.19	.87					
	Toplam	8241	4.17	.92					
3. e. öğrenmeyi teşvik etme	A. 20-30 yaş	1601	4.19	.91	3-8237	3.002	.029*	A-D	.001
	B. 31-40 yaş	2653	4.19	.92				B-D	
	C. 41-50 yaş	2282	4.22	.90					
	D. 50 ve üzeri	1705	4.26	.82					
	Toplam	8241	4.21	.90					

* $p < .05$

Tablo 26’da öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($F(3-8237)= 2.418, p>.05$). Alanyazında benzer şekilde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Vinitwatanakhun & Sawatsupaphon, 2019). Ancak alanyazında başka bir araştırmada 26-30 yaş arası olan öğretmenlerin, 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre; okul müdürleri daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergilediği görülmüştür (Baharuddin ve diğerleri, 2022). Bu farklılığın sebebi; okul müdürlerinin 26-30 yaş arasında daha az mesleki bilgi ve tecrübeye sahip öğretmenlere mesleki gelişimlerini desteklemiş ve teşvik etmiş olabilir. Buradan hareketle öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretimsel liderliğin boyutları açısından yaşa göre incelendiğinde de benzer şekilde “okulun misyonunu tanımlar” boyutunda ($F(3-8237)=1.430, p>.05$) ve “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutunda ($F(3-8237)=1.059, p>.05$) olup, anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretimsel liderliğin boyutları açısından yaşa göre incelendiğinde; “öğretme öğrenme ve ikliminin oluşturulması boyutunda anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Buna göre 41-51 yaşındaki öğretmenlerin 30 yaş ve altında bulunan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretme öğrenme ve ikliminin oluşturulmasında daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görülmüştür (Kıral & Suçiçeği, 2017).

Mevcut araştırmada “öğretim programlarını yönetir” boyutunda ise ($F(3-8237)=11.826$, $p < .05$) olup öğretmenlerin yaşına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “LSD testi” yapılmıştır. “LSD testi” sonucunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretim programlarını yönetir” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında 20-30 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.04$) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre (31-40 yaş, $\bar{X}=3.94$; 41-50 yaş, $\bar{X}=3.87$; 50 ve üzeri, $\bar{X}=3.92$) okul müdürlerinin daha çok öğretim programlarını yönettiği görüşüne sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde alanyazında başka bir araştırmada da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında “öğretim programlarını yönetir” boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak 44 yaş üstü öğretmenlerin, 44 yaş altı öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğretim programlarını yönettiğini düşünmektedirler (Yener, 2017). Bununla birlikte alanyazında başka bir araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları “öğretim programlarını yönetir” boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir (Başbuğ, 2022).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde ise; “okul için hedef koyma” alt boyutunda ($F(3-8237)=1.192$, $p > .05$), “okul hedeflerini paylaşma” alt boyutunda ($F(3-8237)=1.664$, $p > .05$), “öğretmenleri teşvik etme” alt boyutunda ($F(3-8237)=5.100$, $p > .05$), “mesleki gelişimi destekleme” alt boyutunda ($F(3-8237)=1.086$, $p > .05$) olup, yine benzer şekilde yaşa göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Alanyazında benzer şekilde okul yöneticilerinin

öğretimsel liderlik davranışları “okul için hedef koyma” ,“okul hedeflerini paylaşma” ve “mesleki gelişimi destekleme” boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir (Sevinç, 2019). Ancak alanyazında yapılan başka araştırmalarda öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri yaşa göre ““okul için hedef koyma”, “okul hedeflerini paylaşma” ve “mesleki gelişimi destekleme” alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. (Toptimur, 2021; Yener 2017)

“Öğretimi denetleme ve değerlendirme alt boyutunda ($F(3-8237)= 7.414, p>.05$), “öğrenci başarısını takip etme” alt boyutunda ($F(3-8237)=14.253, p< .05$), “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutunda ($F(3-8237)=18.247, p< 05$), “okulda görünür olmak” alt boyutunda ($F(3-8237)=3.663, p< .05$), “öğretmenleri teşvik etme” alt boyutunda ($F(3-8237)=18.247, p< .05$) ve “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutunda ($F(3-8237)=3.002, p< .05$) yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “LSD testi” sonucunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretimi denetleme ve değerlendirme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında 20-30 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.06$) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre (31-40 yaş, $\bar{X}=3.97$; 41-50 yaş, $\bar{X}=3.93$; 50 ve üzeri, $\bar{X}=3.96$) okul müdürlerinin daha çok öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışlarını sergilediği görüşüne sahiptir. Alanyazında benzer şekilde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları “ öğretimi denetleme ve değerlendirme” alt boyutuna ilişkin yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür (Ahadi ve diğerleri, 1990; Toptimur, 2021).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğrenci başarısını takip etme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında 20-30 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.03$) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre (31-40 yaş, $\bar{X}=3.91$; 41-50 yaş, $\bar{X}=3.82$; 50 ve üzeri, $\bar{X}=3.88$) okul müdürlerinin daha çok öğrenci başarısını takip ettiklerini düşünmektedirler. Ayrıca benzer şekilde “öğrenci başarısını takip etme” alt boyutuna ilişkin ortalamaları 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin de ($\bar{X}= 3.91$), 41-50 yaş

($\bar{X}=3.82$) öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğrenci başarısını takip ettikleri görüşüne sahiptir. Alanyazında benzer şekilde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları “öğrenci başarısını takip etme” alt boyutuna ilişkin yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür (Ahadi ve diğerleri, 1990; Toptimur 2021; Yener, 2017).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında 20-30 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.17$) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre (31-40 yaş, $\bar{X}=4.07$; 41-50 yaş, $\bar{X}=4.03$; 50 ve üzeri, $\bar{X}=4.00$) okul müdürlerinin daha çok öğretime harcanan zamanı kontrol ettiğini düşünmektedirler. Ayrıca benzer şekilde “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutuna ilişkin ortalamaları 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin de ($\bar{X}= 4.07$) 50 yaş ve üzeri ($\bar{X}=4.00$) öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğretime ayrılan zamanı kontrol ettikleri görüşüne sahiptir Alanyazında benzer şekilde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutuna ilişkin yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür (Yener, 2017).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “okulda görünür olmak” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında 20-30 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.09$) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre (31-40 yaş, $\bar{X}=4.01$; 41-50 yaş, $\bar{X}=4.00$; 50 ve üzeri yaş, $\bar{X}=4.02$) okul müdürlerinin daha çok okulda görünür oldukları görüşüne sahiptir. Ancak alanyazında yapılan başka araştırmalarda öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri yaşa göre “okulda görünür olmak” alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretmenleri teşvik etme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında 50 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.09$), 20-30 yaş ($\bar{X}=3.87$) ve 31-40 yaş gruplarındaki öğretmenlere ($\bar{X}=3.90$) göre okul müdürlerinin öğretmenleri daha çok teşvik ettiği görüşündedir Alanyazında benzer şekilde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları “öğretmenleri teşvik etme” alt boyutuna ilişkin yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür (Yener, 2017).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında 50 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.26$), 20-30 yaş ($\bar{X}=4.19$) ve 31-40 yaş gruplarındaki öğretmenlere ($\bar{X}=4.19$) göre okul müdürlerinin öğrenmeyi teşvik ettiği görüşüne sahiptir Alanyazında benzer şekilde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutuna ilişkin yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür (Yener, 2017).

Kısaca ifade etmek gerekirse; mevcut araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin öğretimsel liderlik boyutları açısından incelendiğinde ise “öğretim programlarını yönetir” boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin öğretimsel liderlik alt boyutları açısından ele alındığında ise; özellikle 20-30 yaş arasında olan öğretmenlerin, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre, okul müdürlerinin daha çok öğretim programlarını yönettiği, öğrenci başarısını takip ettiği, öğretimi denetleme ve değerlendirme yaptığı, öğretime harcanan zamanı kontrol ettiği ve okulda görünür olduğu görüşündedir. Bununla birlikte özellikle 50 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin, 20-30 yaş gruplarındaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmenleri ve öğrenmeyi daha teşvik ettiği görüşüne sahiptir. Alanyazında ise öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretimsel liderliğin boyutları açısından yaşa göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Duruma Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada bağımsız iki grup arasında ortalamalarının aynı olup olmadığı tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “bağımsız grup *t* testi” yapılmıştır (Schumacher &

Tomek, 2013, s. 189). *t* testinde normal dağılımın olduğu varsayılmaktadır (Ravid, 2011, s. 146). Bu kapsamda öncelikle araştırmanın normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırmada tek değişkenli normalliğin sağlandığı görülmüştür (Basıklık katsayısı -0,971, çarpıklık katsayısı 0,446). Ardından bağımsız gruplar *t* testinde homojenlik testi “Levene’s testi” sonuçları incelenmiştir (Cohen, 1977, s. 19). “Levene’s testi”nde varyansların homojen olması için $p > .05$ olması gerekmektedir (Seçer, 2021, s. 64). Levene’s testi sonucunda $F = 4.945$ ve $p < .05$ ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre incelenmesinde varyansların homojen olmadığı görülmüştür. “Bağımsız grup *t* testi” çok güçlü bir testtir. Varyansların homojenliği sağlanamadığında bile araştırmalarda uygulanabilecek bir analiz yöntemidir (Ravid, 2011, s. 147). Bu doğrultuda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre incelenmesinde SPSS’de varyansların eşit olmayan dağılımdaki *t* ve *p* değerleri dikkate alınmıştır. Bağımsız gruplar *t* testi” sonucunda elde edilen değerler $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı çıkması durumunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu değerlendirilmektedir $p < .05$ (Özdemir, 2018, s. 316). Tablo 27’de bu doğrultuda değerlendirilen “Bağımsız grup *t* testi” sonuçları sunulmuştur.

Tablo 27

*Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Duruma Göre İncelenmesinde “Bağımsız grup *t* testi” Sonuçları*

Değişken	Medeni Durum	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>	Hedge's <i>g</i>
Öğretimsel Liderlik	Bekâr	1905	4.11	.76	8239	3.677	.000*	.08	.08
	Evli	6336	4.04	.80					
1.Okulun misyonunu tanımlar	Bekâr	1905	4.19	.80	8239	2.653	.008*	.06	.06
	Evli	6336	4.14	.86					
1.a. okul için hedef koyma	Bekâr	1905	4.18	.82	8239	2.212	.027*	.05	.05
	Evli	6336	4.13	.86					

1. b. okul hedeflerini paylaşma	Bekâr	1905	4.21	.85	8239	2.977	.003*	.07	.07
	Evli	6336	4.14	.91					
2. Öğretim programlarını yönetir	Bekâr	1905	4.04	.83	8239	6.297	.000*	.15	.14
	Evli	6336	3.91	.90					
2. a. öğretimi denetleme ve değerlendirme	Bekâr	1905	4.06	.82	8239	4.934	.000*	.13	.12
	Evli	6336	3.95	.87					
2.b. öğrenci başarısını takip etme	Bekâr	1905	4.02	.93	8239	6.533	.000*	.16	.16
	Evli	6336	3.86	1.02					
3. Okul öğrenme ortamlarını geliştirir	Bekâr	1905	4.12	.78	8239	2.668	.008*	.06	.06
	Evli	6336	4.07	.81					
3. a. öğretime harcanan zamanı kontrol etme	Bekâr	1905	4.14	.72	8239	5.224	.000*	.13	.13
	Evli	6336	4.04	.73					
3. b. okulda görünür olmak	Bekâr	1905	4.09	.86	8239	3.659	.000*	.09	.08
	Evli	6336	4.01	.91					
3. c. öğretmenleri teşvik etme	Bekâr	1905	3.94	1.03	8239	.597	.551	.01	.01
	Evli	6336	3.92	1.04					
3. d. mesleki gelişimi destekleme	Bekâr	1905	4.21	.88	8239	2.280	.023*	.05	.05
	Evli	6336	4.16	.93					
3. e. öğrenmeyi teşvik etme	Bekâr	1905	4.23	.88	8239	1.001	.317	.02	.02
	Evli	6336	4.21	.90					

n=8241, * $p < .05$

Tablo 27’de öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($t(8239)= 3.677, p<.05$). Buna göre bekâr öğretmenler ($\bar{X}= 4.11$), evli öğretmenlere göre (4.04), okul müdürlerinin daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşüne sahiptir. Alanyazında benzer şekilde bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre, okul müdürlerinin daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşündedir (Gün, 2021; Köse, 2016). Bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre aile hayatında daha az sorumlulukları ve buna bağlı mesleki gelişimini artıracak daha fazla zamanı olabilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin medeni duruma göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarındaki bu farklılık, okul müdürlerinin bekâr öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığından olabilir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada da öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları medeni duruma göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Aytekin, 2014; Karakeçili, 2014). Buradan hareketle alanyazında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında medeni duruma göre farklılıkların olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretimsel liderliğin boyutları açısından medeni duruma göre incelendiğinde ise; “okulun misyonunu tanımlar” boyutu ($t(8239)= 2.653, p<.05$), “öğretim programlarını yönetir” ($t(8239)= 6.297, p<.05$), “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutunun ($t(8239)= 2.668, p<.05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan görülmektedir ki öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından “okulun misyonunu tanımlar”, “öğretim programlarını yönetir” ve “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutlarında medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre bekâr öğretmenler ($\bar{X}= 4.19$), evli öğretmenlere göre (4.14), okul müdürlerinin daha çok okul misyonunu tanımladığı görüşüne sahiptir. Bununla birlikte; bekâr öğretmenler ($\bar{X}= 4.04$), evli öğretmenlere göre (3.91), okul müdürlerinin daha çok öğretim programları yönettiği görüşündedir. Ayrıca bekâr öğretmenler ($\bar{X}= 4.12$), evli öğretmenlere göre (4.07), okul müdürlerinin daha çok okul

öğrenme ortamlarını geliştirdiği görüşüne sahiptir. Alanyazında benzer şekilde bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre okul müdürlerinin okul misyonunu tanımlamada (Gün, 2021), öğretim programları yönetmede (Köse, 2016) ve okul öğrenme ortamlarını geliştirmede daha çok öğretimsel liderlik davranışı sergilediği görüşündedir (Gün, 2021). Ancak alanyazında başka bir araştırmada evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre öğretim programları yönetmede daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergilemektedir (Sönmez, 2010). Buradan hareketle alanyazında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarına ilişkin davranışlarında medeni duruma göre farklılıkların olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde ise; “okul için hedef koyma” alt boyutu ($t(8239)= 2.212, p<.05$), “okul hedeflerini paylaşma” alt boyutu ($t(8239)=2.977, p<.05$), “öğretimi denetleme ve değerlendirme” alt boyutu ($t(8239)= 4.934, p<.05$), “öğrenci başarısını takip etme” alt boyutu ($t(8239)=6.533, p<.05$), “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutu ($t(8239)= 5.224, p< .05$), “okulda görünür olmak” alt boyutu ($t(8239)= 3.659, p < .05$), “öğretmenleri teşvik etme” alt boyutu ($t(8239)= .597, p> .05$), “mesleki gelişimi destekleme” alt boyutu ($t(8239)= 2.280, p < .05$), “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutu ($t(8239)= 1.001, p> .05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri öğretimsel liderliğin alt boyutları açısından medeni duruma göre incelendiğinde; “öğretmenleri teşvik etme” ve “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutu dışında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre;

Mevcut araştırmada; bekâr öğretmenler ($\bar{X}= 4.18$), evli öğretmenlere göre (4,13), okul müdürlerinin daha çok okul için hedef koyduğu görüşüne sahiptir. Alanyazında benzer şekilde bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok “okul için hedef koyduğu görüşündedir (Erdoğan, 2017; Gün, 2021; Köse, 2016). Ancak alanyazında başka bir araştırmada evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre okul için hedef koymada

daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergilemektedir (Sönmez, 2010). Bununla birlikte alan yazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri öğretimsel liderliğin “okul için hedef koyma” boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir (Aydın, 2017; Aytekin, 2014; Ezer, 2014).

Mevcut araştırmada bekâr öğretmenler ($\bar{X}=4.21$), evli öğretmenlere göre (4.14), okul müdürlerinin daha çok okul hedeflerini paylaşma davranışı sergilediği görüşüne sahiptir. Alanyazında benzer şekilde bekâr, öğretmenler, evli öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok “okul hedeflerini paylaşma davranışı sergilediği görüşündedir (Erdoğan, 2017; Gün, 2021; Köse, 2016). Ancak alanyazında başka bir araştırmada evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre okul hedeflerini paylaşmada daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergilemektedir (Sönmez, 2010). Bununla birlikte alan yazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri öğretimsel liderliğin “okul hedeflerini paylaşma” boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir (Aydın, 2017; Ezer, 2014).

Mevcut araştırmada bekâr öğretmenler ($\bar{X}= 4.06$), evli öğretmenlere göre (3.95), okul müdürlerinin daha çok öğretimi denetleme ve değerlendirme yaptığı görüşüne sahiptir. Alanyazında benzer şekilde bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok “öğretimi denetleme ve değerlendirme yaptığı görüşündedir (Gün, 2021; Sönmez, 2010 Köse, 2016). Ancak alanyazında başka bir araştırmada evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre öğretimi denetleme ve değerlendirmede daha çok öğretimsel liderlik davranışı sergilediği görüşündedir (Sönmez, 2010). Bununla birlikte alan yazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri öğretimsel liderliğin “öğretimi denetleme ve değerlendirme” boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir (Aydın, 2017; Aytekin, 2014; Ezer, 2014)

Mevcut araştırmada bekâr öğretmenler ($\bar{X}= 4.02$), evli öğretmenlere göre (3.86), okul müdürlerinin daha çok öğrenci başarısını takip ettiği görüşüne sahiptir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada da öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin

öğretimsel liderlik davranışları “öğrenci başarısını takip” alt boyutunda medeni duruma göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Gün, 2021).

Mevcut araştırmada bekâr öğretmenler (\bar{X} = 4.14), evli öğretmenlere göre (4.04), okul müdürlerinin daha çok öğretime harcanan zamanı kontrol ettiği görüşüne sahiptir. Alanyazında benzer şekilde bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğretime harcanan zamanı kontrol ettiği görüşündedir (Gün, 2021).

Mevcut araştırmada bekâr öğretmenler (\bar{X} = 4.09), evli öğretmenlere göre (4.01), okul müdürlerinin daha çok okulda görünür olduğu görüşüne sahiptir. Alanyazında benzer şekilde bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok okulda görünür olduğu görüşüne görüşündedir (Gün, 2021).

Mevcut araştırmada bekâr öğretmenler (\bar{X} = 4.21), evli öğretmenlere göre (4.16), okul müdürlerinin daha çok mesleki gelişimi desteklediği görüşüne sahiptir. Alanyazında benzer şekilde bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok “mesleki gelişimi desteklediği görüşündedir (Gün, 2021; Sönmez, 2010). Oysa alanyazında yapılan başka bir araştırmada evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok mesleki gelişimi desteklediği görüşündedir (Ezer, 2014). Ancak alan yazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri öğretimsel liderliğin “mesleki gelişimi destekleme” boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir (Aytekin, 2014). Buradan hareketle öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kısaca ifade etmek gerekirse; mevcut araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde, öğretimsel liderlik boyut ve alt boyutlarından “öğretmenleri teşvik etme” ve “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutu hariç istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada “ÖLÖ”, boyut ve alt boyutlarına ilişkin etki büyüklüğünü tespit etmek için

Cohen's d ve Hedge's g değerleri incelenmiştir. "ÖLÖ", ölçeğinin Cohen's d ve Hedge's g değerlerinin. 08 olup, aynı değerlerde olduğu görölmüştür.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Duruma Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri eğitim duruma göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada bağımsız iki grup arasında ortalamalarının aynı olup olmadığı tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile "bağımsız grup *t* testi" yapılmıştır (Schumacher & Tomek, 2013, s. 189). *t* testinde normal dağılımın olduğu varsayılmaktadır (Ravid, 2011, s. 146). Bu kapsamda öncelikle araştırmanın normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırmada tek değişkenli normalliğin sağlandığı görölmüştür (Basıklık katsayısı -0,971, çarpıklık katsayısı 0,446). Ardından bağımsız gruplar *t* testinde homojenlik testi "Levene's testi" sonuçları incelenmiştir (Cohen, 1977, s. 19). "Levene's testi"nde varyansların homojen olması için $p > .05$ olması gerekmektedir (Seçer, 2021, s. 64). Bu amaçla yapılan ve değerlendirilen "Levene's testi" sonucunda $F = .658$ ve $p > .05$ ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin eğitim duruma göre incelenmesinde varyansların homojen olduğu görölmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin eğitim duruma göre incelenmesinde "*bağımsız grup t testi*" yapılmıştır. Bağımsız grup *t* testi" sonucunda elde edilen değerin $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı çıkması durumunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu değerlendirilmektedir $p < .05$ (Özdemir, 2018, s. 316). Tablo 28'de bu doğrultuda değerlendirilen "*Bağımsız grup t testi*" sonuçları sunulmuştur.

Tablo 28

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesinde “Bağımsız grup t testi” Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen's d	Hedge's g
Öğretimsel Liderlik	Lisans	7365	4.06	.79	8239	1.285	.199	-	-
	Lisanüstü	876	4.02	.82					
1.Okulun misyonunu tanımlar	Lisans	7365	4.15	.84	8239	1.786	.074	-	-
	Lisanüstü	876	4.10	.88					
1.a. okul için hedef koyma	Lisans	7365	4.15	.84	8239	2.011	.044*	.004	.005
	Lisanüstü	876	4.09	.90					
1.b. okul hedeflerini paylaşma	Lisans	7365	4.16	.89	8239	1.395	.163	-	-
	Lisanüstü	876	4.12	.93					
2. Öğretim programlarını yönetir	Lisans	7365	3.94	.88	8239	1.968	.049*	.006	.006
	Lisanüstü	876	3.88	.93					
2.a. öğretimi denetleme ve değerlendirme	Lisans	7365	3.98	.86	8239	1.747	.081	-	-
	Lisanüstü	876	3.93	.90					
2.b. öğrenci başarısını takip etme	Lisans	7365	3.91	1.00	8239	1.995	.046*	.006	.006
	Lisanüstü	876	3.84	1.04					
3. Okul öğrenme ortamlarını geliştirir	Lisans	7365	4.08	.80	8239	.684	.494	-	-
	Lisanüstü	876	4.06	.81					
3. a. öğretime harcanan zamanı kontrol etme	Lisans	7365	4.07	.73	8239	2.789	.005*	.009	.009
	Lisanüstü	876	4.00	.76					
3. b. okulda görünür olmak	Lisans	7365	4.03	.89	8239	.319	.750	-	-
	Lisanüstü	876	4.02	.92					
	Lisans	7365	3.92	1.04	8239	-1.033	.302	-	-

3.c. öğretmenleri teşvik etme	Lisanüstü	876	3.96	1.00					
3.d. mesleki gelişimi destekleme	Lisans	7365	4.17	.91	8239	1.350	.177	-	-
	Lisanüstü	876	4.13	.93					
3.e. öğrenmeyi teşvik etme	Lisans	7365	4.21	.89	8239	.284	.777	-	-
	Lisanüstü	876	4.20	.90					

n=8241, * $p < .05$

Tablo 28’de öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri eğitim duruma göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($t(8239)=1.285$, $p > .05$). Benzer şekilde alanyazında da öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri eğitim duruma göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Balci, 2009; Bulduklı, 2014; Demirkese, 2013; Gün, 2021; Vinitwatanakhun & Sawatsupaphon, 2019; Yılmaz, 2010). Ancak alanyazında başka araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşündedir (Şimşek, 2018). Buradan hareketle öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri eğitim duruma incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu farklılığın sebepleri arasında yüksek lisans mezunu olan öğretmenler, okul müdürleri tarafından eğitim süreçleri boyunca ve mesleki gelişimleri açısından desteklendiğinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretimsel liderliğin boyutları açısından eğitim duruma göre incelendiğinde ise; “okulun misyonunu tanımlar” boyutu ($t(8239)= 1.786$, $p > .05$), “öğretim programlarını yönetir” ($t(8239)= 1.968$, $p < .05$), “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutunun ($t(8239)= .684$, $p > .05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan görülmektedir ki öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri öğretimsel liderliğin boyutları açısından

eğitim durumuna göre incelendiğinde sadece “öğretim programlarını yönetir” boyutunda anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=3.94$), lisansüstü mezunu öğretmenlere göre (3.88), okul müdürlerinin daha çok öğretim programlarını yönettiği görüşüne sahiptir. Benzer şekilde alanyazında lisans mezunu öğretmenler, lisansüstü mezun öğretmenlere göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretim programlarını yönetir” boyutunda daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşündedir (Gün, 2021). Oysa alanyazında başka bir araştırmada da lisansüstü mezunu öğretmenler, lisans mezun olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim programlarını yönetmede daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergilediği görüşüne sahiptir (Şimşek, 2013). Bununla birlikte alanyazında başka araştırmada da öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri “öğretim programlarını yönetir” boyutunda eğitim durumuna göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Bulduklu, 2014; Yılmaz, 2010). Buradan hareketle alanyazında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretimsel liderliğin boyutları açısından eğitim duruma göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri eğitim duruma göre incelendiğinde ise; “okul için hedef koyma” alt boyutu ($t(8239)= 2.011, p < .05$), “okul hedeflerini paylaşma” alt boyutu ($t(8239)=1.395, p > .05$), “öğretimi denetleme ve değerlendirme” alt boyutu ($t(8239)= 1.747, p > .05$), “öğrenci başarısını takip etme” alt boyutu ($t(8239)=1.995, p < .05$), “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutu ($t(8239)= 2.789, p < .05$), “okulda görünür olmak” alt boyutu ($t(8239)= .319, p > .05$), “öğretmenleri teşvik etme” alt boyutu ($t(8239)= -1.033, p > .05$), “mesleki gelişimi destekleme” alt boyutu ($t(8239)= 1.350, p > .05$), “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutu ($t(8239)= .284, p > .05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri öğretimsel liderliğin alt boyutları açısından eğitim duruma göre incelendiğinde; “okul için hedef koyma”, “öğrenci

başarısını takip etme” ve “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik alt boyutlarından “öğretimi denetleme ve değerlendirme” ve “mesleki gelişimi destekleme” davranışlarına ilişkin anlamlı farklılık görülmemiştir (Bulduklu, 2014; Yılmaz, 2010). Ancak alan yazında başka bir araştırmada lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmene göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik alt boyutlarından “öğretimi denetleme ve değerlendirme” ve “mesleki gelişimi destekleme” davranışların daha sık gözlemlendiği görüşündedir (Şimşek, 2013).

Mevcut araştırmada; lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}= 4.15$), lisansüstü mezunu öğretmenlere göre (4,09), okul müdürlerinin daha çok okul için hedef koyduğu görüşüne sahiptir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, eğitim duruma göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Bulduklu, 2014; Gün, 2021; Yılmaz, 2010).

Mevcut araştırmada; lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=3.91$), lisansüstü mezunu öğretmenlere göre (3.84), okul müdürlerinin daha çok öğrenci başarısını takip ettiği görüşüne sahiptir. Benzer şekilde alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik alt boyutlarından “öğrenci başarısını takip etme” davranışlarına ilişkin anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak lisanüstü mezun olan öğretmenler, lisans mezunu olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin daha çok öğrenci başarısını takip ettiği görüşündedir (Gün, 2021). Alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin eğitim durumuna göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik alt boyutlarından “öğrenci başarısını takip etme” davranışlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Yılmaz, 2010).

Mevcut araştırmada; lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}= 4.07$), lisansüstü mezunu öğretmenlere göre (4.00), okul müdürlerinin daha çok öğretime harcanan zamanı kontrol ettiği görüşüne sahiptir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik alt boyut “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” davranışlarına ilişkin görüşleri eğitim duruma göre incelendiğinde anlamlı farklılık

görülmemiştir (Gün, 2021). Buradan hareketle alanyazında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri eğitim duruma göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kısaca ifade etmek gerekirse; mevcut araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre incelendiğinde, öğretimsel liderlik boyut ve alt boyutlarından “öğretim programlarını yönetir” boyut; ve “okul için hedef koyma”, “öğrenci başarısını takip etme”, “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada “ÖLÖ” nin alt boyutlarına ilişkin etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen’s d ve Hedge’s g değerleri incelenmiştir. “ÖLÖ”, ölçeğinin Cohen’s d ve Hedge’s g değerlerinin .005 ile .009 arasında olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri kıdeme göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada üç ya da daha fazla gruplar arasında ortalamalar arası fark olup tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “tek yönlü ANOVA” analizi yapılmıştır (Cribbie ve Klockars, 2019, s. 1; Mertler & Reinhart, 2017, s. 71; Sharma,1996, s. 7). “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyansların homojenliğini belirlemek için “Levene’s testi” uygulanmıştır. “Levene’s testi” sonucunda $p > .05$ ise varyanslar homojen, $p < .05$ ise varyansların homojen olmadığı olarak değerlendirilmiştir (Field, 2018, s. 358) . Bu amaçla yapılan ve değerlendirilen “Levene’s testi” sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesinde "Levene's Testi" Sonuçları

Değişken	Levene's Değeri	p
Yaş	2.606	.34

* $p > .05$

Tablo 29'da Levene's testi sonucunda (Levene= 2.606, $p < .05$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelenmesinde varyansların homojen olmadığı görülmüştür. "Tamhane T2" güven düzeyini daha iyi kontrol ettiği için çitli karşılaştırmalarda varyanslar eşit olmadığı en iyi yol olarak görülmektedir (Tamhane, 1979). Bu amaçla "Tek yönlü ANOVA" analizinde varyanslar homojen olmadığı gruplar arası farklılığı belirlemek için "Post Hoc" testlerinden "Tamhane T2 testi" yapılmıştır (Kayri, 2009). Araştırmada yapılan "tek yönlü ANOVA" analiz sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesinde "Tek Yönlü ANOVA" Sonuçları

Değişken	Kıdem	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Tamhane's T2	η^2
"ÖLÖ" Toplam	A. 1-5yıl	1622	4.14	.77	4-8236	5.263	.000*	A-B	.003
	B. 6-10 yıl	1072	4.04	.79				A-C	
	C. 11-15 yıl	1243	4.04	.80				A-D	
	D. 16-20 yıl	1233	4.02	.83				A-E	
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.04	.79					
	Toplam	8241	4.06	.79					
1.Okulun misyonunu tanımlar	A. 1-5yıl	1622	4.20	.81	4-8236	2.645	.032*	A-E	.001
	B. 6-10 yıl	1072	4.14	.82					

	C. 11-15 yıl	1243	4.16	.85					
	D. 16-20 yıl	1233	4.13	.89					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.12	.85					
	Toplam	8241	4.15	.84					
	A. 1-5yıl	1622	4.19	.83	4-8236	2.042	.086	-	-
	B. 6-10 yıl	1072	4.13	.84					
1. a. okul için hedef koyma	C. 11-15 yıl	1243	4.16	.86					
	D. 16-20 yıl	1233	4.13	.89					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.12	.84					
	Toplam	8241	4.14	.85					
	A. 1-5yıl	1622	4.22	.85	4-8236	3.106	.015*	A-E	.002
	B. 6-10 yıl	1072	4.15	.87					
1. b. okul hedeflerini paylaşma	C. 11-15 yıl	1243	4.18	.90					
	D. 16-20 yıl	1233	4.13	.95					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.13	.91					
	Toplam	8241	4.16	.90					
	A. 1-5yıl	1622	4.09	.82	4-8236	16.326	.000*	A-B	.008
	B. 6-10 yıl	1072	3.95	.87				A-C	
2. Öğretim programlarını yönetir	C. 11-15 yıl	1243	3.92	.91				A-D	
	D. 16-20 yıl	1233	3.87	.94				A-E	
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	3.89	.89					
	Toplam	8241	3.94	.89					

2. a. öğretimi denetleme ve değerlendirme	A. 1-5yıl	1622	4.10	.83	4-8236	10.288	.000*	A-B	.005
	B. 6-10 yıl	1072	3.97	.85				A-C	
	C. 11-15 yıl	1243	3.95	.87				A-D	
	D. 16-20 yıl	1233	3.93	.89				A-E	
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	3.94	.86					
	Toplam	8241	3.97	.86					
2. b. öğrenci başarısını takip etme	A. 1-5yıl	1622	4.08	.91	4-8236	19.918	.000*	A-B	.010
	B. 6-10 yıl	1072	3.93	.97				A-C	
	C. 11-15 yıl	1243	3.89	1.03				A-D	
	D. 16-20 yıl	1233	3.81	1.07				A-E	
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	3.83	1.00				B-D	
	Toplam	8241	3.90	1.00				B-E	
3. Okul öğrenme ortamlarını geliştirir	A. 1-5yıl	1622	4.14	.80	4-8236	3.277	.011*	A-C	.002
	B. 6-10 yıl	1072	4.05	.81					
	C. 11-15 yıl	1243	4.05	.82					
	D. 16-20 yıl	1233	4.06	.83					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.08	.78					
	Toplam	8241	4.08	.80					
3. a. öğretime harcanan zamanı kontrol etme	A. 1-5yıl	1622	4.20	.72	4-8236	20.633	.000*	A-B	.010
	B. 6-10 yıl	1072	4.08	.76				A-C	
	C. 11-15 yıl	1243	4.05	.72				A-D	
	D. 16-20 yıl	1233	4.04	.75				A-E	
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.00	.72				B-E	
	Toplam	8241	4.07	.73					

3. b. okulda görünür olmak	A. 1-5yıl	1622	4.12	.87	4-8236	5.576	.000*	A-C	.003
	B. 6-10 yıl	1072	4.02	.90				A-D	
	C. 11-15 yıl	1243	3.98	.91				A-E	
	D. 16-20 yıl	1233	3.99	.92					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.01	.89					
	Toplam	8241	4.02	.90					
3. c. öğretmenleri teşvik etme	A. 1-5yıl	1622	3.93	1.08	4-8236	3.035	.016*	B-E	.001
	B. 6-10 yıl	1072	3.86	1.06					
	C. 11-15 yıl	1243	3.89	1.04					
	D. 16-20 yıl	1233	3.91	1.07					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	3.97	.99					
	Toplam	8241	3.93	1.04					
3. d. mesleki gelişimi destekleme	A. 1-5yıl	1622	4.23	.89	4-8236	2.774	.026*	-	-
	B. 6-10 yıl	1072	4.14	.93					
	C. 11-15 yıl	1243	4.14	.95					
	D. 16-20 yıl	1233	4.13	.96					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.17	.89					
	Toplam	8241	4.17	.92					
3. e. öğrenmeyi teşvik etme	A. 1-5yıl	1622	4.22	.91	4-8236	2.106	.077	-	-
	B. 6-10 yıl	1072	4.16	.93					
	C. 11-15 yıl	1243	4.19	.92					
	D. 16-20 yıl	1233	4.20	.92					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.24	.86					
	Toplam	8241	4.21	.90					

n=8241, * $p < .05$

Tablo 30'da öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($F(4-8236)= 5.263, p<.05$). “Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane’s T2 testi” sonucunda 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin ortalamalarında, ($\bar{X}=4.14$) diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre (6-10 yıl, $\bar{X}=4.04$, 11-15 yıl, $\bar{X}=4.04$, 16-20 yıl, $\bar{X}=4.02$, 21 yıl ve üzeri, $\bar{X}=4.04$) okul müdürlerinin daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşüne sahiptir. Bu farklılık; kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin, okul müdürleri tarafından mesleki bilgi ve becerilerinin gelişiminde desteklenmesi ve öğrendiği yeni bilgileri uygulaması açısından teşvik edilmesinden kaynaklanabilir. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmüştür (Mannan ve diğerleri, 2017). Ancak 29 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, diğer öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşüne sahiptir (Akgöz, 2024). Bu farklılığın sebebi kıdemi fazla olan öğretmenlerin, okul müdürlerini daha iyi gözleme, inceleme ve tanıyabilmesinden kaynaklı olabilir. Bununla birlikte alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Gün, 2021; Sağlam, 2003; Vinitwatanakhun & Sawatsupaphon, 2019). Buradan hareketle alanyazında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretimsel liderliğin boyutları açısından kıdeme göre ortalamaları incelendiğinde de benzer şekilde “okulun misyonunu tanımlar” boyutunda ($F(4-8236)=2.645, p<.05$), “öğretim programlarını yönetir” boyutu ($F(4-8236)= 16.326, p<.05$) ve “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutu ise ($F(4-8236)=3.277, p<.05$) olup, anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. “Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek

amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane’s T2 sonucunda öğretimsel liderliğin “okulun misyonunu tanımlar” boyutunda 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.14$), 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere ($\bar{X}=4.12$) göre, okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlamada daha çok davranış sergilediği görüşüne sahiptir. Alanyazında başka bir araştırmada da 29 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlamada daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşündedir (Akgöz, 2024). Bununla birlikte alanyazında başka bir araştırmada da öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “okulun misyonunu tanımlar” boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Gün, 2021).

Mevcut araştırmada; öğretimsel liderliğin “öğretim programlarını yönetir” boyutunda ise; 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin, ($\bar{X}=4.09$) diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre (6-10 yıl, $\bar{X}=3.95$, 11-15 yıl, $\bar{X}=3.92$, 16-20 yıl, $\bar{X}=3.87$, 21 yıl ve üzeri, $\bar{X}=3.89$) okul müdürlerinin daha çok öğretim programlarını yönetme davranışları sergiledikleri görüşündedir. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretimsel liderliğin “öğretim programlarını yönetir” boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 0-5 yıl, 6- 10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğretim programlarını yönetme davranışları sergiledikleri görüşündedir (Çakır, 2021). Alanyazında başka bir araştırmada da 29 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetmede daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşüne sahiptir (Akgöz, 2024). Oysa alanyazında başka bir araştırmada da öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretim programlarını yönetme” boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Gün, 2021).

Mevcut araştırmada; öğretimsel liderliğin “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutunda da; 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.14$), 11- 15 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlere ($\bar{X}=4.05$) göre, okul müdürlerinin okul öğrenme ortamlarını

geliştirmede daha çok davranış sergilediği görüşüne sahiptir. Alanyazında başka bir araştırmada da 29 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin okul öğrenme ortamlarının geliştirmede daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşüne görüşündedir (Akgöz, 2024). Oysa alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “okul öğrenme ortamlarını geliştirme” boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Gün, 2021). Buradan hareketle alanyazında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde ise; “okul için hedef koyma” alt boyutunda ($F(4-8236)=2.042, p>.05$), “mesleki gelişimi destekleme” alt boyutunda ($F(4-8236)= 2.774, p>.05$), “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutunda ($F(4-8236)=2.106, p>.05$) olup, kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde “okul için hedef koyma” ve “mesleki gelişimi destekleme” alt boyutunda farklılık görülmemiştir. Ancak “öğrenmeyi teşvik etmede 20-29 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 10-19 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğrenmeyi daha teşvik ettikleri görüşündedir (Gün, 2021). Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretimsel liderliğin “okul için hedef koyma” boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 0-5 yıl, 6- 10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok “okul için hedef koyma” davranışları sergiledikleri görüşündedir (Çakır, 2021).

Mevcut araştırmada; öğretimsel liderliğin “okul hedeflerini paylaşma” alt boyutunda ise ($F(4-8236)=3.106, p< .05$), “öğretimi denetleme ve değerlendirme” alt boyutunda ($F(4-8236)=10.288, p< .05$), “öğrenci başarısını takip etme” alt boyutunda ($F(4-8236)=19.918,$

$p < .05$), “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” ($F(4-8236)=20.633$, $p < .05$), “okulda görünür olmak” alt boyutunda ($F(4-8236)=5.576$, $p < .05$), “öğretmenleri teşvik etme” ($F(4-8236)=3.035$, $p < .05$) olup kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane’s testi” sonucunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “okul hedeflerini paylaşma” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.22$), 21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=4.13$), okul müdürlerinin daha çok okul hedeflerini paylaştığı görüşüne sahiptir. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretimsel liderliğin “okul için hedef koyma” boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 0-5 yıl, 6- 10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok “okul hedeflerini paylaşma” davranışları sergiledikleri görüşündedir (Çakır, 2021). Bununla birlikte alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “okul hedeflerini paylaşma” alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Gün, 2021).

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretimi denetleme ve değerlendirme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin, ($\bar{X}=4.10$) diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre (6-10 yıl, $\bar{X}=3.97$, 11-15 yıl, $\bar{X}=3.95$, 16-20 yıl, $\bar{X}=3.93$, 21 yıl ve üzeri, $\bar{X}=3.94$) okul müdürlerinin daha çok öğretimi denetleme ve değerlendirme” davranışları sergiledikleri görüşündedir. Ancak alanyazında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 0-5 yıl, 6- 10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok “öğretimi denetleme ve değerlendirme” davranışları sergiledikleri görüşüne sahiptir (Çakır, 2021). Bununla birlikte alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretimi denetleme ve değerlendirme” alt boyutuna ilişkin

görüşleri kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Gün, 2021).

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğrenci başarısını takip etme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin, ($\bar{X}=4.08$) diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre (6-10 yıl, $\bar{X}=3.93$, 11-15 yıl, $\bar{X}=3.89$, 16-20 yıl, $\bar{X}=3.81$, 21 yıl ve üzeri, $\bar{X}=3.83$) okul müdürlerinin daha çok öğrenci başarısını takip ettiği görüşüne sahiptir. Ayrıca 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.93$), 16-20 yıl (3.81), 21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerine ($\bar{X}=3.83$) göre, okul müdürlerinin daha çok öğrenci başarısını takip ettiği görüşündedir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğrenci başarısını takip etme” alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Gün, 2021).

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin, ($\bar{X}=4.20$) diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre (6-10 yıl, $\bar{X}=4.08$, 11-15 yıl, $\bar{X}=4.05$, 16-20 yıl, $\bar{X}=4.04$, 21 yıl ve üzeri, $\bar{X}=4.00$) okul müdürlerinin “öğretime harcanan zamanı daha çok kontrol ettiği görüşüne sahiptir. Ayrıca 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.93$), 21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=4.00$), okul müdürlerinin öğretime harcanan zamanı daha çok kontrol ettiği görüşündedir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Gün, 2021).

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “okulda görünür olmak” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.12$), diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre (11-15 yıl, $\bar{X}=3.98$, 16-20 yıl, $\bar{X}=3.99$, 21 yıl ve üzeri, $\bar{X}=4.01$) okul müdürlerinin okulda daha çok görünür olduğu görüşüne sahiptir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin,

okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “okulda görünür olmak” alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Gün, 2021).

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretmenleri teşvik etme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3.97$), 6-10 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.86$), okul müdürlerinin öğretmenleri daha çok teşvik ettiği görüşündedir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretmenleri teşvik etme” alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Gün, 2021). Buradan hareketle alanyazında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kısaca ifade etmek gerekirse; mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin öğretimsel liderlik boyutları açısından da incelendiğinde “okulun misyonunu tanımlar”, “öğretim programlarını yönetir” ve “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” her üç boyutunda da anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin öğretimsel liderlik alt boyutları açısından kıdeme göre ele alındığında ise; özellikle 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin, diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğrenci başarısını takip etme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretime harcanan zamanı kontrol etme, okulda görünür olma davranışlarının sergiledikleri görüşüne sahiptir. Ayrıca 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin öğrenci başarısını takip etme ve öğretime harcanan zamanı daha çok kontrol ettiği görüşündedir.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada üç ya da daha fazla gruplar arasında ortalamalar arası fark olup tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “tek yönlü ANOVA” analizi yapılmıştır (Cribbie ve Klockars, 2019, s. 1; Mertler & Reinhart, 2017, s. 71; Sharma, 1996, s. 7). “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyansların homojenliğini belirlemek için “Levene’s testi” uygulanmıştır. “Levene’s testi” sonucunda $p > .05$ ise varyanslar homojen, $p < .05$ ise varyansların homojen olmadığı olarak değerlendirilmiştir (Field, 2018, s. 358). Bu amaçla yapılan ve değerlendirilen “Levene’s testi” sonuçları Tablo 31 ’de sunulmuştur.

Tablo 31

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları

Değişken	Levene’s Değeri	p
Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi	3.964	.00

* $p > .05$

Tablo 31’de Levene’s testi sonucunda (Levene= 3.964, $p < .05$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelenmesinde varyansların homojen olmadığı görülmüştür. “Tamhane T2” güven düzeyini daha iyi kontrol ettiği için çitli karşılaştırmalarda varyanslar eşit olmadığında en iyi yol olarak görülmektedir (Tamhane, 1979). Bu amaçla “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyanslar homojen olmadığında gruplar arası farklılığı belirlemek için “Post Hoc” testlerinden “Tamhane T2 testi” yapılmıştır (Kayri, 2009). Araştırmada yapılan “tek yönlü ANOVA” analizi sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesinde "Tek Yönlü ANOVA" Sonuçları

Değişken	Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Tamhane's T2	η^2
<i>"ÖLÖ" Toplam</i>	A- 1 yıldan az	2256	4.14	.77	4-8236	11.005	.000*	A-B	.005
	B- 1-2 yıl	1684	4.02	.82				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	4.01	.81				A-D	
	D- 6-7 yıl	756	4.01	.78				B-E	
	E- 8-10 yıl	923	4.12	.75				C-E	
	Toplam	8241	4.06	.79					
1.Okulun misyonunu tanımlar	A- 1 yıldan az	2256	4.22	.81	4-8236	8.515	.000*	A-B	.004
	B- 1-2 yıl	1684	4.11	.87				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	4.10	.86				A-D	
	D- 6-7 yıl	756	4.11	.86				B-E	
	E- 8-10 yıl	923	4.22	.81				C-E	
	Toplam	8241	4.15	.84					
1. a. okul için hedef koyma	A- 1 yıldan az	2256	4.20	.82	4-8236	6.878	.000*	A-B	.003
	B- 1-2 yıl	1684	4.10	.89				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	4.10	.86				B-E	
	D- 6-7 yıl	756	4.12	.85				C-E	
	E- 8-10 yıl	923	4.21	.81					
	Toplam	8241	4.14	.85					

1. b. okul hedeflerini paylaşma	A- 1 yıldan az	2256	4.23	.86	4-8236	9.764	.000*	A-B	.005
	B- 1-2 yıl	1684	4.13	.91				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	4.10	.92				A-D	
	D- 6-7 yıl	756	4.10	.92				B-E	
	E- 8-10 yıl	923	4.23	.86				C-E	
	Toplam	8241	4.16	.90				D-E	
2. Öğretim programlarını yönetir	A- 1 yıldan az	2256	4.04	.86	4-8236	13.322	.000*	A-B	.006
	B- 1-2 yıl	1684	3.90	.93				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	3.88	.89				A-D	
	D- 6-7 yıl	756	3.87	.88				C-E	
	E- 8-10 yıl	923	3.98	.87					
	Toplam	8241	3.94	.89					
2. a. öğretimi denetleme ve değerlendirme	A- 1 yıldan az	2256	4.05	.85	4-8236	8.128	.000*	A-B	.004
	B- 1-2 yıl	1684	3.94	.90				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	3.93	.86				A-D	
	D- 6-7 yıl	756	3.94	.83				C-E	
	E- 8-10 yıl	923	4.03	.83					
	Toplam	8241	3.97	.86					
2. b. öğrenci başarısını takip etme	A- 1 yıldan az	2256	4.04	.95	4-8236	17.044	.000*	A-B	.008
	B- 1-2 yıl	1684	3.86	1.04				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	3.83	1.01				A-D	
	D- 6-7 yıl	756	3.79	1.01				A-E	
	E- 8-10 yıl	923	3.92	.98					
	Toplam	8241	3.90	1.00					

3. Okul öğrenme ortamlarını geliştirir	A- 1 yıldan az	2256	4.15	.78	4-8236	9.372	.000*	A-B	.005
	B- 1-2 yıl	1684	4.04	.82				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	4.03	.82				A-D	
	D- 6-7 yıl	756	4.04	.79				B-E	
	E- 8-10 yıl	923	4.15	.76				C-E	
	Toplam	8241	4.08	.80					
3. a. öğretime harcanan zamanı kontrol etme	A- 1 yıldan az	2256	4.16	.71	4-8236	13.804	.000*	A-B	.007
	B- 1-2 yıl	1684	4.03	.75				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	4.03	.74				A-D	
	D- 6-7 yıl	756	4.01	.72				A-E	
	E- 8-10 yıl	923	4.04	.72					
	Toplam	8241	4.07	.73					
3. b. okulda görünür olmak	A- 1 yıldan az	2256	4.11	.87	4-8236	10.760	.000*	A-B	.005
	B- 1-2 yıl	1684	3.99	.91				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	3.96	.92				A-D	
	D- 6-7 yıl	756	3.98	.88				C-E	
	E- 8-10 yıl	923	4.08	.84					
	Toplam	8241	4.02	.90					
3. c. öğretmenleri teşvik etme	A- 1 yıldan az	2256	3.98	1.01	4-8236	7.261	.000*	A-B	.004
	B- 1-2 yıl	1684	3.87	1.06				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	3.88	1.05				B-E	
	D- 6-7 yıl	756	3.91	1.02				C-E	
	E- 8-10 yıl	923	4.04	.97					
	Toplam	8241	3.93	1.04					

	A- 1 yıldan az	2256	4.23	.88	4-8236	7.556	.000	A-B	.004
3. d. mesleki gelişimi destekleme	B- 1-2 yıl	1684	4.13	.94				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	4.12	.94				B-E	
	D- 6-7 yıl	756	4.13	.90				C-E	
	E- 8-10 yıl	923	4.24	.86					
	Toplam	8241	4.17	.92					
	A- 1 yıldan az	2256	4.25	.88	4-8236	6.373	.000*	A-B	.003
3. e. öğrenmeyi teşvik etme	B- 1-2 yıl	1684	4.17	.92				C-E	
	C- 3-5 yıl	2622	4.18	.91				D-E	
	D- 6-7 yıl	756	4.19	.89				B-E	
	E- 8-10 yıl	923	4.32	.82					
	Toplam	8241	4.21	.90					

n=8241, * $p < .05$

Tablo 32’de öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($F(4-8236)= 11.005, p < .05$). “Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane’s T2 testi” sonucunda mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4.14$), diğer mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre (1-2 yıl, $\bar{X}=4.02$, 3-5 yıl, $\bar{X}=4.01$, 6-7 yıl, $\bar{X}=4.01$) okul müdürlerinin daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşüne sahiptir. Ayrıca 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.12$), 1-2 yıl ($\bar{X}=4.02$) ve 3-5 yıl ($\bar{X}=4.01$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşündedir. Alan yazında benzer şekilde başka bir araştırmada da mevcut okul müdürü ile çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin, öğretimsel liderlik algıları artmaktadır (Kıral & Suçiçeği, 2017). Bu farklılık; öğretmenlerin bulunduğu okulda 8-10 yıl gibi uzun süre çalışması okula aidiyet ve örgütsel bağlılıklarının iyi olduğunun göstergesi olarak

düşünülebilir. Yaman ve Ezer (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretimsel liderlik ile arasında örgütsel bağlılık pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu sonuçla paralel olarak; okulda uzun süre çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının iyi olması sonucu öğretimsel liderlik algılarının iyi olmasına katkı sunmuş olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin bulunduğu okulda 8-10 yıl gibi uzun süre çalışması, gelişmiş bir okulun ikliminin göstergesi olarak düşünülebilir. Ayık ve Şayir (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretimsel liderlik ile okul iklimi arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu sonuçla paralel olarak; öğretmenlerin gelişmiş bir okul ikliminde çalışıyor olması, öğretimsel liderlik algılarının iyi olmasına katkı sunmuş olabilir. Alanyazında da benzer şekilde mevcut okul müdürü ile 1-5 yıl çalışan öğretmenler, 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin daha çok öğretimsel liderliğine sahip olduğu görüşündedir (Bingöl, 2014). Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde anlamlı fark görülmemiştir (Erdoğan, 2010; Eren, 2020; Danışmaz Akgün, 2021; Sever, 2020; Vinitwatanakhun & Sawatsupaphon, 2019). Buradan hareketle alanyazında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretimsel liderliğin boyutları açısından mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre ortalamaları incelendiğinde de benzer şekilde “okulun misyonunu tanımlar” boyutunda ($F(4-8236)= 8.515, p < .05$), “öğretim programlarını yönetir” boyutu ($F(4-8236)= 13.322, p < .05$) ve “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutu ise ($F(4-8236)=9.372, p < .05$) olup, anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. ““Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane’s T2 sonucunda öğretimsel liderliğin “okulun misyonunu tanımlar” boyutunda mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.22$), diğer mevcut okul

müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre (1-2 yıl, $\bar{X}=4.11$, 3-5 yıl, $\bar{X}=4.10$, 6-7 yıl, $\bar{X}=4.11$) okul müdürlerinin daha çok okulun misyonunu tanımlama davranışları sergiledikleri görüşüne sahiptir. Ayrıca 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.22$), 1-2 yıl ($\bar{X}=4.11$) ve 3-5 yıl ($\bar{X}=4.10$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok okulun misyonunu tanımlama davranışları sergiledikleri görüşündedir.

Mevcut araştırmada; öğretimsel liderliğin “öğretim programlarını yönetir” boyutunda ise; mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.04$), diğer mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre (1-2 yıl, $\bar{X}=3.90$, 3-5 yıl, $\bar{X}=3.88$, 6-7 yıl, $\bar{X}=3.87$) okul müdürlerinin daha çok öğretim programlarını yönetme davranışları sergiledikleri görüşüne sahiptir. Ayrıca 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.98$), 3-5 yıl ($\bar{X}=3.88$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğretim programlarını yönetme davranışları sergiledikleri görüşündedir. Alanyazında da benzer şekilde mevcut okul müdürü ile 1-5 yıl çalışan öğretmenler, 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin öğretim programlarını yönetmede daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri görüşündedir (Bingöl, 2014). Ancak alanyazında yapılan başka bir araştırmada ise; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderliği “okul programını yönetme” boyutuna ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Aygün, 2014; Eren, 2020).

Öğretimsel liderliğin “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutunda da; mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.15$), diğer mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre (1-2 yıl, $\bar{X}=4.04$, 3-5 yıl, $\bar{X}=4.03$, 6-7 yıl, $\bar{X}=4.04$) okul müdürlerinin daha çok öğretim programlarını yönetme davranışları sergiledikleri görüşüne sahiptir. Ayrıca 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.15$), 1-2 yıl ($\bar{X}=4.04$) 3-5 yıl ($\bar{X}=4.03$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok okul öğrenme ortamlarını geliştirme davranışları sergiledikleri görüşündedir.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde ise; “okul için hedef koyma” alt boyutunda ($F(4-8236)=6.878, p < .05$), “okul hedeflerini paylaşma” alt boyutunda ise ($F(4-8236)=9.764, p < .05$), “öğretimi denetleme ve değerlendirme” alt boyutunda ($F(4-8236)= 8.128, p < .05$), “öğrenci başarısını takip etme” alt boyutunda ($F(4-8236)= 17.044, p < .05$), “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” ($F(4-8236)=13.804, p < .05$), “okulda görünür olmak” alt boyutunda ($F(4-8236)=10.760, p < .05$), “öğretmenleri teşvik etme” ($F(4-8236)= 7.261, p < .05$), “mesleki gelişimi destekleme” alt boyutunda ($F(4-8236)=7.556, p < .05$), “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutunda ($F(4-8236)= 6.373, p < .05$) olup mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane’s testi” sonucunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “okul için hedef koyma” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.20$), diğer mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre (1-2 yıl, $\bar{X}=4.10$, 3-5 yıl $\bar{X}=4.10$) okul müdürlerinin daha çok okul için hedef koyma davranışları sergiledikleri görüşüne sahiptir. Ayrıca 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.21$), 1-2 yıl ($\bar{X}=4.10$) ve 3-5 yıl ($\bar{X}=4.10$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok okul için hedef koyma davranışları sergiledikleri görüşündedir. Ancak alanyazında yapılan başka bir araştırmada ise; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından “okul için hedef koyma” alt boyutlarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Aygün, 2014; Eren 2020).

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “okul hedeflerini paylaşma” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.23$), diğer mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre (1-2 yıl, $\bar{X}=4.13$, 3-5 yıl $\bar{X}=4.10$, 6-7 yıl, $\bar{X}=4.10$) okul

müdürlerinin daha çok okul hedeflerini paylaştığı görüşüne sahiptir. Ayrıca 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.23$), 1-2 yıl ($\bar{X}=4.13$) ve 3-5 yıl ($\bar{X}=4.10$), 6-7 yıl, $\bar{X}=4.10$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok okul için hedef koyma davranışları sergiledikleri görüşündedir. Alanyazında yapılan başka bir araştırmada ise; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından “okul hedeflerini paylaşma” alt boyutlarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Aygün, 2014; Eren 2020).

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretimi denetleme ve değerlendirme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.05$), diğer mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre (1-2 yıl, $\bar{X}=3.94$, 3-5 yıl $\bar{X}=3.93$, 6-7 yıl, $\bar{X}=3.94$) okul müdürlerinin daha çok öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışları sergilediği görüşüne sahiptir. Ayrıca 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.03$), 3-5 yıl ($\bar{X}=3.93$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışları sergilediği görüşündedir. Alanyazında yapılan başka bir araştırmada ise; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından “öğretimi denetleme ve değerlendirme” alt boyutuna ilişkin görüşleri Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Aygün, 2014; Eren 2020).

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğrenci başarısını takip etme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.04$), diğer mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre (1-2 yıl, $\bar{X}=3.86$, 3-5 yıl $\bar{X}=3.83$, 6-7 yıl, $\bar{X}=3.79$, 8-10 yıl, $\bar{X}=3.92$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğrenci başarısını takip ettiği görüşüne sahiptir.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.16$), diğer

mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre (1-2 yıl, $\bar{X}=4.03$, 3-5 yıl $\bar{X}=4.03$, 6-7 yıl, $\bar{X}=4.01$, 8-10 yıl, $\bar{X}=4.04$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğretime harcanan zamanı kontrol ettiği görüşündedir.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “okulda görünür olmak” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.11$), diğer mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre (1-2 yıl, $\bar{X}=3.99$, 3-5 yıl $\bar{X}=3.96$, 6-7 yıl, $\bar{X}=3.98$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok okulda görünür olduğu görüşüne sahiptir. Ayrıca 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.08$), 3-5 yıl ($\bar{X}=3.96$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok okulda görünür olduğu görüşündedir.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğretmenleri teşvik etme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.98$), 1-2 yıl, ($\bar{X}=3.87$) ve 3-5 yıl ($\bar{X}=3.88$), mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha öğretmenleri teşvik ettiği görüşüne sahiptir. Ayrıca 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.04$), 1-2 yıl ($\bar{X}=3.87$) ve 3-5 yıl ($\bar{X}=3.88$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğretmenleri teşvik ettiği görüşündedir.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “mesleki gelişimi destekleme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.23$), 1-2 yıl, ($\bar{X}=4.13$) ve 3-5 yıl ($\bar{X}=4.12$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha öğretmenleri teşvik ettiği görüşüne sahiptir. Ayrıca 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.24$), 1-2 yıl ($\bar{X}=4.13$) ve 3-5 yıl ($\bar{X}=4.12$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok mesleki gelişimi desteklediği görüşündedir. Alanyazında yapılan başka bir araştırmada ise; mevcut okul müdürü ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler, 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin daha çok mesleki gelişimi desteklediği sergiledikleri görüşündedir (Bingöl, 2014). Ancak alanyazında yapılan

başka bir araştırmada ise; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından “mesleki gelişimi destekleme” alt boyutuna ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Aygün, 2014; Eren, 2020).

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutuna ilişkin ortalamalarında mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.25$), 1-2 yıl, ($\bar{X}=4.17$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha öğretmenleri teşvik ettiği görüşüne sahiptir. Ayrıca 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.32$), 1-2 yıl ($\bar{X}=4.17$), 3-5 yıl ($\bar{X}=4.18$), 6-7 yıl ($\bar{X}=4.19$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok öğrenmeyi teşvik ettiği görüşüne sahiptir.

Kısaca ifade etmek gerekirse; olarak mevcut araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin öğretimsel liderlik boyutları açısından da mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde “okulun misyonunu tanımlar”, “öğretim programlarını yönetir” ve “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” her üç boyutunda da anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin öğretimsel liderlik alt boyutları açısından mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre ele alındığında da; her bir alt boyuta göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmada örgütsel destek algılarına ilişkin bulgular (i) öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, (ii) öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesi, (iii) öğretmenlerin örgütsel destek

algılarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre incelenmesi, (vi) öğretmenlerin örgütsel destek algılarının medeni duruma göre incelenmesi, (v) öğretmenlerin örgütsel destek algılarının eğitim durumuna göre incelenmesi, (vi) öğretmenlerin örgütsel destek algılarının kıdeme göre incelenmesi, (vii) öğretmenlerin örgütsel destek algılarının mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelenmesi olmak üzere yedi başlıkta ele alınmıştır.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin örgütsel destek algılarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın üçüncü alt probleminde yer alan “öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri nasıldır? sorusuna cevap bulabilmek için örgütsel desteğe ait üç boyuta ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistiklerle ilgili bulgular Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Minumum	Maksimum	\bar{X}	ss	Ortanca
"AÖDÖ" Toplam	1.39	5.00	4.10	.85	4.32
1. Örgütsel adalet	1.00	5.00	4.14	.88	4.35
2. Örgütsel ödül ve iş koşulları	1.00	5.00	4.34	.77	4.71
3. Yönetim desteği	1.00	5.00	3.80	1.08	4.00

Tablo 33’te görüldüğü gibi öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=4.10$) ve standart sapması ($ss=.85$) olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel destek algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazında benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel destek algıları yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Derinbay, 2011; Taşkın, 2016). Ancak alanyazında yapılan başka bir araştırmada öğretmenlerin örgütsel destek algılarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Büyükgöze, 2014). Bununla birlikte alanyazında yapılan başka bir araştırmada

öğretmenlerin örgütsel destek algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır (Doğan, 2014; Gül, 2010; Hatipoğlu, 2015; M. F. Kurt, 2020). Buradan hareketle alanyazında öğretmenlerin örgütsel algıları arasında farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu farklılık; okul müdürlerinin adaleti sağlama, öğretmeni destekleme, ödül ve güvenli iş koşullarını sağlamasındaki farklı uygulamalarından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerin örgütsel destek boyut ortalamalarının (\bar{X}) 3.80 ile 4.34 arasında olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel destek boyutlarından “örgütsel adalet” $\bar{X}=4.14$ ve $ss=.88$, “örgütsel ödül ve iş koşulları” boyutunun $\bar{X}=4.34$ ve $ss=.77$ ve “yönetim desteği” boyutunun ise $\bar{X}=3.80$ ve $ss=1.08$ olduğu görülmüştür. Buradan “AÖDÖ”nin tüm boyutları incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel destek algısının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. “AÖDÖ”nün minimum değeri 1 ve maksimum değeri ise 5’tir. “AÖDÖ”nün ortanca değeri ise 4,32 olup ortalama değere yakın olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel adalet (Taşkın, 2016) ve yönetim desteği algılarının yüksek olduğu görülmüştür (Derinbay, 2011; M. F. Kurt, 2020). Alanyazında başka bir araştırmada da yönetim desteği algı yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak örgütsel adalet (Ergül, 2019) ve “örgütsel ödül ve iş koşulları” algısının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Doğan, 2014; M. F. Kurt, 2020). Bununla birlikte alanyazında başka bir araştırmada yönetim desteği algısı orta düzeyde olduğu saptanmıştır (Ergül, 2019; Taşkın, 2016). Buradan hareketle alanyazında öğretmenlerin örgütsel destek algıları boyutları açısından incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bağımsız iki grup arasında ortalamalarının aynı olup olmadığı tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “bağımsız grup *t* testi” yapılmıştır (Schumacher & Tomek, 2013, s. 189). *t* testinde normal dağılımın olduğu varsayılmaktadır (Ravid, 2011, s. 146). Bu kapsamda öncelikle araştırmanın normal dağılım

gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırmada tek değişkenli normalliğin sağlandığı görülmüştür (Basıklık katsayısı -0,985, çarpıklık katsayısı 0,267). Ardından bağımsız gruplar *t* testinde homojenlik testi “Levene’s testi” sonuçları incelenmiştir (Cohen, 1977, s. 19). “Levene’s testi”nde varyansların homojen olması için $p > .05$ olması gerekmektedir (Seçer, 2021, s. 64). Levene’s testi sonucunda $F = 28.400$ ve $p < .05$ ve öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesinde varyansların homojen olmadığı görülmüştür. “Bağımsız grup *t* testi” çok güçlü bir testtir. Varyansların homojenliği sağlanamadığında bile araştırmalarda uygulanabilecek bir analiz yöntemidir (Ravid, 2011, s. 147). Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesinde SPSS’de varyansların eşit olmayan dağılımdaki *t* ve *p* değerleri dikkate alınmıştır. Bağımsız gruplar *t* testi” sonucunda elde edilen değerlerin $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı çıkması durumunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu değerlendirilmektedir $p < .05$ (Özdemir, 2018, s. 316). Tablo 34’te bu doğrultuda değerlendirilen “Bağımsız grup *t* testi” sonuçları sunulmuştur.

Tablo 34

*Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesinde “Bağımsız grup *t* testi” Sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>	Hedge's <i>g</i>
"AÖDÖ" Toplam	Kadın	4896	4.03	.87	8239	-8.873	.000*	.20	.20
	Erkek	3345	4.20	.80					
1. Örgütsel adalet	Kadın	4896	4.08	.91	8239	-7.611	.000*	.16	.15
	Erkek	3345	4.22	.83					
2. Örgütsel ödül ve iş koşulları	Kadın	4896	4.31	.80	8239	-3.741	.000*	.009	.009
	Erkek	3345	4.38	.74					
3. Yönetim desteği	Kadın	4896	3.67	1.11	8239	-12.843	.000*	.29	.28
	Erkek	3345	3.98	1.01					

$n=8241$, * $p < .05$

Tablo 34'te öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($t(8239) = -8.873$, $p < .05$). Buna göre erkek öğretmenler ($\bar{X} = 4.20$), kadın öğretmenlere göre (4.03), örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu görüşündedir. Alanyazında da benzer şekilde erkek öğretmenlerin, örgütsel destek algıları yüksek olduğu görülmüştür (Eğriboyun, 2013; Gül, 2010; Hatipoğlu, 2015; M. F. Kurt, 2020). Alanyazında erkek öğretmenlerin, örgüt kültürü boyutlarında başarı ve destek algılarının yüksek olduğu saptanmıştır (Tanrıoğen ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla erkek öğretmenlerin, örgütsel destek algılarının yüksek olması, okul müdürleri tarafından daha fazla desteklendiklerini düşündüklerinden kaynaklanabilir. Oysa alanyazında başka bir araştırmada kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre örgütsel destek algıları yüksek olduğu saptanmıştır (Ergül, 2019). Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin örgütsel destek algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir (Büyükgöze, 2014; Derinbay, 2011; Doğan, 2014; Kartal ve diğerleri, 2015; Taşkın, 2016). Buradan hareketle öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri, örgütsel destek boyutları açısından cinsiyete göre incelendiğinde ise; “örgütsel adalet” boyutu ($t(8239) = -7.611$, $p < .05$), “örgütsel ödül ve iş koşulları” ($t(8239) = -3.741$, $p < .05$), “yönetim desteği” boyutunun ($t(8239) = -12.843$, $p < .05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan, öğretmenlerin örgütsel destek algısı “örgütsel adalet” boyutu, “örgütsel ödül ve iş koşulları” ve “yönetim desteği” boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre;

Mevcut araştırmada; erkek öğretmenler ($\bar{X} = 4.22$), kadın öğretmenlere göre (4,08), “örgütsel adalet” algılarının daha yüksek olduğu görüşündedir. Alanyazında da benzer şekilde erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre “örgütsel adalet” algıları yüksek olduğu görülmüştür (M. F. Kurt, 2020). Oysa alanyazında başka bir araştırmada kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre örgütsel destek algıları yüksek olduğu saptanmıştır

(Ergül, 2019). Ancak alan yazında başka bir araştırmada öğretmenlerin “örgütsel adalet” algıları cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Derinbay, 2011; Nayır, 2011; Taşkın, 2016).

Mevcut araştırmada; erkek öğretmenler (\bar{X} =4.38), kadın öğretmenlere göre (4.31), “örgütsel ödül ve iş koşulları” algılarının daha yüksek olduğu görüşündedir. Alanyazında da benzer şekilde erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre “örgütsel ödül ve iş koşulları” algıları yüksek olduğu görülmüştür (Ergül, 2019; M. F. Kurt, 2020). Ancak alan yazında başka bir araştırmada öğretmenlerin “örgütsel ödül ve iş koşulları” algıları cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Nayır, 2011).

Mevcut araştırmada; erkek öğretmenler (\bar{X} =3.98), kadın öğretmenlere göre (3.67), “yönetim desteği” algılarının daha yüksek olduğu görüşündedir. Alanyazında da benzer şekilde erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre “yönetim desteği” algıları yüksek olduğu görülmüştür (Ergül, 2019; M. F. Kurt, 2020). Ancak alan yazında başka bir araştırmada öğretmenlerin “yönetim desteği” algıları cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Derinbay, 2011; Nayır, 2011; Taşkın, 2016; Yakut Özek, 2016). Buradan hareketle öğretmenlerin, örgütsel destek boyutlarına algılarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kısaca ifade etmek gerekirse; mevcut araştırmada; öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde, örgütsel destek ölçeği ve boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada “AÖDÖ” ve boyutlarına ilişkin etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen’s d ve Hedge’s g değerleri incelenmiştir. “AÖDÖ”, ölçeğinin Cohen’s d ve Hedge’s g değerlerinin .20 olup, aynı değerlerde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada üç ya da daha fazla gruplar arasında ortalamalar arası fark olup tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “tek

yönlü ANOVA” analizi yapılmıştır (Cribbie ve Klockars, 2019, s. 1; Mertler & Reinhart, 2017, s. 71; Sharma,1996, s. 7). “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyansların homojenliğini belirlemek için “Levene’s testi” uygulanmıştır. “Levene’s testi” sonucunda $p > .05$ ise varyanslar homojen, $p < .05$ ise varyansların homojen olmadığı olarak değerlendirilmiştir (Field, 2018, s. 358) . Bu amaçla yapılan ve değerlendirilen “Levene’s testi” sonuçları Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları

Değişken	Levene’s Değeri	p
Yaş	1.575	.198

* $p > .05$

Tablo 35’te Levene’s testi sonucunda (Levene=, $p > .05$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre incelenmesinde varyansların homojen olduğu görülmüştür. “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyanslar homojen olduğunda gruplar arası farklılığı belirlemek için “Post Hoc” testlerinden “LSD testi” yapılmıştır (Kayri, 2009). Bu amaçla yapılan ve değerlendirilen “tek yönlü ANOVA” analizi sonuçları Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesinde
“Tek Yönlü ANOVA” Sonuçları

Değişken	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark LSD	η^2
"AÖDÖ" Toplam	A. 20-30 yaş	1601	4.12	.82	3-8237	.818	.484	-	-
	B. 31-40 yaş	2653	4.09	.86					
	C. 41-50 yaş	2282	4.09	.86					
	D. 50 ve üzeri	1705	4.12	.85					
	Toplam	8241	4.10	.85					
1. Örgütsel adalet	A. 20-30 yaş	1601	4.18	.86	3-8237	2.065	.103	-	-
	B. 31-40 yaş	2653	4.13	.89					
	C. 41-50 yaş	2282	4.11	.90					
	D. 50 ve üzeri	1705	4.15	.87					
	Toplam	8241	4.14	.88					
2. Örgütsel ödül ve iş koşulları	A. 20-30 yaş	1601	4.34	.75	3-8237	.314	.815	-	-
	B. 31-40 yaş	2653	4.34	.79					
	C. 41-50 yaş	2282	4.35	.77					
	D. 50 ve üzeri	1705	4.32	.78					
	Toplam	8241	4.34	.77					
3. Yönetim desteği	A. 20-30 yaş	1601	3.79	1.08	3-8237	2.691	.045*	B-D	.001
	B. 31-40 yaş	2653	3.76	1.09					
	C. 41-50 yaş	2282	3.79	1.10					
	D. 50 ve üzeri	1705	3.86	1.06					
	Toplam	8241	3.80	1.08					

n=8241, **p*<.05

Tablo 36'da öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($F(3-8237)= .818, p>.05$). Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin, örgütsel destek algıları yaşa göre incelendiğinde anlamlı ilişki görülmemiştir (Alcan, 2018; Argon & Ekinci, 2017; Balıkcı Ergül, 2019; İlişen, 2017; Kaçamak, 2019; M. F. Kurt, 2020; Oktar, 2019; Solmaztürk, 2019; Uğur, 2017; Ulucan, 2018). Ancak alan yazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 23-30 yaş arası öğretmenlerin, 39-46 yaş arası olan öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Derinbay, 2011). Alanyazında başka bir araştırmada da 25- 29 yaş ve 50 yaş üzeri öğretmenlerin, 30-49 yaş arası öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Sarıkaya, 2019). Buradan hareketle alanyazında, şekilde öğretmenlerin, örgütsel destek algıları yaşa göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri, örgütsel destek boyutları açısından yaşa göre incelendiğinde ise; “örgütsel adalet” boyutu ($t(8239)= 2.065, p>.05$), “örgütsel ödül ve iş koşulları” ($t(8239)= .314, p<.05$), “yönetim desteği” boyutunun ($t(8239)= 2.691, p<.05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan, öğretmenlerin örgütsel destek algısı “örgütsel adalet” boyutu, “örgütsel ödül ve iş koşulları” boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık görülmemekle birlikte “yönetim desteği” boyutunda yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “LSD testi” yapılmıştır. “LSD testi” sonucunda öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin “yönetim desteği” boyutuna ilişkin ortalamalarında 50 ve üzeri yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.86$), 31-40 yaş, ($\bar{X}=3.94$) öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin “yönetim desteği” algılarında anlamlı farklılık görülmektedir (İlişen, 2017; Özkuk, 2017). Ancak 23-30 yaş arası öğretmenlerin, 39-46 yaş arası olan öğretmenlere göre “yönetim desteği” algılarının daha

yüksek olduğu saptanmıştır (Derinbay, 2011). Bununla birlikte alan yazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, “örgütsel adalet” algılarına ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 23-30 yaş arası öğretmenlerin, 39-46 yaş arası olan öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Derinbay, 2011). Alanyazında başka bir araştırmada da öğretmenlerin yaşına göre, “örgütsel adalet” algılarında anlamlı farklılık görülmemiştir (İlişen, 2017). Buradan hareketle alanyazında, şekilde öğretmenlerin, örgütsel destek boyutlarına ilişkin algıları yaşa göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kısaca ifade etmek gerekirse; öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri örgütsel destek boyutları açısından yaşa göre incelendiğinde de sadece “yönetim desteği” boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Duruma Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bağımsız iki grup arasında ortalamalarının aynı olup olmadığı tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “bağımsız grup *t* testi” yapılmıştır (Schumacher & Tomek, 2013, s. 189). *t* testinde normal dağılımın olduğu varsayılmaktadır (Ravid, 2011, s. 146). Bu kapsamda öncelikle araştırmanın normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırmada tek değişkenli normalliğin sağlandığı görülmüştür (Basıklık katsayısı -0,985, çarpıklık katsayısı 0,267). Ardından bağımsız gruplar *t* testinde homojenlik testi “Levene’s testi” sonuçları incelenmiştir (Cohen, 1977, s. 19). “Levene’s testi”nde varyansların homojen olması için $p > .05$ olması gerekmektedir (Seçer, 2021, s. 64). Levene’s testi sonucunda $F = 5.192$, $p < .05$ olup öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre incelenmesinde varyansların homojen olmadığı görülmüştür. “Bağımsız grup *t* testi” çok

güçlü bir testtir. Varyansların homojenliği sağlanamadığında bile araştırmalarda uygulanabilecek bir analiz yöntemidir (Ravid, 2011, s. 147). Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre incelenmesinde SPSS’de varyansların eşit olmayan dağılımdaki t ve p değerleri dikkate alınmıştır. Bağımsız gruplar t testi” sonucunda elde edilen değer $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı çıkması durumunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu değerlendirilmektedir $p < .05$ (Özdemir, 2018, s. 316). Tablo 37’de bu doğrultuda değerlendirilen “Bağımsız grup t testi” sonuçları sunulmuştur.

Tablo 37

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Duruma Göre İncelenmesinde “Bağımsız grup t testi” Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen's d	Hedge's g
"AÖDÖ" Toplam	Bekâr	1905	4.13	.82	8239	1.943	.052	-	-
	Evli	6336	4.09	.86					
1. Örgütsel adalet	Bekâr	1905	4.18	.85	8239	2.407	.016*	.006	.006
	Evli	6336	4.12	.89					
2. Örgütsel ödül ve iş koşulları	Bekâr	1905	4.35	.76	8239	1.018	.309	-	-
	Evli	6336	4.33	.78					
3. Yönetim desteği	Bekâr	1905	3.83	1.06	8239	1.432	.152	-	-
	Evli	6336	3.79	1.09					

$n=8241$, * $p < .05$

Tablo 37’de öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($t(8239)=1.943$, $p > .05$). Benzer şekilde alanyazında başka bir araştırmada da öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır (Alcan, 2018; Balıkcı Ergül, 2019; Büyükgöze, 2014; Doğan, 2014; Geçer, 2015; Kaçamak, 2019; M. F.

Kurt, 2020; Oktar, 2019; Özkuk, 2017; Solmaztürk, 2019; Taşkın, 2016; Uğur, 2017; Ulucan, 2018). Ancak alanyazında bekâr öğretmenlerin örgütsel destek algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Köse, 2015; Sarıkaya, 2019). Buradan hareketle, alanyazında öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri, örgütsel destek boyutları açısından medeni duruma göre incelendiğinde ise; “örgütsel adalet” boyutu ($t(8239)=2.407, p<.05$), “örgütsel ödül ve iş koşulları” ($t(8239)= 1.018, p>.05$), “yönetim desteği” boyutunun ($t(8239)= 1.432, p>.05$) olduğu görülmüştür. Buradan, öğretmenlerin örgütsel destek algısının medeni duruma göre “örgütsel adalet” boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Buna göre; bekâr öğretmenler ($\bar{X}= 4.18$), evli öğretmenlere göre (4,12), örgütsel adalet algılarının daha yüksek olduğu görüşündedir. Oysa alanyazında başka bir araştırmada evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre örgütsel adalet algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nayır, 2011). Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin “örgütsel adalet” algıları medeni duruma göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Doğan, 2014; Erol, 2019; Taşkın, 2016). Bununla birlikte mevcut araştırmada; öğretmenlerin örgütsel destek algısının medeni duruma göre “örgütsel ödül ve iş koşulları” ve “yönetim desteği” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde alanyazında başka bir araştırmada da öğretmenlerin, “örgütsel ödül ve iş koşulları” ve “yönetim desteği” algılarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır (Erol, 2019; M. F. Kurt, 2020). Ancak alanyazında başka bir araştırmada, evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre yönetim desteği algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nayır, 2011). Alanyazında öğretmenlerin “örgütsel ödül ve iş koşulları” ile ilgili algıları ise; bekâr öğretmenlerin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Doğan, 2014). Buradan hareketle, alanyazında öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kısaca özetlemek gerekirse; mevcut araştırmada; öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ayrıca örgütsel destek boyutlarından sadece “örgütsel adalet” boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Duruma Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin eğitim duruma göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bağımsız iki grup arasında ortalamalarının aynı olup olmadığı tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “bağımsız grup *t* testi” yapılmıştır (Schumacher & Tomek, 2013, s. 189). *t* testinde normal dağılımın olduğu varsayılmaktadır (Ravid, 2011, s. 146). Bu kapsamda öncelikle araştırmanın normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırmada tek değişkenli normalliğin sağlandığı görülmüştür (Basıklık katsayısı -0,971, çarpıklık katsayısı 0,446). Ardından bağımsız gruplar *t* testinde homojenlik testi “Levene’s testi” sonuçları incelenmiştir (Cohen, 1977, s. 19). “Levene’s testi”nde varyansların homojen olması için $p > .05$ olması gerekmektedir (Seçer, 2021, s. 64). Bu amaçla yapılan ve değerlendirilen “Levene’s testi” sonucunda $F = 1,338$, $p > .05$ olup, öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin eğitim duruma göre incelenmesinde varyansların homojen olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin eğitim duruma göre incelenmesinde “*bağımsız grup t testi*” yapılmıştır. Bağımsız grup *t* testi sonucunda elde edilen değer $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı çıkması durumunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu değerlendirilmektedir $p < .05$ (Özdemir, 2018, s. 316). Tablo 38’de bu doğrultuda değerlendirilen “*Bağımsız grup t testi*” sonuçları sunulmuştur.

Tablo 38

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Duruma Göre İncelenmesinde "Bağımsız grup t testi" Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>	Hedge's <i>g</i>
"AÖDÖ" Toplam	Lisans	7365	4.10	.85	8239	.673	.501	-	-
	Lisansüstü	876	4.08	.87					
1. Örgütsel adalet	Lisans	7365	4.14	.88	8239	1.115	.248	-	-
	Lisansüstü	876	4.10	.91					
2. Örgütsel ödül ve iş koşulları	Lisans	7365	4.34	.77	8239	1.328	.184	-	-
	Lisansüstü	876	4.31	.81					
3. Yönetim desteği	Lisans	7365	3.79	1.08	8239	-.725	.469	-	-
	Lisansüstü	876	3.82	1.09					

n=8241, **p*<.05

Tablo 38'de öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri eğitim duruma göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($t(8239)=.673$, $p>.05$). Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin, örgütsel destek algıları eğitim durumuna göre incelendiğinde anlamlı ilişki görülmemiştir (Balıkcı Ergül, 2019; Derinbay, 2011; Dilsiz, 2018; Eğriboyun, 2013; Hatipoğlu, 2015; Kaçamak, 2019; M. F. Kurt, 2020; Özkuk, 2017; Sarıkaya, 2019; Taşkın, 2016; Uğur, 2017; Ulucan, 2018). Ancak alanyazında başka bir araştırmada lisans mezunu öğretmenlerin, ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının yüksek olduğu saptanmıştır (Doğan, 2014; Köse, 2015). Bununla birlikte alanyazında başka bir araştırmada da lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çakır, 2017). Buradan hareketle öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri eğitim duruma göre incelendiğinde

farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu farklılık; araştırmanın yapıldığı evrende lisans mezunu öğretmenlerin, önlisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre daha çok olmasından kaynaklanabilir.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri, örgütsel destek boyutları açısından eğitim duruma göre incelendiğinde ise; “örgütsel adalet” boyutu ($t(8239)=1.115$, $p>.05$), “örgütsel ödül ve iş koşulları” ($t(8239)=1.328$, $p>.05$), “yönetim desteği” boyutunun ($t(8239)= -.725$, $p>.05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan, öğretmenlerin örgütsel destek algısı eğitim duruma göre “örgütsel adalet”, “örgütsel ödül ve iş koşulları” ve “yönetim desteği” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin “örgütsel adalet”, “yönetim desteği” (Taşkın, 2016) ve “örgütsel ödül ve iş koşulları” algılarında anlamlı farklılık görülmemiştir (M. F. Kurt, 2020; Nayır, 2011). Ancak alanyazında başka bir araştırmada lisans mezunu öğretmenlerin, ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre “örgütsel adalet”, “yönetim desteği” ve “örgütsel ödül ve iş koşulları” algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Doğan, 2014). Oysa alanyazında başka bir araştırmada da lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü öğretmenlere göre “yönetim desteği” ve “örgütsel adalet” algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çakır, 2017). Buradan hareketle öğretmenlerin, “örgütsel ödül ve iş koşulları”, “örgütsel adalet” ve “yönetim desteği”, algılarına ilişkin görüşleri eğitim duruma göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kısaca ifade etmek gerekirse; mevcut araştırmada, öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri eğitim duruma göre incelendiğinde, örgütsel destek ve örgütsel destek boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada üç ya da daha fazla gruplar arasında

ortalamlar arası fark olup tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “tek yönlü ANOVA” analizi yapılmıştır (Cribbie ve Klockars, 2019, s. 1; Mertler & Reinhart, 2017, s. 71; Sharma, 1996, s. 7). “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyansların homojenliğini belirlemek için “Levene’s testi” uygulanmıştır. “Levene’s testi” sonucunda $p > .05$ ise varyanslar homojen, $p < .05$ ise varyansların homojen olmadığı olarak değerlendirilmiştir (Field, 2018, s. 358). Bu amaçla yapılan ve değerlendirilen “Levene’s testi” sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları

Değişken	Levene’s Değeri	p
Kıdem	1.533	.190

* $p > .05$

Tablo 39’da Levene’s testi sonucunda (Levene=1.533, $p > .05$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelenmesinde varyansların homojen olduğu görülmüştür. “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyanslar homojen olduğunda gruplar arası farklılığı belirlemek için “Post Hoc” testlerinden “LSD testi” yapılmıştır (Kayri, 2009). Bu amaçla yapılan “tek yönlü ANOVA” analizi sonuçları Tablo 40 ’da sunulmuştur.

Tablo 40

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesinde “Tek Yönlü ANOVA” Sonuçları

Değişken	Kıdem	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark LSD	η^2
"AÖDÖ" Toplam	A. 1-5yıl	1622	4.14	.82	4-8236	1.500	.199	-	-
	B. 6-10 yıl	1072	4.08	.84					
	C. 11-15 yıl	1243	4.08	.87					
	D. 16-20 yıl	1233	4.10	.87					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.10	.85					
	Toplam	8241	4.10	.85					
1. Örgütsel adalet	A. 1-5yıl	1622	4.20	.84	4-8236	3.111	.014*	A-B	.002
	B. 6-10 yıl	1072	4.11	.88				A-C	
	C. 11-15 yıl	1243	4.12	.91				A-D	
	D. 16-20 yıl	1233	4.12	.90				A-E	
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.14	.88					
	Toplam	8241	4.14	.88					
2. Örgütsel ödül ve iş koşulları	A. 1-5yıl	1622	4.35	.75	4-8236	.537	.709	-	-
	B. 6-10 yıl	1072	4.34	.77					
	C. 11-15 yıl	1243	4.32	.80					
	D. 16-20 yıl	1233	4.36	.78					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.33	.77					
	Toplam	8241	4.34	.77					

3. Yönetim desteği	A. 1-5yıl	1622	3.81	1.07	4-8236	1.999	.092	-	-
	B. 6-10 yıl	1072	3.74	1.08					
	C. 11-15 yıl	1243	3.76	1.10					
	D. 16-20 yıl	1233	3.78	1.11					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	3.83	1.07					
	Toplam	8241	3.80	1.08					

$p < .05^*$

Tablo 40'da öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($F(4-8236)=1.500$, $p > .05$). Benzer şekilde alanyazında yapılan araştırmada öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde anlamlı farklılık saptanmamıştır (Alcan, 2018; Argon & Ekinici, 2017; Balıkcı Ergül, 2019; Büyükgöze, 2014; Çakır, 2017; Dilsiz, 2018; Eğriboyun, 2013; Erkal Çil, 2010; Geçer, 2015; İlişen, 2017; Kaçamak, 2019; Kartal ve diğerleri, 2015; Köse, 2015; Oktar, 2019; Özkuk, 2017; Solmaztürk, 2019; Taşkın, 2016; Terzi ve Çelik, 2016; Uğur, 2017). Ancak alanyazında başka bir araştırmada, 5 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Doğan, 2014). Oysa alanyazında başka bir araştırmada 8-14 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 15-21 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Derinbay, 2011). Bununla birlikte alanyazında yine benzer şekilde 20 yıldan kıdemi az olan öğretmenlerin, 21 yıldan fazla olan öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Hatipoğlu, 2015). Ulucan (2018) tarafından yapılan araştırmada da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle, alanyazında öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri, örgütsel destek boyutları açısından kıdeme göre incelendiğinde de; “örgütsel ödül ve iş koşulları” ($F(4-8236)=.537, p > .05$) ve “yönetim desteği” boyutunda ($F(4-8236)= 1.999, p > .05$) benzer şekilde anlamlı farklılık görülmemiştir. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin yönetim desteği algıları kıdeme göre incelendiğinde anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır (İlişen, 2017; Taşkın, 2016; Yakut Özek, 2016). Ancak alanyazında 5 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlere göre “yönetim desteği” (Çakır, 2017) ve örgütsel ödül ve iş koşulları” algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Doğan, 2014). Oysa alanyazında başka bir araştırmada 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre “yönetim desteği” ve “örgütsel ödül ve iş koşulları” algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Nayır, 2011).

Mevcut araştırmada; “örgütsel adalet” boyutunda öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı farklılık görülmüştür ($F(4-8236)= 3.111, p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “LSD testi” yapılmıştır. “LSD testi” sonucunda 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin, ($\bar{X}=4.20$) diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre (6-10 yıl, $\bar{X}=4.11$, 11-15 yıl, $\bar{X}=4.12$, 16-20 yıl, $\bar{X}=4.12$, 21 yıl ve üzeri, $\bar{X}=4.14$) örgütsel adalet algılarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazında da benzer şekilde 5 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlere göre “örgütsel adalet” algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Doğan, 2014). Ancak alanyazında başka bir araştırmada, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütsel adalet algıları daha yüksek olduğu saptanmıştır (Nayır, 2011). Bununla birlikte alanyazında başka bir araştırmada 8-14 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 15-21 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre “örgütsel adalet” algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Derinbay, 2011). Oysa alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin kıdemine göre “örgütsel adalet” algılarında anlamlı farklılık görülmemiştir (Çakır, 2017; İlişen, 2017; Taşkın, 2016). Buradan hareketle,

alanyazında öğretmenlerin, “örgütsel ödül ve iş koşulları” “örgütsel adalet” ve “yönetim desteği” algılarına ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kısaca ifade etmek gerekirse; mevcut araştırmada; öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri alt boyutları açısından incelendiğinde de sadece örgütsel adalet boyutu açısından kıdeme göre anlamlı farklılık görülmüştür.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada üç ya da daha fazla gruplar arasında ortalamalar arası fark olup tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “tek yönlü ANOVA” analizi yapılmıştır (Cribbie ve Klockars, 2019, s. 1; Mertler & Reinhart, 2017, s. 71; Sharma,1996, s. 7). “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyansların homojenliğini belirlemek için “Levene’s testi” uygulanmıştır. “Levene’s testi” sonucunda $p > .05$ ise varyanslar homojen, $p < .05$ ise varyansların homojen olmadığı olarak değerlendirilmiştir (Field, 2018, s. 358) . Bu amaçla yapılan ve değerlendirilen “Levene’s testi” sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları

Değişken	Levene’s Değeri	p
Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi	6.808	.000

* $p > .05$

Tablo 41’de Levene’s testi sonucunda (Levene=6.808, $p < .05$) olduğu görülmüştür. öğretmenlerin, öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul

müdürü ile çalışma süresine göre incelenmesinde varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir. Tamhane T2” güven düzeyini daha iyi kontrol ettiğinden çiftli karşılaştırmalarda varyanslar eşit olmadığında en iyi yol olarak görülmektedir (Tamhane, 1979). Bu amaçla “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyanslar homojen olmadığında gruplar arası farklılığı belirlemek için “Post Hoc” testlerinden “Tamhane T2 testi” yapılmıştır (Kayri, 2009). Araştırmada yapılan “tek yönlü ANOVA” analizi sonuçları Tablo 42’ de sunulmuştur.

Tablo 42

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesinde “Tek Yönlü ANOVA” Sonuçları

Değişken	Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark Tamhane's T2	η^2
"AÖDÖ" Toplam	A- 1 yıldan az	2256	4.18	.80	4-8236	9.299	.000*	A-B	.004
	B- 1-2 yıl	1684	4.08	.84				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	4.05	.89				A-D	
	D- 6-7 yıl	756	4.03	.84				C-E	
	E- 8-10 yıl	923	4.14	.86					
	Toplam	8241	4.10	.85					
1. Örgütsel adalet	A- 1 yıldan az	2256	4.24	.82	4-8236	12.002	.000*	A-B	.006
	B- 1-2 yıl	1684	4.12	.88				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	4.08	.92				A-D	
	D- 6-7 yıl	756	4.06	.88					
	E- 8-10 yıl	923	4.16	.90					
	Toplam	8241	4.14	.88					

2. Örgütsel ödül ve iş koşulları	A- 1 yıldan az	2256	4.37	.76	4-8236	3.529	.007*	A-C	.002
	B- 1-2 yıl	1684	4.34	.75					
	C- 3-5 yıl	2622	4.30	.81					
	D- 6-7 yıl	756	4.30	.77					
	E- 8-10 yıl	923	4.38	.75					
	Toplam	8241	4.34	.77					
3. Yönetim desteği	A- 1 yıldan az	2256	3.88	1.04	4-8236	7.508	.000*	A-B	.004
	B- 1-2 yıl	1684	3.76	1.08				A-C	
	C- 3-5 yıl	2622	3.74	1.11				A-D	
	D- 6-7 yıl	756	3.72	1.08				C-E	
	E- 8-10 yıl	923	3.88	1.09				D-E	
	Toplam	8241	3.80	1.08					

* $p < .05$

Tablo 42’de öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($F(4-8236)= 9.299, p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane T2 testi” yapılmıştır. “Tamhane’s T2 testi” sonucunda mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4.18$), diğer mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre (1-2 yıl, $\bar{X}=4.08$, 3-5 yıl, $\bar{X}=4.05$, 6-7 yıl, $\bar{X}=4.03$) örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.14$), 3-5 yıl ($\bar{X}=4.05$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre “örgütsel destek” algıları daha yüksektir. Benzer şekilde alanyazında öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma yılı azaldıkça örgütsel destek algılarının arttığı görülmüştür. Ancak mevcut okul müdürü ile 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin, 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre (Hatipoğlu, 2015); 0-4 yıl arası mevcut okul müdürü ile çalışanlar, 8 yıl

ve üzeri çalışan öğretmenlere göre (Çakır, 2017); 1-3 yıl arası mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin, 7 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre; örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Dilsiz, 2018). Bununla birlikte oysa alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Ergül, 2019; Geçer, 2015; Oktar,2019; Uğur, 2017). Buradan hareketle öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri, örgütsel destek boyutları açısından mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde de; "örgütsel adalet" ($F(4-8236)= 12.002, p < .05$) "örgütsel ödül ve iş koşulları" ($F(4-8236)=3.529, p < .05$) ve "yönetim desteği" boyutunda ($F(4-8236)= 7.508, p < .05$) benzer şekilde anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden "Tamhane T2 testi" yapılmıştır. "Tamhane's T2 testi" sonucunda mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4.24$), diğer mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre (1-2 yıl, $\bar{X}=4.12$, 3-5 yıl, $\bar{X}=4.08$, 6-7 yıl, $\bar{X}=4.06$) "örgütsel adalet" algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4.24$), 3-5 yıl ($\bar{X}=4.08$) çalışan öğretmenlere göre "yönetim desteği" ile ilgili algıları daha yüksektir. Mevcut okul müdürü ile 8-10 yıl çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3.88$), diğer, 3-5 yıl ($\bar{X}=3.74$) ve 6-7 yıl ($\bar{X}=3.72$) çalışanlara göre "yönetim desteği" algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin, "örgütsel adalet" ve "yönetim desteği" algılarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 3 yıl ve üzeri mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin, 4- 9 yıl çalışan öğretmenlere göre "örgütsel ödül ve iş koşulları" algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Ergül, 2019). Buradan hareketle öğretmenlerin, "örgütsel ödül ve iş koşulları",

“yönetim desteği” ve “örgüsel adalet” algılarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kısaca ifade etmek gerekirse; mevcut araştırmada; öğretmenlerin, örgütsel destek algıları ve boyutlarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir.

Öğretmen Performansı İle İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmada öğretmen performansına ait bulgular (i) öğretmen performansı ve boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerin incelenmesi, (ii) öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete (iii) yaşa (iv) medeni duruma (v) eğitim durumuna (vi) kıdeme (vii) mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelenmesi olmak üzere yedi başlıkta ele alınmıştır.

Öğretmen Performansı ve Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin performansı ve boyutlarının öğretmen görüşlerine göre betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın beşinci alt probleminde yer alan “öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulabilmek için öğretmenlerin performanslarına ait üç alt boyutuna ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Tablo 43'te öğretmenlerin performanslarına ait betimsel istatistiklerle ilgili bulgular sunulmuştur.

Tablo 43

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Minumum	Maksimum	\bar{X}	ss	Ortanca
“ÖİPÖ” Toplam	3.02	5.00	4.59	.40	4.72
1. Görev Performansı	2.50	5.00	4.70	.38	4.87
2. Bağlamsal Performans	2.00	5.00	4.70	.54	4.66
3. Uyumsal Performans	1.91	5.00	4.54	.48	4.66

Tablo 43'te görüldüğü gibi öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin performanslarının ortalaması ($\bar{X}=4.59$) ve standart sapması ($ss=.40$) olduğu görülmüştür. Buna doğrultuda öğretmen görüşlerine göre öğretmen performansı algısının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin performanslarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Aktaş, 2020; Deniz, 2021; Özel ve diğerleri, 2023; Özgenel & Aktaş, 2020; Polat, 2022; Seyidoğlu, 2020; Sincer, 2021; Sürer, 2022; Tekin, 2023). Bununla birlikte alanyazında öğretmenlerin performanslarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Hatipoğlu & Kavas, 2016). Öte yandan alanyazında öğretmenlerin performanslarının orta düzeyde olduğu görülmüştür (Bozan, 2023). Buradan hareketle, öğretmenlerin performans düzeylerinde farklılıkların olduğu saptanmıştır. Bu durum; yönetici, öğretmenin kendisi, öğrenci, meslektaş, veli, çalışma koşulları, okul ve çevresinin sosyokültürel, fiziksel özelliklerinden kaynaklanmış olabilir (Vural ve Özdemir, 2024).

Mevcut araştırmada; öğretmen performansı algısının alt boyutlarında ise ortalamaların ($\bar{X}= 4,54$ ile $\bar{X}=4,7$ arasında olduğu saptanmıştır. Alt boyutlardan görev performansının ($\bar{X}=4,7$) ve $ss=.38$, bağlamsal performans ($\bar{X}=4,7$) ve $ss= .54$, uyumsal performans ise $\bar{X}=4,59$ ve $ss= .48$ olduğu görülmüştür. "ÖİPÖ"nin minimum değeri 3,02 ile orta düzey, maksimum değeri ise 5 olup yüksek düzeydedir. "ÖİPÖ"nin ortanca değeri ise 4,72 olup, maksimum değere çok yakın olduğunu söylemek mümkündür. Buradan hareketle mevcut araştırmada; öğretmenlerin görev, bağlamsal, uyumsal performans düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında da benzer şekilde öğretmenlerin görev, bağlamsal ve uyumsal performans düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Sürer, 2022). Sincer (2021) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde öğretmenlerin görev ve uyumsal performanslarının yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin bağlamsal performanslarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu

araştırmanın bulguları, alanyazında yer alan diğer araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bağımsız iki grup arasında ortalamalarının aynı olup olmadığı tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “bağımsız gruplar *t* testi” yapılmıştır (Schumacher & Tomek, 2013, s. 189). *t* testinde normal dağılımın olduğu varsayılmaktadır (Ravid, 2011, s. 146). Bu kapsamda öncelikle araştırmanın normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırmada tek değişkenli normalliğin sağlandığı görülmüştür (Basıklık katsayısı -0,992, çarpıklık katsayısı 0,308). Ardından bağımsız gruplar *t* testinde homojenlik testi “Levene’s testi” sonuçları incelenmiştir (Cohen, 1977, s. 19). “Levene’s testi”nde varyansların homojen olması için $p > .05$ olması gerekmektedir (Seçer, 2021, s. 64). Levene’s testi sonucunda $F = 20.389$ ve $p < .05$ ve öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesinde varyansların homojen olmadığı görülmüştür. “Bağımsız grup *t* testi” çok güçlü bir testtir. Varyansların homojenliği sağlanamadığında bile araştırmalarda uygulanabilecek bir analiz yöntemidir (Ravid, 2011, s. 147). Bu doğrultuda öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesinde SPSS’de varyansların eşit olmayan dağılımdaki *t* ve *p* değerleri dikkate alınmıştır. Bağımsız gruplar *t* testi” sonucunda elde edilen değerler $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı çıkması durumunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu değerlendirilmektedir $p < .05$ (Özdemir, 2018, s. 316). Tablo 44’te bu doğrultuda yapılan ve değerlendirilen “Bağımsız grup *t* testi” sonuçları sunulmuştur.

Tablo 44

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesinde “Bağımsız *t* testi” Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>	Hedge's <i>g</i>
----------	----------	----------	-----------	-----------	-----------	----------	----------	------------------	------------------

"ÖİPÖ" Toplam	Kadın	4896	4.59	.39	8239	.323	.747	-	-
	Erkek	3345	4.59	.42					
1. Görev Performansı	Kadın	4896	4.73	.35	8239	9.024	.000*	.20	.21
	Erkek	3345	4.65	.41					
2. Bağlamsal Performans	Kadın	4896	4.46	.54	8239	-2.948	.003*	.07	.07
	Erkek	3345	4.50	.53					
3. Uyumsal Performans	Kadın	4896	4.51	.49	8239	-6.482	.000*	.13	.13
	Erkek	3345	4.58	.46					

* $p < .05$

Tablo 44'te öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($t(8239) = .323$, $p > .05$). Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin performansları, cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Ahmad ve diğerleri, 2022; Aktaş, 2020; Begum ve diğerleri, 2020; Özgenel & Aktaş, 2020; Sincer, 2021; Sürer, 2022; Umer ve diğerleri, 2024). Ancak alanyazında başka bir araştırmada erkek öğretmenlerin performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Amalu, 2021; Ikhlas ve diğerleri, 2021). Oysa başka bir araştırmada kadın öğretmenlerin performanslarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Kelebek, 2023; Mazaki, 2017). Buradan hareketle öğretmenlerin performansları cinsiyete göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür. İş performansı, kişilik özelliğinden etkilenmektedir (Tett vd., 1991). Bu doğrultuda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha çok gelişime açıklık, dışa dönüklük, duygusal denge, öz disiplin ve uyumluluk kişilik özelliklerini gösterdiği görülmüştür (Çelebi & Uğurlu, 2014). Buradan kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğretmen performansının yüksek olmasının sebebi, kişilik özelliklerinden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin öğretmen performansı boyutları açısından cinsiyete göre incelendiğinde ise; "görev performansı" boyutu ($t(8239) = 9.024$,

$p < .05$), “bağlamsal performans” ($t(8239) = -2.948, p < .05$), “uyumsal performans” boyutunun ($t(8239) = -6.482, p < .05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan öğretmenlerin, iş performanslarına ilişkin görüşlerinin “görev performansı”, “bağlamsal performans” ve “uyumsal performans” boyutlarında cinsiyete göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenler ($\bar{X} = 4.73$), erkek öğretmenlere göre (4.65), görev performanslarının daha yüksek olduğu görüşündedir. Alanyazında da benzer şekilde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre, görev performanslarının yüksek olduğu saptanmıştır (Sincer, 2021; Sürer, 2022). Bu araştırma bulgusu, alanyazında yer alan diğer araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Mevcut araştırmada; erkek öğretmenler ($\bar{X} = 4.50$), kadın öğretmenlere göre (4.46), bağlamsal performanslarının daha yüksek olduğu görüşüne sahiptir. Ancak alanyazında öğretmenlerin, “bağlamsal” performanslarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Sincer, 2021; Sürer, 2022). Buradan hareketle öğretmenlerin “bağlamsal” performansları cinsiyete göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; erkek öğretmenler ($\bar{X} = 4.58$) kadın öğretmenlere göre (4.51), uyumsal performanslarının daha yüksek olduğu görüşündedir. Ancak alanyazında öğretmenlerin, “uyumsal” performanslarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Sincer, 2021; Sürer, 2022). Buradan hareketle öğretmenlerin “uyumsal” performansları cinsiyete göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak mevcut araştırmada; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri, “görev performansı”, “bağlamsal performans” ve “uyumsal performans” boyutlarında ise; cinsiyete göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada üç ya da daha fazla gruplar arasında ortalamalar arası fark olup tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “tek yönlü ANOVA” analizi yapılmıştır (Cribbie ve Klockars, 2019, s. 1; Mertler & Reinhart, 2017, s. 71; Sharma, 1996, s. 7). “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyansların homojenliğini belirlemek için “Levene’s testi” uygulanmıştır. “Levene’s testi” sonucunda $p > .05$ ise varyanslar homojen, $p < .05$ ise varyansların homojen olmadığı olarak değerlendirilmiştir (Field, 2018, s. 358). Tablo 45’te bu amaçla yapılan ve değerlendirilen “Levene’s testi” sonuçları sunulmuştur.

Tablo 45

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları

Değişken	Levene’s Değeri	p
Yaş	9.606	.000

* $p > .05$

Tablo 45’te’ Levene’s testi sonucunda (Levene=9.606, $p < .05$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre incelenmesinde varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Tamhane T2” güven düzeyini daha iyi kontrol ettiği için çiftli karşılaştırmalarda varyanslar eşit olmadığına en iyi yol olarak görülmektedir (Tamhane, 1979). Bu amaçla “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyanslar homojen olmadığına gruplar arası farklılığı belirlemek için “Post Hoc” testlerinden “Tamhane T2 testi” yapılmıştır (Kayri, 2009). Tablo 46’da araştırmada yapılan ve değerlendirilen “tek yönlü ANOVA” analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 46

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesinde "Tek Yönlü ANOVA" Sonuçları

Değişken	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark Tamhane's T2	η^2
"ÖİPÖ" Toplam	A. 20-30 yaş	1601	4.56	.42	3-8237	6.856	.000*	A-C	.002
	B. 31-40 yaş	2653	4.58	.40				A-D	
	C. 41-50 yaş	2282	4.60	.39				B-D	
	D. 50 ve üzeri	1705	4.62	.39					
	Toplam	8241	4.59	.40					
1. Görev Performansı	A. 20-30 yaş	1601	4.68	.39	3-8237	1.215	.303	-	-
	B. 31-40 yaş	2653	4.70	.38					
	C. 41-50 yaş	2282	4.71	.37					
	D. 50 ve üzeri	1705	4.70	.37					
	Toplam	8241	4.70	.38					
2. Bağlamsal Performans	A. 20-30 yaş	1601	4.46	.55	3-8237	2.649	.047*	-	.001
	B. 31-40 yaş	2653	4.46	.55					
	C. 41-50 yaş	2282	4.48	.53					
	D. 50 ve üzeri	1705	4.51	.52					
	Toplam	8241	4.47	.54					
3. Uyumsal Performans	A. 20-30 yaş	1601	4.48	.52	3-8237	20.824	.000*	A-C	.008
	B. 31-40 yaş	2653	4.52	.49				A-D	
	C. 41-50 yaş	2282	4.55	.46					
	D. 50 ve üzeri	1705	4.61	.44					
	Toplam	8241	4.54	.48					

**p* < .05

Tablo 46'da öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($F(3-8237)= 6.856$, $p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane T2 testi” yapılmıştır. “Tamhane T2 testi” sonucunda öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinde 20-30 yaş arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.56$), 41-50 yaş ($\bar{X}=4.60$), 51 yaş ve üzeri ($\bar{X}=4.62$) olan öğretmenlere göre “öğretmen performanslarının” daha düşük olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca 31-40 yaş ($\bar{X}=4.58$), 51 yaş ve üzeri ($\bar{X}=4.62$) olan öğretmenlere göre benzer şekilde öğretmen performanslarının daha düşük olduğu görülmüştür. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin yaşı arttıkça performanslarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin, 20-25 yaşa sahip olan öğretmenlere göre performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Deniz, 2021; Sürer, 2020). Bununla birlikte 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin, 26-30 yaşa sahip olan öğretmenlere göre ve 36-40 yaş arası olan öğretmenlerin, 20-25 yaş arası olan öğretmenlere göre iş performanslarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Deniz, 2021). Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri yaşa göre değişmediği görülmüştür (Sincer, 2021; V. Kılıç, 2019; Yurdunkulu, 2023). Buradan hareketle öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşı arttıkça deneyimleri, mesleki bilgi ve beceri düzeyinin artacağı düşünülebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin yaşı arttıkça iş performansının artmasının sebebi; mesleki bilgi ve beceri düzeyinin artmasından kaynaklanabilir. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin, öğretmen etkililiğinin yüksek olduğu görülmüştür (Buela & Joseph, 2015). Bu durumun, öğretmenlerin mesleki doyum ve iş tatminini sağlayacağı da düşünülebilir. Öğretmenlerin yüksek iş tatminine sahip olması da iş performansını artırdığı görülmüştür (Sarraf vd., 2002). Dolayısıyla öğretmenlerin yaşı arttıkça performanslarının artmasının diğer bir nedeni olarak öğretmen etkililiği; buna bağlı olarak mesleki doyumunu ve iş tatmini görülebilir.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri, öğretmen performansı boyutları açısından yaşa göre incelendiğinde ise; “görev performansı” boyutunda anlamlı farklılık çıkmamıştır ($F(3-8237)= 1.215, p> .05$). Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin görev performansları, yaşa göre değişmediği görülmüştür (Sincer, 2021). Ancak alanyazında başka bir araştırmada 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin, 20-25 yaşa sahip olan öğretmenlere göre performanslarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sürer, 2020).

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri, “bağlamsal performans” boyutu açısından yaşa göre değerlendirildiğinde ise; anlamlı farklılık görülmüştür ($F(3-8237)= 2.649, p< .05$). Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin bağlamsal performanslarına ilişkin görüşleri yaşa göre değişmediği görülmüştür (Sincer, 2021; Sürer, 2020).

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri, “uyumsal performans” boyutu açısından yaşa göre değerlendirildiğinde de benzer şekilde anlamlı farklılık görülmüştür ($F(3-8237)= 20.824, p< .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane T2 testi” yapılmıştır. “Tamhane T2 testi” sonucunda öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinde 20-30 yaş arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.48$), 41-50 yaş ($\bar{X}=4.55$), 51 yaş ve üzeri ($\bar{X}=4.61$) olan öğretmenlere göre uyumsal performanslarının daha düşük olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin yaşı artıkça “uyumsal” performanslarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin, 20-25 yaşa sahip olan öğretmenlere göre “uyumsal” performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Sürer, 2020). Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin “uyumsal” performanslarına ilişkin görüşleri yaşa göre değişmediği görülmüştür (Sincer, 2021). Buradan hareketle öğretmenlerin, görev performansı, bağlamsal performans ve uyumsal performanslarına ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kısaca ifade etmek gerekirse; mevcut araştırmada; öğretmenlerin, öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin iş performanslarına ilişkin görüşleri öğretmen performansı boyutları açısından yaşa göre incelendiğinde “görev performansı boyutu” hariç bağlamsal performans ve uyumsal performans boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır.

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Duruma Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bağımsız iki grup arasında ortalamalarının aynı olup olmadığı tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “bağımsız gruplar *t* testi” yapılmıştır (Schumacher & Tomek, 2013, s. 189). *t* testinde normal dağılımın olduğu varsayılmaktadır (Ravid, 2011, s. 146). Bu kapsamda öncelikle araştırmanın normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırmada tek değişkenli normalliğin sağlandığı görülmüştür (Basıklık katsayısı -0,992, çarpıklık katsayısı 0,308). Ardından bağımsız gruplar *t* testinde homojenlik testi “Levene’s testi” sonuçları incelenmiştir (Cohen, 1977, s. 19). “Levene’s testi”nde varyansların homojen olması için $p > .05$ olması gerekmektedir (Seçer, 2021, s. 64). Levene’s testi sonucunda $F = 8.848$ ve $p < .05$ olup öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre incelenmesinde varyansların homojen olmadığı görülmüştür. “Bağımsız grup *t* testi” çok güçlü bir testtir. Varyansların homojenliği sağlanamadığında bile araştırmalarda uygulanabilecek bir analiz yöntemidir (Ravid, 2011, s. 147). Bu doğrultuda öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre incelenmesinde SPSS’de varyansların eşit olmayan dağılımdaki *t* ve *p* değerleri dikkate alınmıştır. Bağımsız gruplar *t* testi” sonucunda elde edilen değerin $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı çıkması durumunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu değerlendirilmektedir $p < .05$ (Özdemir, 2018, s. 316). Bu doğrultuda değerlendirilen “Bağımsız grup *t* testi” sonuçları Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Duruma Göre İncelenmesinde "Bağımsız t testi" Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>	Hedge's <i>g</i>
"ÖİPÖ" Toplam	Bekâr	1905	4.58	.42	8239	-1.687	.092		
	Evli	6336	4.60	.40					
1. Görev Performansı	Bekâr	1905	4.69	.39	8239	-1.115	.265		
	Evli	6336	4.70	.37					
2. Bağlamsal Performans	Bekâr	1905	4.47	.54	8239	-.120	.904		
	Evli	6336	4.47	.54					
3. Uyumsal Performans	Bekâr	1905	4.51	.51	8239	-3.075	.002*	.08	.08
	Evli	6336	4.55	.47					

* $p < .05$

Tablo 47' de öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($t(8239) = -1.687$, $p > .05$). Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin performansları, medeni duruma göre incelendiğinde anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır (Koç, 2021; Osuji ve diğerleri, 2022; Sincer, 2021; Sözcün, 2021; Yurdunkulu, 2023). Ancak alanyazında başka bir araştırmada evli öğretmenlerin performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Seyidoğlu, 2020; Sürer, 2022). Buradan hareketle öğretmenlerin, iş performanslarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür. Evli öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Urhan, 2018). Bununla birlikte yüksek motivasyon çalışanların performansını artırmaktadır (Amtu ve diğerleri, 2020). Dolayısıyla evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre performanslarının yüksek olmasının sebebi, motivasyonlarının yüksek olabileceğinden kaynaklanabilir. Bununla birlikte bekâr öğretmenlerin, ekonomik şartların

yetersizliği ve yerleşik bir aile yapısının olmaması hayata dair kaygılarını artırabilir ve performanslarını düşürebilir.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, performanslarına ilişkin görüşlerinin öğretmen performansı boyutları açısından medeni duruma göre incelendiğinde ise; “görev performansı” boyutu ($t(8239) = -1.115, p > .05$), “bağlamsal performans” ($t(8239) = -.120, p > .05$), “uyumsal performans” boyutunun ($t(8239) = -3.075, p < .05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin “görev performansı” ve “bağlamsal performans” boyutlarında medeni duruma göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin görev ve bağlamsal performansları, medeni duruma göre incelendiğinde anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır (Sincer, 2021). Ancak alanyazında başka bir araştırmada evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre, görev performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Sürer, 2022).

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin, “uyumsal performans”larına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde ise; anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre evli öğretmenler ($\bar{X} = 4.55$), bekâr öğretmenlere göre (4.51), uyumsal performanslarının daha yüksek olduğu görüşündedir. Alanyazında da benzer şekilde evli öğretmenlerin uyumsal performanslarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Sürer, 2022). Ancak alanyazında başka bir araştırmada evli öğretmenlerin “uyumsal performans”larına ilişkin görüşleri medeni göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Sincer, 2021). Buradan hareketle öğretmenlerin, görev performansı, bağlamsal performans ve uyumsal performanslarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kısaca ifade etmek gerekirse; mevcut araştırmada; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin performanslarının boyutlarına ilişkin görüşlerinde sadece “uyumsal performans”

boyutlarında medeni duruma göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bağımsız iki grup arasında ortalamalarının aynı olup olmadığı tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “bağımsız gruplar *t* testi” yapılmıştır (Schumacher & Tomek, 2013, s. 189). *t* testinde normal dağılımın olduğu varsayılmaktadır (Ravid, 2011, s. 146). Bu kapsamda öncelikle araştırmanın normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırmada tek değişkenli normalliğin sağlandığı görülmüştür (Basıklık katsayısı -0,992, çarpıklık katsayısı 0,308). Ardından bağımsız gruplar *t* testinde homojenlik testi “Levene’s testi” sonuçları incelenmiştir (Cohen, 1977, s. 19). “Levene’s testi”nde varyansların homojen olması için $p > .05$ olması gerekmektedir (Seçer, 2021, s. 64). Levene’s testi sonucunda $F = .013$ ve $p > .05$ olup öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre incelenmesinde varyansların homojen olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre incelenmesinde “*bağımsız grup t testi*” yapılmıştır. Bağımsız grup *t* testi” sonucunda elde edilen değer $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı çıkması durumunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu değerlendirilmektedir $p < .05$ (Özdemir, 2018, s. 316). Tablo 48’de bu doğrultuda yapılan ve değerlendirilen “*Bağımsız grup t testi*” sonuçları sunulmuştur.

Tablo 48

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesinde “Bağımsız t testi” Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen's d	Hedge's g
"ÖİPÖ" Toplam	Lisans	7365	4.59	.40	8239	-.015	.988	-	-
	Lisansüstü	876	4.59	.40					
1. Görev Performansı	Lisans	7365	4.70	.38	8239	.747	.455	-	-
	Lisansüstü	876	4.69	.35					
2. Bağlamsal Performans	Lisans	7365	4.47	.54	8239	-1.726	.084	-	-
	Lisansüstü	876	4.50	.52					
3. Uyumsal Performans	Lisans	7365	4.54	.48	8239	.630	.528	-	-
	Lisansüstü	876	4.53	.48					

* $p < .05$)

Tablo 48’ de öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin eğitim duruma göre incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($t(8239) = -.015$, $p > .05$). Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin performansları, eğitim durumuna göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Kelebek, 2023; Sürer, 2022; Umer ve diğerleri, 2024; Yurdunkulu, 2023). Bu araştırma bulgusu, alanyazında yer alan diğer araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin öğretmen performansı boyutları açısından eğitim durumuna göre incelendiğinde ise; “görev performansı” boyutu ($t(8239) = .747$, $p > .05$), “bağlamsal performans” ($t(8239) = -1.726$, $p > .05$), “uyumsal performans” boyutunun ($t(8239) = .630$, $p > .05$) olduğu saptanmıştır. Buradan öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin “görev performansı” ve “bağlamsal performans” boyutlarında eğitim durumuna göre grup ortalamaları arasında benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Alanyazında da

benzer şekilde öğretmenlerin, “görev”, “bağlamsal, “uyumsal” performanslarına ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Sincer, 2021). Ancak alanyazında başka bir araştırmada, lisans mezunu olan öğretmenlerin lisansüstü mezun olan öğretmenlere göre uyumsal performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Sürer, 2022). Buradan hareketle öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin eğitim duruma göre incelendiğinde “görev” ve “bağlamsal” performansları hariç; “uyumsal” performanslarında farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kısaca özetlemek gerekirse; mevcut araştırmada; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin performans ve boyutları açısından eğitim durumuna göre incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada üç ya da daha fazla gruplar arasında ortalamalar arası fark olup tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “tek yönlü ANOVA” analizi yapılmıştır (Cribbie ve Klockars, 2019, s. 1; Mertler & Reinhart, 2017, s. 71; Sharma, 1996, s. 7). “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyansların homojenliğini belirlemek için “Levene’s testi” uygulanmıştır. “Levene’s testi” sonucunda $p > .05$ ise varyanslar homojen, $p < .05$ ise varyansların homojen olmadığı olarak değerlendirilmiştir (Field, 2018, s. 358) . Tablo 49’da bu amaçla yapılan ve değerlendirilen “Levene’s testi” sonuçları sunulmuştur.

Tablo 49

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları

Değişken	Levene’s Değeri	p
Kıdem	8.843	.000

* $p > .05$

Tablo 49 'da Levene's testi sonucunda (Levene=8.843, $p < .05$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iş performanslarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelenmesinde varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Tamhane T2" güven düzeyini daha iyi kontrol ettiğinden çiftli karşılaştırmalarda varyanslar eşit olmadığına en iyi yol olarak görülmektedir (Tamhane, 1979). Bu amaçla "Tek yönlü ANOVA" analizinde varyanslar homojen olmadığına gruplar arası farklılığı belirlemek için "Post Hoc" testlerinden "Tamhane T2 testi" yapılmıştır (Kayri, 2009). Tablo 50' de araştırmada yapılan ve değerlendirilen "tek yönlü ANOVA" analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 50

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesinde "Tek Yönlü ANOVA" Sonuçları

Değişken	Kıdem	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark Tamhane's T2	η^2
"ÖİPÖ" Toplam	A. 1-5yıl	1622	4.57	.42	4-8236	6.516	.000*	A-E	.003
	B. 6-10 yıl	1072	4.56	.40				B-E	
	C. 11-15 yıl	1243	4.58	.41					
	D. 16-20 yıl	1233	4.60	.39					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.62	.39					
	Toplam	8241	4.59	.40					
1. Görev Performansı	A. 1-5yıl	1622	4.69	.39	4-8236	1.733	.140	-	-
	B. 6-10 yıl	1072	4.68	.38					
	C. 11-15 yıl	1243	4.70	.39					
	D. 16-20 yıl	1233	4.71	.35					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.71	.37					
	Toplam	8241	4.70	.38					

2. Bağlamsal Performans	A. 1-5yıl	1622	4.46	.55	4-8236	3.427	.008*	B-E	.002
	B. 6-10 yıl	1072	4.44	.55					
	C. 11-15 yıl	1243	4.46	.56					
	D. 16-20 yıl	1233	4.48	.53					
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.50	.52					
	Toplam	8241	4.47	.54					
3. Uyumsal Performans	A. 1-5yıl	1622	4.49	.53	4-8236	15.563	.000*	A-D	.008
	B. 6-10 yıl	1072	4.50	.49				A-E	
	C. 11-15 yıl	1243	4.52	.49				B-E	
	D. 16-20 yıl	1233	4.54	.47				C-E	
	E. 21 yıl ve üzeri	3071	4.59	.44				D-E	
	Toplam	8241	4.54	.48					

* $p < .05$

Tablo 50’de öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($F(4-8236)= 6.516$, $p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane T2 testi” yapılmıştır. “Tamhane T2 testi” sonucunda öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=4.62$), 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlere ($\bar{X}=4.57$) ve 6-10 yıl arası kıdemi ($\bar{X}=4.56$) olan öğretmenlere göre öğretmen performanslarının daha yüksek olduğu görüşündedir. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin performansları, kıdeme göre incelendiğinde anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre, performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Deniz, 2021; Sürer, 2022). Buradan öğretmenlerin kıdemi arttıkça performanslarının arttığı söylenebilir. Çalışanların iş bilgisi ve becerisi iş performansını etkilemektedir (Campbell, 2012, s. 170). Bu doğrultuda öğretmenlerin kıdemi

artıkça mesleki deneyim, bilgi ve becerilerinin de artacağı düşünülebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin kıdemi artıkça performanslarının artmasının sebebi, mesleki deneyim, bilgi ve becerilerinin artmasından kaynaklanabilir. Ancak alanyazında öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Dilbaz Sayın, 2017; Kotherja & Hamzallari, 2022; Kul, 2008; Özgenel ve Aktaş, 2020; Sincer, 2021; Yurdunkulu, 2023). Buradan hareketle öğretmenlerin performansları kıdeme göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri, öğretmen performansı boyutları açısından kıdeme göre incelendiğinde ise; “görev performansı” boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($F(4-8236)= 1.733, p> .05$). Ancak alanyazında başka bir araştırmada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre, “görev” performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Sürer, 2022). Buradan hareketle öğretmenlerin “görev” performansları kıdeme göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri, “bağlamsal performans” boyutu açısından kıdeme göre değerlendirildiğinde ise; anlamlı farklılık görülmüştür ($F(4-8236)=3.427, p< .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane T2 testi” yapılmıştır. “Tamhane T2 testi” sonucunda öğretmenlerin iş performanslarına ilişkin görüşlerinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=4.50$), 6-10 yıl arası kıdemi ($\bar{X}=4.44$) olan öğretmenlere göre “bağlamsal performans”larının daha yüksek olduğu görüşündedir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin bağlamsal performanslarına ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Sürer, 2022). Buradan hareketle öğretmenlerin bağlamsal performansları kıdeme göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri, “uyumsal performans” boyutu açısından kıdeme göre değerlendirildiğinde de benzer şekilde anlamlı farklılık görülmüştür ($F(4-8236)= 15.563, p< .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında

olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane T2 testi” yapılmıştır. “Tamhane T2 testi” sonucunda öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinde 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=4.54$), 1-5 yıl arası kıdemi ($\bar{X}=4.49$) olan öğretmenlere göre “uyumsal performans”larının daha yüksek olduğu görüşündedir. Bununla birlikte 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=4.59$), 16-20 yıl arası ($\bar{X}=4.54$), 11-15 yıl arası ($\bar{X}=4.52$), 6-10 yıl arası ($\bar{X}=4.50$) ve 1-5 yıl arası kıdeme sahip ($\bar{X}=4.49$) olan öğretmenlere göre uyumsal performanslarının daha yüksek olduğu görüşüne sahiptir. Alanyazında benzer şekilde başka bir araştırmada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre, “uyumsal” performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Sürer, 2022). Bu araştırma bulgusu, alanyazında yer alan diğer araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Kısaca ifade etmek gerekirse; mevcut araştırmada; öğretmenlerin, öğretmenlerin iş performanslarına ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin iş performanslarına ilişkin görüşleri öğretmen performansı boyutları açısından kıdeme göre incelendiğinde “görev performansı boyutu” hariç bağlamsal performans ve uyumsal performans boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır.

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada üç ya da daha fazla gruplar arasında ortalamalar arası fark olup tespit edileceği için SPSS programı 22 versiyon ile “tek yönlü ANOVA” analizi yapılmıştır (Cribbie ve Klockars, 2019, s. 1; Mertler & Reinhart, 2017, s. 71; Sharma, 1996, s. 7). “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyansların homojenliğini belirlemek için “Levene’s testi” uygulanmıştır. “Levene’s testi” sonucunda $p > .05$ ise varyanslar homojen, $p < .05$ ise varyansların homojen olmadığı olarak değerlendirilmiştir

(Field, 2018, s. 358) . Tablo 51 'de bu amaçla yapılan ve değerlendirilen “Levene’s testi” sonuçları sunulmuştur.

Tablo 51

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesinde “Levene’s Testi” Sonuçları

Değişken	Levene’s Değeri	p
Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi	7.656	.000

* $p > .05$

Tablo 51 'de Levene’s testi sonucunda (Levene=7.656, $p < .05$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iş performanslarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelenmesinde varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Tamhane T2” güven düzeyini daha iyi kontrol ettiğinden çiftli karşılaştırmalarda varyanslar eşit olmadığına en iyi yol olarak görülmektedir (Tamhane, 1979). Bu amaçla “Tek yönlü ANOVA” analizinde varyanslar homojen olmadığına gruplar arası farklılığı belirlemek için “Post Hoc” testlerinden “Tamhane T2 testi” yapılmıştır (Kayri, 2009). Tablo 52’ de araştırmada yapılan ve değerlendirilen “tek yönlü ANOVA” analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 52

Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre İncelenmesinde "Tek Yönlü ANOVA" Sonuçları

Değişken	Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark Tamhane's T2	η^2
"ÖİPÖ" Toplam	A- 1 yıldan az	2256	4.58	.42	4-8236	3.178	.013*	-	.002
	B- 1-2 yıl	1684	4.57	.41					
	C- 3-5 yıl	2622	4.60	.39					
	D- 6-7 yıl	756	4.61	.38					
	E- 8-10 yıl	923	4.62	.40					
	Toplam	8241	4.59	.40					
1. Görev Performansı	A- 1 yıldan az	2256	4.70	.39	4-8236	1.250	.287	-	-
	B- 1-2 yıl	1684	4.68	.39					
	C- 3-5 yıl	2622	4.71	.36					
	D- 6-7 yıl	756	4.71	.36					
	E- 8-10 yıl	923	4.71	.38					
	Toplam	8241	4.70	.38					
2. Bağlamsal Performans	A- 1 yıldan az	2256	4.46	.56	4-8236	4.956	.001*	A-D	.002
	B- 1-2 yıl	1684	4.45	.55				A-E	
	C- 3-5 yıl	2622	4.48	.52				B-D	
	D- 6-7 yıl	756	4.52	.49				B-E	
	E- 8-10 yıl	923	4.53	.53					
	Toplam	8241	4.47	.54					

3. Uyumsal Performans	A- 1 yıldan az	2256	4.52	.50	4-8236	3.376	.009*	A-E	.002
	B- 1-2 yıl	1684	4.52	.50					
	C- 3-5 yıl	2622	4.55	.46					
	D- 6-7 yıl	756	4.56	.45					
	E- 8-10 yıl	923	4.57	.45					
	Toplam	8241	4.54	.48					

* $p < .05$

Tablo 52' de öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($F(4-8236) = 3.178$, $p < .05$). Alanyazında benzer şekilde öğretmenlerin performansları mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre değişmektedir. Buna göre 1-5 yıl okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin, 6-10 yıl okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Sürer, 2022). Ancak alanyazında yapılan başka bir araştırmada öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre değişmemektedir (Sincer, 2021; Veziroğlu Çelik, 2014). Buradan hareketle öğretmenlerin performansları mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri, öğretmen performansı boyutları açısından mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde ise; "görev performansı" boyutunda anlamlı farklılık çıkmamıştır ($F(4-8236) = 1.250$, $p > .05$). Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin "görev" performansları, mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre değişmediği görülmüştür (Sincer, 2021; Sürer, 2022). Bu araştırmanın bulguları, alanyazında yer alan diğer araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri, "bağlamsal performans" boyutu açısından mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre

değerlendirildiğinde ise; anlamlı farklılık görülmüştür ($F(4-8236)=4.956$, $p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane T2 testi” yapılmıştır. “Tamhane T2 testi” sonucunda öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinde 6-7 yıl ($\bar{X}=4.52$) ve 8-10 yıl ($\bar{X}=4.53$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenler, 1 yıldan az mevcut okul müdürü ile çalışan ($\bar{X}=4.46$) öğretmenlere göre “bağlamsal performans”larının daha yüksek olduğu görüşüne sahiptir. Ayrıca 6-7 yıl ($\bar{X}=4.52$) ve 8-10 yıl ($\bar{X}=4.53$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenler 1-2 yıl mevcut okul müdürü ile çalışan ($\bar{X}=4.45$) öğretmenlere göre bağlamsal performanslarının daha yüksek olduğu görüşündedir. Buradan 6-7 yıl ($\bar{X}=4.52$) ve 8-10 yıl ($\bar{X}=4.53$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenler, 1 yıldan az çalışan ($\bar{X}=4.46$), 1-2 yıl ($\bar{X}=4.45$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre bağlamsal performanslarının daha yüksek olduğu görüşüne sahiptir. Öğretmenlerin okul müdürü ile uzun süre çalışıyor olması, okuldaki liderlik uygulamalarından memnun olduğunun göstergesi olarak düşünülebilir. Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları, öğretmenlerin performansını etkilemektedir (Kanya ve diğerleri, 2021). Dolayısıyla öğretmenlerin bağlamsal performansının okul müdürü ile uzun süre çalıştıkça artmasının sebebi, öğretmenlerin okul müdürünün liderlik uygulamaları ile ilgili memnuniyetinden kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra mevcut okul müdürü ile uzun süre çalışan öğretmenlerin aidiyet duygusu ve örgüte bağlılıklarının gelişeceği düşünülebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin aidiyet duyguları ve bağlılıkları geliştikçe örgütleri için asli görevleri dışındaki işler için de gönüllü olarak destek vermek isteyebilir. Alanyazında yapılan başka bir araştırmada 1 yıldan az okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin, 1-2 yıl okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre; 3-5 yıl okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin 1-2 yıl çalışan öğretmenlere göre bağlamsal performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Sincer, 2021). Oysa alanyazında yapılan başka bir araştırmada öğretmenlerin “bağlamsal” performansları, mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre değişmediği saptanmıştır (Sürer, 2022).

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri, “uyumsal performans” boyutu açısından mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre

değerlendirildiğinde de benzer şekilde anlamlı farklılık görülmüştür ($F(4-8236)= 3.376, p< .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden “Tamhane T2 testi” yapılmıştır. “Tamhane T2 testi” sonucunda öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinde 8-10 yıl ($\bar{X}=4.57$) mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenler, 1 yıldan az mevcut okul müdürü ile çalışan ($\bar{X}=4.52$) öğretmenlere göre uyumsal performanslarının daha yüksek olduğu görüşüne sahiptir. Öğretmenlerin 8-10 yıl gibi uzun bir süre okul müdürüyle çalışıyor olması problem, çatışma, kriz durumları gibi beklenilmeyen olayları çözmede deneyim kazanmalarını sağlayabilir. Bu uzun süreçte beklenilmeyen her bir durum ve çözümü öğretmenlerin uyumsal performanslarını geliştirebileceği düşünülebilir. Ancak alanyazında başka bir araştırmada 1-5 yıl okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin, 6-10 yıl okul müdürü ile çalışan öğretmenlere göre “uyumsal” performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Sürer, 2022). Okul müdürü ile 1-5 yıl gibi az çalışan öğretmenler, müdürlerinden kabul görmek için kendini ifade etmek isteyebileceği düşünülebilir. Bu durum onların daha kendilerini geliştirmede istekli hale getirebilir. Dolayısıyla okul müdürü ile 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin kendini geliştirmek istemesi uyumsal performanslarını artırabilir. Alanyazında başka bir araştırmada öğretmenlerin “uyumsal” performansları, mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre değişmediği görülmüştür (Sincer, 2021). Buradan hareketle öğretmenlerin “görev” performansı hariç “bağlamsal” ve “uyumsal” performansları mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kısaca ifade etmek gerekirse; mevcut araştırmada; öğretmenlerin, öğretmenlerin iş performanslarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin iş performanslarına ilişkin görüşleri öğretmen performansı boyutları açısından mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde “görev performansı boyutu” hariç bağlamsal performans ve uyumsal performans boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır.

Öğretimsel Liderlik, Örgütsel Destek ve Öğretmen Performansı Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve öğretmen performansı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin düzeyi açıklandığından SPSS programı 22 versiyon ile korelasyon analizi yapılmıştır (Edmonds & Kennedy, s.126). “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon” değerleri (r) Tablo 53’de sunulmuştur.

Tablo 53

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Değerleri

Düzyey	Minumum	Maksimum
Düşük	.10	.29
Orta	.30	.49
Yüksek	.50	.1

Kaynak: Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second edition. A Subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich, Publishers. London, s. 82 & Green, S. B., & Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Prentice Hall Press, s. 233.

Tablo 53’de görüldüğü gibi “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon” değerleri (r); $\pm .01$ ile $\pm .29$ düşük, $\pm .30$ ile $\pm .49$ orta, $\pm .50$ ile $\pm .1$ arasında yüksek olarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır (Cohen,1988, s. 82; Green & Salkind, 2010, s. 233). Bu kapsamda elde edilen analiz sonuçları Tablo 54’ te gösterilmiştir.

10.Okulda görünür olmak	4.02	.90	.88*	.74*	.71*	.72*	.78*	.75*	.74*	.90*	.72*												
11.Öğretmenleri teşvik etme	3.93	1.04	.88*	.75*	.71*	.74*	.77*	.74*	.74*	.91*	.67*	.78*	-										
12. Mesleki gelişimi destekleme	4.17	.92	.90*	.81*	.78*	.79*	.79*	.76*	.75*	.92*	.72*	.77*	.82*	-									
13. Öğrenmeyi teşvik etme	4.21	.90	.86*	.74*	.71*	.73*	.74*	.70*	.72*	.89*	.67*	.75*	.78*	.80*	-								
14.Örgütsel Destek	4.10	.85	.83	.77	.74	.74	.73	.70	.69	.84	.69	.75	.79	.79	.74	-							
15.Örgütsel adalet	4.14	.88	.79	.73	.72	.71	.69	.66	.65	.79	.66	.71	.73	.74	.68	.96	-						
16.Örgütsel ödül ve iş koşulları	4.34	.77	.77	.72	.70	.70	.65	.63	.62	.78	.65	.70	.69	.74	.70	.90	.84	-					
17.Yönetim desteği	3.80	1.08	.78	.69	.66	.67	.70	.67	.67	.79	.61	.70	.79	.73	.69	.90	.80	.75	-				
18.Öğretmen İş Performansı	4.59	.40	.49	.46	.45	.44	.46	.45	.42	.49	.44	.44	.42	.47	.43	.47	.44	.45	.42	-			
19.Görev Performansı	4.70	.38	.42	.40	.40	.39	.37	.38	.34	.41	.39	.36	.32	.41	.37	.39	.38	.41	.32	.90	-		
20. Bağlamsal Performans	4.47	.54	.49	.44	.42	.42	.46	.45	.44	.49	.42	.45	.44	.46	.42	.46	.43	.42	.45	.87	.66	-	
21. Uyumsal Performans	4.54	.48	.43	.39	.37	.37	.40	.39	.37	.42	.37	.37	.37	.40	.36	.41	.39	.39	.37	.91	.72	.71	-

12. Mesleki gelişimi destekleme	4.17	.92	.90*	.81*	.78*	.79*	.79*	.76*	.75*	.92*	.72*	.77*	.82*	-									
13. Öğrenmeyi teşvik etme	4.21	.90	.86*	.74*	.71*	.73*	.74*	.70*	.72*	.89*	.67*	.75*	.78*	.80*	-								
14.Örgütsel Destek	4.10	.85	.83	.77	.74	.74	.73	.70	.69	.84	.69	.75	.79	.79	.74	-							
15.Örgütsel adalet	4.14	.88	.79	.73	.72	.71	.69	.66	.65	.79	.66	.71	.73	.74	.68	.96	-						
16.Örgütsel ödül ve iş koşulları	4.34	.77	.77	.72	.70	.70	.65	.63	.62	.78	.65	.70	.69	.74	.70	.90	.84	-					
17.Yönetim desteği	3.80	1.08	.78	.69	.66	.67	.70	.67	.67	.79	.61	.70	.79	.73	.69	.90	.80	.75	-				
18.Öğretmen İş Performansı	4.59	.40	.49	.46	.45	.44	.46	.45	.42	.49	.44	.44	.42	.47	.43	.47	.44	.45	.42	-			
19.Görev Performansı	4.70	.38	.42	.40	.40	.39	.37	.38	.34	.41	.39	.36	.32	.41	.37	.39	.38	.41	.32	.90	-		
20. Bağlamsal Performans	4.47	.54	.49	.44	.42	.42	.46	.45	.44	.49	.42	.45	.44	.46	.42	.46	.43	.42	.45	.87	.66	-	
21. Uyumsal Performans	4.54	.48	.43	.39	.37	.37	.40	.39	.37	.42	.37	.37	.37	.40	.36	.41	.39	.39	.37	.91	.72	.71	-

Tablo 54'te görüldüğü gibi, araştırmadaki değişkenler arasında tüm Pearson Momentler Çarpımı korelasyon değerleri (r) istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$). Araştırmada kullanılan değişkenlerin toplam ölçek puanları incelendiğinde, öğretmenlerin performansı ile öğretimsel liderlik arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= .49$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Alanyazında öğretmen performansı ile öğretimsel liderlik arasındaki ilişkiyi açıklayan çok az araştırmaya rastlanmıştır. Buna göre alanyazında öğretmen performansı ile öğretimsel liderlik arasında pozitif yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Wahab ve diğerleri, 2020). Oysa alanyazında başka bir araştırmada öğretmen performansı ile öğretimsel liderlik arasında pozitif düşük düzeyde ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r= 0,231$, $p < 0,01$) (Can ve Güneş, 2023; Can 2022). Buradan hareketle alanyazında öğretmen performansı ile öğretimsel liderlik ilişkisi ile ilgili farklılıkların olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada; öğretmenlerin performansı ile örgütsel destek arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.47$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında başka bir araştırmada da benzer şekilde öğretmen performansı ile örgütsel destek arasında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=.30$; $p<0,01$) (Deniz, 2021; Al Fauzani ve diğerleri, 2022; Ishfaq ve diğerleri, 2023; Prasetyo ve diğerleri, 2022). Bu araştırma bulgusu, alanyazında yer alan diğer araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bununla birlikte alanyazında öğretmen performansı ile örgütsel destek arasında pozitif yüksek düzeyde (Atom ve diğerleri, 2023) ve doğrudan anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Na-Nan ve diğerleri, 2018). Oysa alanyazında başka bir araştırmada öğretmen performansı ile örgütsel destek arasında pozitif düşük düzeyde ilişkinin olduğu görülmüştür (Farooqi ve diğerleri, 2019).

Mevcut araştırmada; öğretimsel liderlik ile örgütsel destek arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.83$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Alanyazında öğretimsel liderlik ile örgütsel destek arasındaki ilişkiyi açıklayan bir araştırmaya rastlanmıştır. Buna göre öğretimsel liderlik ile örgütsel destek arasında pozitif, yüksek

düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=.69$ ve $p<.05$) (Oktar, 2019). Bu araştırma bulgusu, alanyazında yer alan diğer araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada kullanılan değişkenlerin alt boyutları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon değerleri ele alındığında, en düşük düzeyde ilişkinin “ÖLÖ”nin “öğretmenleri teşvik etme” alt boyutu ile “ÖİPÖ”nin “görev performansı” boyutu arasında ($r=.32$ ve $p<.05$) olduğu görülmektedir. Diğer yandan “ÖLÖ”nin “okul için hedef koyma” alt boyutu ile “ÖLÖ”nin “okulun misyonunu tanımlar” boyutu arasında ($r=.97$ ve $p<.05$) ve “ÖLÖ”nin “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutu ile “ÖLÖ”nin toplam puanı arasında ($r=.97$ ve $p<.05$) çok yüksek düzeyde ilişki görülmektedir. Alanyazında da benzer şekilde öğretmen “ÖLÖ” ile “okulun misyonunu tanımlar” boyutu arasında $r=.949$ ve $p<.05$; “ÖLÖ” ile “öğretim programlarının yönetilmesi” boyutu arasında $r=.933$ ve $p<.05$; “ÖLÖ” ile “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutu arasında $r=.977$ ve $p<.05$ pozitif, yüksek düzeyde ilişkinin olduğu saptanmıştır (Akgöz, 2024). Bu araştırma bulgusu, alanyazında yer alan diğer araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir.

“ÖLÖ” toplam puanı ile “ÖİPÖ”nin boyutları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon değerleri incelendiğinde, görev performansı boyutu ile pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.42$ ve $p<.05$), bağlamsal boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.49$ ve $p<.05$) ve uyumsal boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.43$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

“ÖLÖ”nin boyutları ile “ÖİPÖ”nin boyutları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon değerleri incelendiğinde ise; “okulun misyonunu tanımlar” boyutu ile görev performansı boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.40$ ve $p<.05$), bağlamsal performans alt boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.44$ ve $p<.05$) ve uyumsal performans alt boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.39$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. “ÖLÖ”nin “öğretim programlarını yönetir” boyutu ile görev performansı boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.37$ ve $p<.05$), bağlamsal performans alt boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.46$ ve $p<.05$) ve uyumsal performans alt boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı

($r=.40$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür. “ÖLÖ”nin “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutu ile görev performansı boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.41$ ve $p<.05$), bağlamsal performans alt boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.49$ ve $p<.05$) ve uyumsal performans alt boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.42$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

“ÖLÖ” toplamı ile “AÖDÖ”nin boyutları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı incelendiğinde, örgütsel adalet boyutu ile pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.79$ ve $p<.05$), örgütsel ödül ve iş koşulları alt boyutunda pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.77$ ve $p<.05$) ve yönetim desteği alt boyutunda pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.78$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür. “ÖLÖ”nin “okulun misyonunu tanımlar” boyutu ile örgütsel adalet boyutu arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.73$ ve $p<.05$), örgütsel ödül ve iş koşulları boyutunda pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.72$ ve $p<.05$) ve yönetim desteği boyutunda pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.69$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür. “ÖLÖ”nin “öğretim programlarını yönetir” boyutu ile örgütsel adalet boyutu arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.69$ ve $p<.05$), örgütsel ödül ve iş koşulları alt boyutunda pozitif yönde, yüksek düzeyde, anlamlı ($r=.65$ ve $p<.05$) ve yönetim desteği alt boyutunda pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ($r=.70$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. “ÖLÖ”nin “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutu ile örgütsel adalet boyutu arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.79$ ve $p<.05$), örgütsel ödül ve iş koşulları boyutunda pozitif yönde, yüksek düzeyde, anlamlı ($r=.78$ ve $p<.05$) ve yönetim desteği boyutunda pozitif yönde, yüksek düzeyde, anlamlı ($r=.79$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

“AÖDÖ” toplamı ile “ÖİPÖ” ’nin boyutları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon değerleri incelendiğinde, görev performansı boyutu ile pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.39$ ve $p<.05$), bağlamsal performans boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.46$ ve $p<.05$) ve uyumsal performans boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.41$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

“AÖDÖ” nin boyutları ile “ÖİPÖ” ’nin boyutları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon değerleri incelendiğinde ise; örgütsel adalet boyutu ile görev performansı boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.38$ ve $p<.05$), örgütsel adalet boyutu ile bağlamsal performans boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.43$ ve $p<.05$) ve uyumsal performans boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ($r=.39$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür. “AÖDÖ” nin boyutlarından örgütsel ödül ve iş koşulları boyutu ile görev performansı boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ($r=.41$ ve $p<.05$), bağlamsal performans boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ($r=.42$ ve $p<.05$) ve uyumsal performans boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ($r=.39$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. “AÖDÖ” nin boyutlarından yönetim desteği boyutu ile görev performansı boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ($r=.32$ ve $p<.05$), bağlamsal performans boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ($r=.45$ ve $p<.05$) ve uyumsal performans boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ($r=.37$ ve $p<.05$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Destek Algılarının Öğretmen Performansı Üzerindeki Yordayıcılığının Belirlenmesi İle İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin öğretimsel liderlik, örgütsel destek algılarının öğretmen performansı üzerindeki yordayıcı etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tek bir bağımlı değişkenin iki ya da daha fazla değişkenle ilişkisinin değerlendirilmesine fırsat tanıyan çoklu regresyon yöntemi kullanılmıştır (Hair ve diğerleri, 2014, s. 151; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 153). Bu doğrultuda çoklu regresyon yöntemi SPSS programı 22 versiyon kullanılarak gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55

Öğretmen Performansının Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Destek Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata B	β	t	p	F	R	R ²
Sabit		3.525	.020		173.221	.000*	1441.848	.509	.259
Öğretimsel Liderlik	Öğretmen Performansı	.176	.009	.346	19.820	.000*			
Örgütsel Destek		.087	.008	.183	10.506	.000*			

*p<.05

Tablo 55' e göre öğretmen performansının öğretimsel liderlik ve örgütsel destek tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi formülü aşağıda sunulmuştur:

$$Y_{\text{performans}_i} = b_0 + b_1 X_{\text{öğretimsel liderlik}_i} + b_2 X_{\text{örgütsel destek}_i} + e_i$$

$Y_{\text{performans}_i}$ =Bağımlı değişkenin yordanan değerini (Performans değişkeninin yordanan değeri)

b_0 = Regresyon çizgisinin kesme noktası (Hem öğretimsel liderlik ve hem örgütsel destek puanının sıfıra eşit olduğu, yordanan öğretmen performansı puanıdır)

b_1 =Regresyon sırasında her bir bağımsız değişkene atanan eğim katsayısı (Regresyon sırasında öğretimsel liderlik değişkene atanan eğim katsayı)

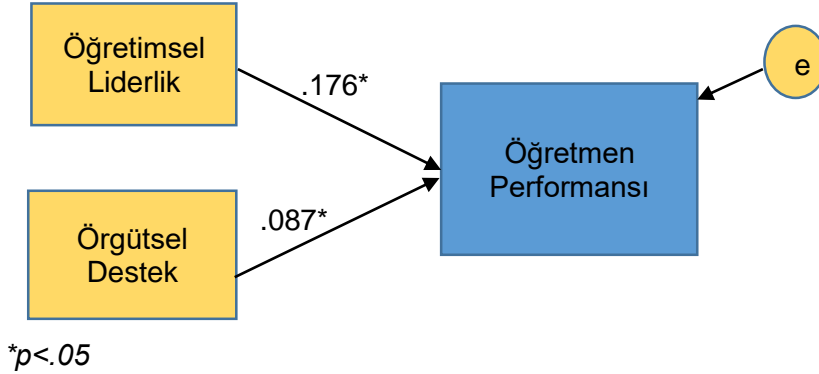
b_2 = Regresyon sırasında her bir bağımsız değişkene atanan eğim katsayısı (Regresyon sırasında örgütsel destek değişkene atanan eğim katsayı (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 154).

$$Y_{\text{performans}_i} = 3.525 + .176 X_{\text{öğretimsel liderlik}_i} + .087 X_{\text{örgütsel destek}_i}$$

Araştırmada SPSS sonuçları doğrultusunda standartlaşmamış çözüme ait modelin yol şeması Şekil 23'te gösterilmiştir.

Şekil 23

Öğretmen Performansının Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Destek Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarının Standartlaşmamış Çözümün Yol Şeması



Şekil 23'te görüldüğü gibi araştırmada standartlaşmamış eğim katsayıları (B) dikkate alındığında ve öğretmenlerin örgütsel destek algıları sabit tutulduğunda; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algıları bir birim arttığında öğretmenlerin performansları da .176 birim artmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algıları sabit tutulduğunda örgütsel destek algıları bir birim arttığında öğretmenlerin performansları da .087 birim artmaktadır.

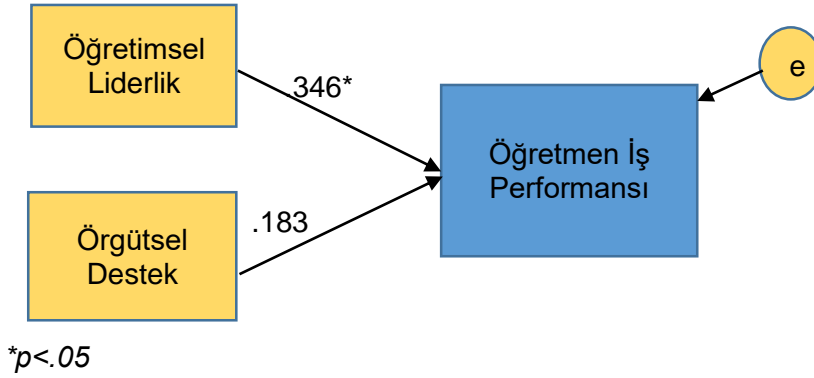
Araştırmada standartlaşmış eğim katsayıları (β) dikkate alındığında öğretmen performansının öğretimsel liderlik ve örgütsel destek tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi formülü aşağıda sunulmuştur:

$$Y_{\text{performans}_i} = b_1 X_{\text{öğretimsel liderlik}_i} + b_2 X_{\text{örgütsel destek}_i} + e_i$$

$$Y_{\text{performans}_i} = .346 X_{\text{öğretimsel liderlik}_i} + .183 X_{\text{örgütsel destek}_i}$$

Şekil 24

Öğretmen Performansının Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Destek Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarının Standartlaşmış Çözümün Yol Şeması



Şekil 24'te görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel destek algıları kontrol altına alındığında; öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algılarında bir standart sapmalık artışta öğretmenlerin iş performansları da .346 standart sapmalık artışa neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algıları sabit tutulduğunda örgütsel destek algılarında bir standart sapmalık artış da öğretmenlerin performansları da .183 standart sapmalık artışa neden olmaktadır. Öğretimsel liderliğin standartlaştırılmış eğitim katsayısının mutlak değeri, örgütsel destek standartlaştırılmış eğitim katsayısının mutlak değerinden daha büyük olduğu için, öğretimsel liderliğin öğretmenlerin performansını yordamada örgütsel desteğe göre daha önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. $|0.346| > |0.183|$

Sonuç olarak öğretmenlerin performansının öğretimsel liderlik ve örgütsel destek tarafından yordanmasını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Genel regresyon istatistiksel olarak anlamlıdır ($F[2,8238] = 173.221$, $p < .001$ ve $R^2 = .259$). Öğretmenlerin okul yöneticilerinde bulunan öğretimsel liderlik algıları ($b_1 = .346$) hem örgütsel destek algıları ($b_2 = .183$) öğretmen performansının anlamlı yordayıcılarıdır.

($t = 19.820$; $p < .001$ ve $t = 10.506$; $p < .001$). Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve örgütsel destek algıları birlikte, öğretmen performansı puanlarındaki varyansın %26'sını $R^2 = .26$ açıklamaktadır.

Tablo 56'da araştırmada öğretmen performansının öğretimsel liderlik alt boyutları ve örgütsel destek boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 56

Öğretmen Performansının Öğretimsel Liderlik Boyutları ve Örgütsel Destek Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata B	β	t	p	F	R	R^2
		3.453	.023		147.244	.000*	491.191	.513	.263
Öğretimsel Liderlik	Öğretmen Performansı								
Okulun misyonunu tanımlar		.031	.010	.064	3.133	.002*			
Öğretim programlarını yönetir		.054	.009	.118	5.673	.000*			
Öğrenme ortamlarını zenginleştirir		.088	.012	.075	7.113	.000*			
Örgütsel Destek									
Örgütsel adalet		.025	.009	.054	2.649	.008*			
Örgütsel ödül ve iş koşulları		.079	.010	.152	7.980	.000*			
Yönetim desteği		.000	.007	-	-.066	.947			

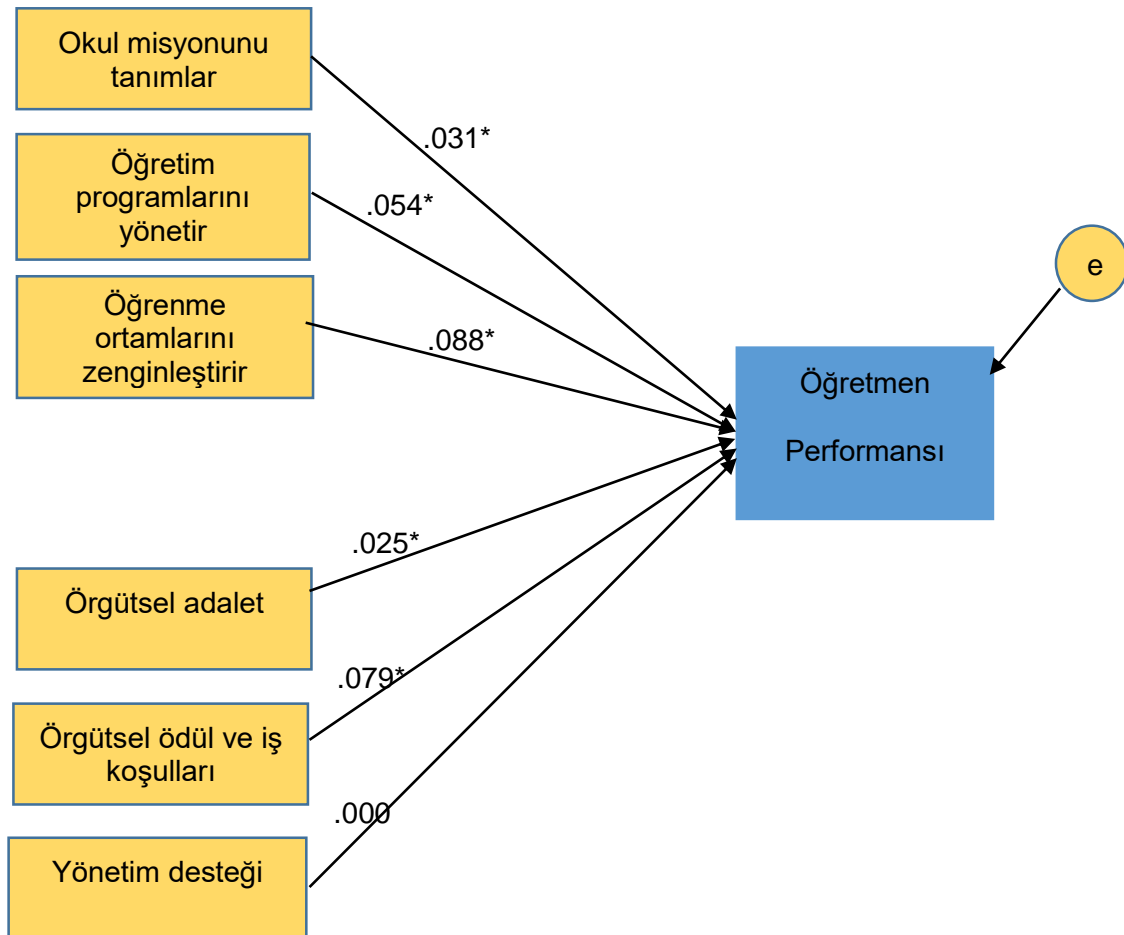
* $p < .05$ *

Tablo 56'ya göre araştırmada standartlaşmamış eğim katsayıları (B) dikkate alındığında öğretmen performansının öğretimsel liderlik, örgütsel destek boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi formülü ve şeması aşağıda sunulmuştur:

$$Y_{\text{performans}_i} = 3.453 + .031 X_{\text{okulun misyonunu tanımlar}_i} + .054 X_{\text{öğretim programlarını yönetir}_i} + .088 X_{\text{öğrenme ortamlarını zenginleştirir}_i} + .025 X_{\text{örgütsel adalet}_i} + .079 X_{\text{örgütsel ödöl ve iş koşulları}_i} + .000 X_{\text{yönetim desteği}_i}$$

şekil 25

Öğretmen Performansının Öğretimsel Liderlik Boyutları ve Örgütsel Destek Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarının Standartlaşmamış Çözümün Yol şeması



* $p < .05$ *

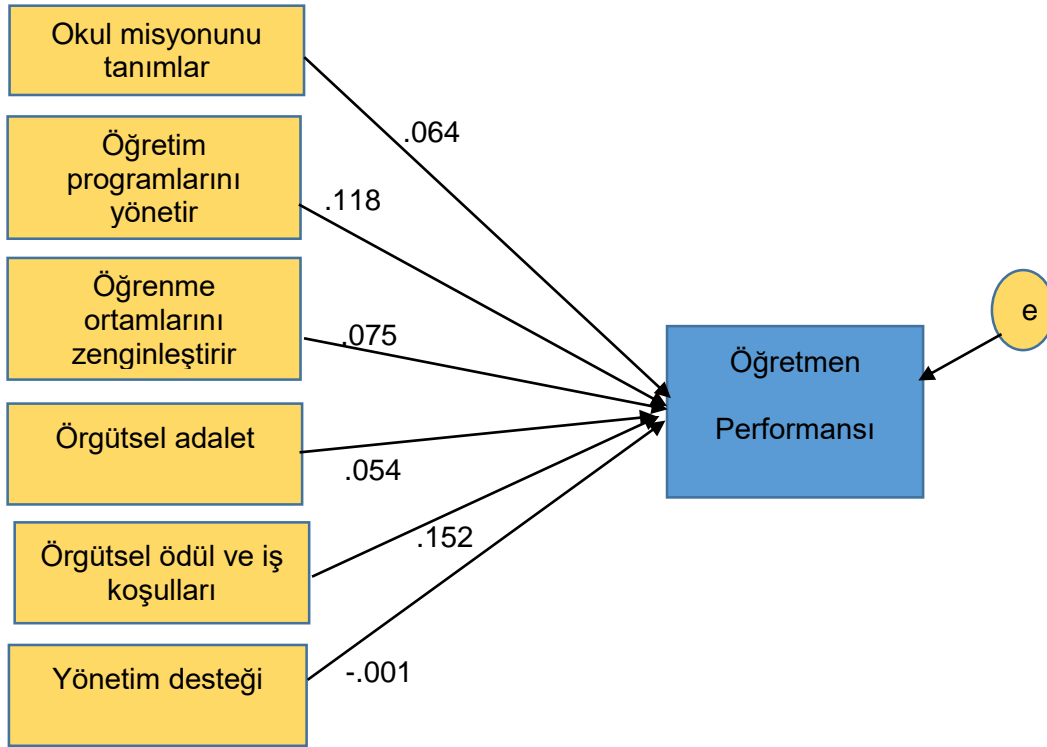
Şekil 25'e göre araştırmada standartlaşmamış eğitim katsayıları (*B*) dikkate alındığında ve öğretmenlerin örgütsel destek boyutları ile ilgili algıları sabit tutulduğunda; öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarından “okul misyonunu tanımlar” boyutu ile ilgili algıları bir birim arttığında öğretmenlerin iş performansları da .031 birim, “öğretim programlarını yönetir” boyutu ile ilgili algıları bir birim arttığında öğretmenlerin performansları da .054 birim, “öğrenme ortamlarını zenginleştirir” boyutu ile ilgili algıları bir birim arttığında öğretmenlerin performansları da .054 birim artmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutları ile ilgili algıları sabit tutulduğunda örgütsel destek boyutlarından “örgütsel adalet” boyutu ile ilgili algıları bir birim arttığında öğretmenlerin performansları da .025 birim, “örgütsel ödül ve iş koşulları” boyutu ile ilgili algıları bir birim arttığında öğretmenlerin performansları da .079 birim artmaktadır. “Yönetim desteği” boyutunda bir birim arttığında öğretmenlerin performanslarında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>.05$).

Araştırmada standartlaşmış eğitim katsayıları (*B*) dikkate alındığında öğretmen performansının öğretimsel liderlik, örgütsel destek boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi formülü ve şeması aşağıda sunulmuştur:

$$Y_{\text{performans}_i} = .064 X_{\text{okulun misyonunu tanımlar}_i} + .118 X_{\text{öğretim programlarını yönetir}_i} + .075 X_{\text{öğrenme ortamlarını zenginleştirir}_i} + .054 X_{\text{örgütsel adalet}_i} + .152 X_{\text{örgütsel ödül ve iş koşulları}_i} + -.001 X_{\text{yönetim desteği}_i}$$

Şekil 26

Öğretmen Performansının Öğretimsel Liderlik Boyutları ve Örgütsel Destek Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarının Standartlaşmış Çözümün Yol Şeması



* $p < .05$ *

Şekil 26'ya göre araştırmada standartlaşmış eğim katsayıları (β) dikkate alındığında ve öğretmenlerin örgütsel destek boyutları ile ilgili algıları kontrol altına alındığında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarından “okul misyonunu tanımlar” boyutu ile ilgili algılarında bir standart sapmalık artışta öğretmenlerin iş performansları da .064 standart sapmalık artışa, “öğretim programlarını yönetir” boyutu ile ilgili algıları bir standart sapmalık artışta öğretmenlerin performansları da .118 standart sapmalık artışa ve “öğrenme ortamlarını zenginleştirir” boyutu ile ilgili algıları bir standart sapmalık artışta öğretmenlerin performansları da .075 standart sapmalık artışa neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutları ile ilgili algıları sabit tutulduğunda örgütsel destek boyutlarından “örgütsel adalet” boyutu ile ilgili algıları bir

standart sapmalık artışta öğretmenlerin iş performansları da .054 standart sapmalık artışa, “örgütsel ödül ve iş koşulları” boyutu ile ilgili algıları bir standart sapmalık artışta öğretmenlerin iş performansları da .152 standart sapmalık artışa neden olmaktadır. Öğretmenlerin “yönetim desteği” boyutu ile ilgili algılarında bir standart sapmalık artışta öğretmenlerin performanslarında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p > .05$).

Öğretimsel liderlik boyutlarından “öğretim programlarını yönetir” boyutunun standartlaştırılmış eğitim katsayısının mutlak değeri, “öğrenme ortamlarını zenginleştirir” boyutunun standartlaştırılmış eğitim katsayısının mutlak değerinden daha büyük olduğu için, “öğretim programlarını yönetir” boyutunun öğretmenlerin performansını yordamada “öğrenme ortamlarını zenginleştirir” boyutuna göre daha önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir $|0.118| > |0.075|$. Bununla birlikte “öğrenme ortamlarını zenginleştirir” boyutunun standartlaştırılmış eğitim katsayısının mutlak değeri, “okulun misyonunu tanımlar” boyutundan daha büyük olduğu için, “öğretim programlarını yönetir” boyutunun öğretmenlerin performansını yordamada “öğrenme ortamlarını zenginleştirir” boyutuna göre daha önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir $|0.075| > |0.064|$.

Kısaca ifade etmek gerekirse; öğretmenlerin performansının öğretimsel liderlik boyutları ve örgütsel destek boyutları tarafından yordanmasını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Genel regresyon istatistiksel olarak anlamlıdır ($F[2,8238] = 147.244$, $p < .001$ ve $R^2 = .26$). Öğretmenlerin hem okul yöneticilerinde bulunan öğretimsel liderlik boyutlarından “öğretim programlarını yönetir”, “öğrenme ortamlarını zenginleştirir”, “okulun misyonunu tanımlar” boyutu ile ilgili algıları ($b_1 = .118$, $b_2 = .075$, $b_3 = .064$) hem örgütsel destek boyutlarından “örgütsel adalet”, “örgütsel ödül ve iş koşulları” boyutu ile ilgili algıları ($b_4 = .154$, $b_5 = .054$) öğretmen performansının anlamlı yordayıcılarıdır, ($t = 5.673$; $p < .001$, $t = 7.113$; $p < .001$, $t = 3.133$; $p < .001$, $t = 7.980$; $p < .001$, $t = 2.649$; $p < .001$). Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel liderlik boyutları ve örgütsel destek boyutları algıları birlikte, öğretmen performansı puanlarındaki varyansın %26’sını $R^2 = .26$ açıklamaktadır. Alanyazında öğretimsel liderliğin, öğretmen performansını yordadığı ile ilgili bir araştırmaya

rastlanmıştır. Buna göre alan yazında da benzer şekilde öğretimsel liderlik, öğretmen performansının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Can ve Güneş, 2023). Bununla birlikte alanyazında örgütsel desteğin öğretmen performansını yordadığı ile ilgili bir araştırmaya rastlanmıştır (Deniz, 2021). Buna göre alan yazında da benzer şekilde örgütsel destek, öğretmen performansının yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu araştırma bulgusu, alanyazında yer alan diğer araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretimsel Liderlik İle Öğretmen Performansı İlişkilerinde Örgütsel Destek Aracı Etkisinin Belirlenmesi İle İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın 9. alt probleminde öğretimsel liderlik ile öğretmen performansı ilişkilerinde örgütsel destek aracı etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın 9. alt probleminde öğretimsel liderlik ile öğretmen performansı ilişkilerinde örgütsel destek aracı bir rol oynamaktadır mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada gözlemlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır (Hoyle, 1995, s. 1). Yapısal eşitlik modellemesini yapmadan önce çok değişkenli olan bu araştırmada varsayımların karşılandığı kontrol edilmiştir. Araştırmada normallik, doğrusallık, varyansların homojenliğinin sağlandığı, çoklu bağlantı ve teklik sorunun olmadığı, veri setinin sayıltıları sağladığı görülmüştür (Bu bölüm yöntem bölümünde detaylı açıklanmıştır). Araştırmada yapısal eşitlik modellemesinde; *i*) modelin belirlenmesi, *ii*) modelin tanımlanması, *iii*) parametrelerin hesaplanması *iv*) model testi ve değerlendirilmesi aşamaları yapılmıştır (Schumacker & Lomaks, 2010, s. 55- 64; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 734).

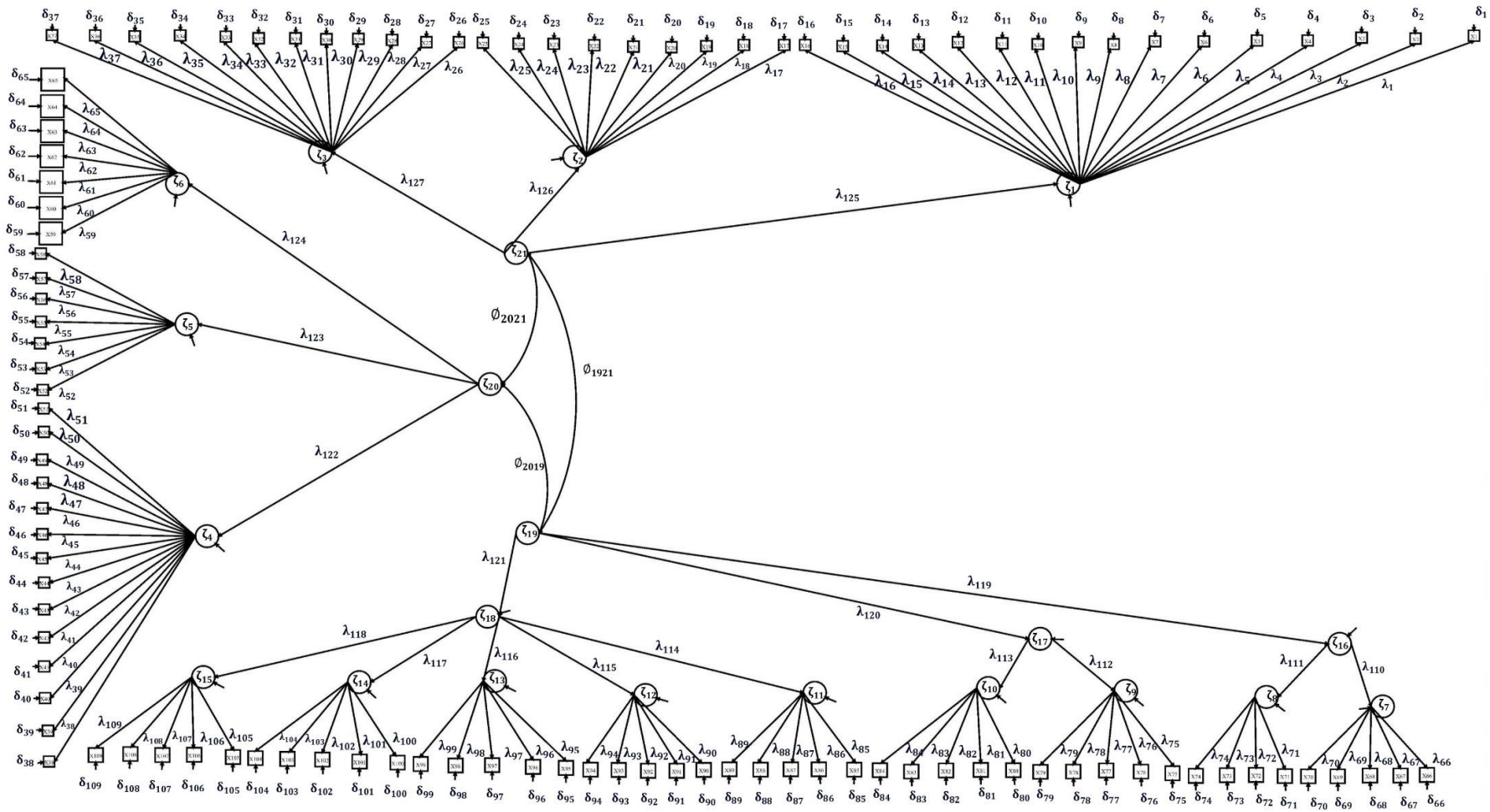
Modelin Belirlenmesi

Modelde var olan gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki varsayılan ilişkiler belirlenir (Teo ve diğerleri, 2013, s. 8). Araştırmanın öğretimsel liderlik; “okulun misyonunu tanımlar”, “öğretim programlarını yönetir” ve “öğrenme ortamlarını zenginleştirir” “okul için hedef koyma” “okul hedeflerini paylaşma”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “öğrenci

başarısını takip etme”, “öğretime harcanan zamanı takip etme”, “okulda görünür olma”, “öğretmenleri teşvik etme”, “mesleki gelişimi destekleme”, “öğrenmeyi teşvik etme”, “örgütsel destek”; “örgütsel adalet” “örgütsel ödül ve iş koşulları“, ”yönetim desteği”, “öğretmen performansı”; “görev performansı”, “bağlamsal performans”, “uyumsal performans” olmak üzere 21 örtük değişkeni bulunmaktadır. Bununla birlikte araştırmada 109 gözlenen değişkenden oluşmaktadır. Araştırmanın modeli Şekil 27’de sunulmuştur.

Şekil 27

Araştırmanın Modeli



Şekil X'de belirlenen araştırma modelini şu eşitliklerle gösterebiliriz:

Araştırmada “öğretmen performansı” değişkenine yönelik eşitlikler;

Görev Performansı Boyutu	Bağlamsal Performans Boyutu	Uyumsal Performans Boyutu
$X_{1i} = \alpha_1 + \lambda_1 \zeta_i + \delta_{1i}$	$X_{17i} = \alpha_{17} + \lambda_{17} \zeta_{2i} + \delta_{17i}$	$X_{26i} = \alpha_{26} + \lambda_{26} \zeta_{3i} + \delta_{26i}$
$X_{2i} = \alpha_2 + \lambda_2 \zeta_i + \delta_{2i}$	$X_{18i} = \alpha_{18} + \lambda_{18} \zeta_{2i} + \delta_{18i}$	$X_{27i} = \alpha_{27} + \lambda_{27} \zeta_{3i} + \delta_{27i}$
$X_{3i} = \alpha_3 + \lambda_3 \zeta_i + \delta_{3i}$	$X_{19i} = \alpha_{19} + \lambda_{19} \zeta_{2i} + \delta_{19i}$	$X_{28i} = \alpha_{28} + \lambda_{28} \zeta_{3i} + \delta_{28i}$
$X_{4i} = \alpha_4 + \lambda_4 \zeta_i + \delta_{4i}$	$X_{20i} = \alpha_{20} + \lambda_{20} \zeta_{2i} + \delta_{20i}$	$X_{29i} = \alpha_{29} + \lambda_{29} \zeta_{3i} + \delta_{29i}$
$X_{5i} = \alpha_5 + \lambda_5 \zeta_i + \delta_{5i}$	$X_{21i} = \alpha_{21} + \lambda_{21} \zeta_{2i} + \delta_{21i}$	$X_{30i} = \alpha_{30} + \lambda_{30} \zeta_{3i} + \delta_{30i}$
$X_{6i} = \alpha_6 + \lambda_6 \zeta_i + \delta_{6i}$	$X_{22i} = \alpha_{22} + \lambda_{22} \zeta_{2i} + \delta_{22i}$	$X_{31i} = \alpha_{31} + \lambda_{31} \zeta_{3i} + \delta_{31i}$
$X_{7i} = \alpha_7 + \lambda_7 \zeta_i + \delta_{7i}$	$X_{23i} = \alpha_{23} + \lambda_{23} \zeta_{2i} + \delta_{23i}$	$X_{32i} = \alpha_{32} + \lambda_{32} \zeta_{3i} + \delta_{32i}$
$X_{8i} = \alpha_8 + \lambda_8 \zeta_i + \delta_{8i}$	$X_{24i} = \alpha_{24} + \lambda_{24} \zeta_{2i} + \delta_{24i}$	$X_{33i} = \alpha_{33} + \lambda_{33} \zeta_{3i} + \delta_{33i}$
$X_{9i} = \alpha_9 + \lambda_9 \zeta_i + \delta_{9i}$	$X_{25i} = \alpha_{25} + \lambda_{25} \zeta_{2i} + \delta_{25i}$	$X_{34i} = \alpha_{34} + \lambda_{34} \zeta_{3i} + \delta_{34i}$
$X_{10i} = \alpha_{10} + \lambda_{10} \zeta_i + \delta_{10i}$		$X_{35i} = \alpha_{35} + \lambda_{35} \zeta_{3i} + \delta_{35i}$
$X_{11i} = \alpha_{11} + \lambda_{11} \zeta_i + \delta_{11i}$		$X_{36i} = \alpha_{36} + \lambda_{36} \zeta_{3i} + \delta_{36i}$
$X_{12i} = \alpha_{12} + \lambda_{12} \zeta_i + \delta_{12i}$		$X_{37i} = \alpha_{37} + \lambda_{37} \zeta_{3i} + \delta_{37i}$
$X_{13i} = \alpha_{13} + \lambda_{13} \zeta_i + \delta_{13i}$		
$X_{14i} = \alpha_{14} + \lambda_{14} \zeta_i + \delta_{14i}$		
$X_{15i} = \alpha_{15} + \lambda_{15} \zeta_i + \delta_{15i}$		
$X_{16i} = \alpha_{16} + \lambda_{16} \zeta_i + \delta_{16i}$		

Araştırmada “örgütsel destek” değişkeni ve boyutlarına yönelik eşitlikler;

“Örgütsel Adalet”	“Örgütsel Ödül ve İş Koşulları”	“Yönetim Desteği”
$X_{38i} = \alpha_{38} + \lambda_{38} \zeta_{4i} + \delta_{37i}$	$X_{52i} = \alpha_{52} + \lambda_{52} \zeta_{5i} + \delta_{37i}$	$X_{59i} = \alpha_{59} + \lambda_{59} \zeta_{6i} + \delta_{37i}$
$X_{39i} = \alpha_{39} + \lambda_{39} \zeta_{4i} + \delta_{37i}$	$X_{53i} = \alpha_{53} + \lambda_{53} \zeta_{5i} + \delta_{37i}$	$X_{60i} = \alpha_{60} + \lambda_{60} \zeta_{6i} + \delta_{37i}$
$X_{40i} = \alpha_{40} + \lambda_{40} \zeta_{4i} + \delta_{37i}$	$X_{54i} = \alpha_{54} + \lambda_{54} \zeta_{5i} + \delta_{37i}$	$X_{61i} = \alpha_{61} + \lambda_{61} \zeta_{6i} + \delta_{37i}$
$X_{41i} = \alpha_{41} + \lambda_{41} \zeta_{4i} + \delta_{37i}$	$X_{55i} = \alpha_{55} + \lambda_{55} \zeta_{5i} + \delta_{37i}$	$X_{62i} = \alpha_{62} + \lambda_{62} \zeta_{6i} + \delta_{37i}$
$X_{42i} = \alpha_{42} + \lambda_{42} \zeta_{4i} + \delta_{37i}$	$X_{56i} = \alpha_{56} + \lambda_{56} \zeta_{5i} + \delta_{37i}$	$X_{63i} = \alpha_{63} + \lambda_{63} \zeta_{6i} + \delta_{37i}$
$X_{43i} = \alpha_{43} + \lambda_{43} \zeta_{4i} + \delta_{37i}$	$X_{57i} = \alpha_{57} + \lambda_{57} \zeta_{5i} + \delta_{37i}$	$X_{64i} = \alpha_{64} + \lambda_{64} \zeta_{6i} + \delta_{37i}$

$$\begin{aligned}
X_{44i} &= \alpha_{44} + \lambda_{44} \zeta_{4i} + \delta_{37i} & X_{58i} &= \alpha_{58} + \lambda_{58} \zeta_{5i} + \delta_{37i} & X_{65i} &= \alpha_{65} + \lambda_{65} \zeta_{6i} + \delta_{37i} \\
X_{45i} &= \alpha_{45} + \lambda_{45} \zeta_{4i} + \delta_{37i} \\
X_{46i} &= \alpha_{46} + \lambda_{46} \zeta_{4i} + \delta_{37i} \\
X_{47i} &= \alpha_{47} + \lambda_{47} \zeta_{4i} + \delta_{37i} \\
X_{48i} &= \alpha_{48} + \lambda_{48} \zeta_{4i} + \delta_{37i} \\
X_{49i} &= \alpha_{49} + \lambda_{49} \zeta_{4i} + \delta_{37i} \\
X_{50i} &= \alpha_{50} + \lambda_{50} \zeta_{4i} + \delta_{37i} \\
X_{51i} &= \alpha_{51} + \lambda_{51} \zeta_{4i} + \delta_{37i}
\end{aligned}$$

Araştırmada “öğretimsel liderlik” değişkeni alt boyutlarına yönelik eşitlikler;

“Okul İçin Hedef Koyma” “ Okul Hedeflerini Paylaşma” “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”

$$\begin{aligned}
X_{66i} &= \alpha_{66} + \lambda_{66} \zeta_{7i} + \delta_{66i} & X_{71i} &= \alpha_{71} + \lambda_{71} \zeta_{8i} + \delta_{71i} & X_{75i} &= \alpha_{75} + \lambda_{75} \zeta_{9i} + \delta_{75i} \\
X_{67i} &= \alpha_{67} + \lambda_{67} \zeta_{7i} + \delta_{67i} & X_{72i} &= \alpha_{72} + \lambda_{72} \zeta_{8i} + \delta_{72i} & X_{76i} &= \alpha_{76} + \lambda_{76} \zeta_{9i} + \delta_{76i} \\
X_{68i} &= \alpha_{68} + \lambda_{68} \zeta_{7i} + \delta_{68i} & X_{73i} &= \alpha_{73} + \lambda_{73} \zeta_{8i} + \delta_{73i} & X_{77i} &= \alpha_{77} + \lambda_{77} \zeta_{9i} + \delta_{77i} \\
X_{69i} &= \alpha_{69} + \lambda_{69} \zeta_{7i} + \delta_{69i} & X_{74i} &= \alpha_{74} + \lambda_{74} \zeta_{8i} + \delta_{74i} & X_{78i} &= \alpha_{78} + \lambda_{78} \zeta_{9i} + \delta_{78i} \\
X_{70i} &= \alpha_{70} + \lambda_{70} \zeta_{7i} + \delta_{70i} & & & X_{79i} &= \alpha_{79} + \lambda_{79} \zeta_{9i} + \delta_{79i}
\end{aligned}$$

“Öğrenci Başarısını “ “Öğretime Harcanan Zamanı “Okulda Görünür Olma”
Takip Etme” Takip Etme”

$$\begin{aligned}
X_{80i} &= \alpha_{80} + \lambda_{80} \zeta_{10i} + \delta_{80i} & X_{85i} &= \alpha_{85} + \lambda_{85} \zeta_{11i} + \delta_{85i} & X_{90i} &= \alpha_{90} + \lambda_{90} \zeta_{12i} + \delta_{90i} \\
X_{81i} &= \alpha_{81} + \lambda_{81} \zeta_{10i} + \delta_{81i} & X_{86i} &= \alpha_{86} + \lambda_{86} \zeta_{11i} + \delta_{86i} & X_{91i} &= \alpha_{91} + \lambda_{91} \zeta_{12i} + \delta_{91i} \\
X_{82i} &= \alpha_{82} + \lambda_{82} \zeta_{10i} + \delta_{82i} & X_{87i} &= \alpha_{87} + \lambda_{87} \zeta_{11i} + \delta_{87i} & X_{92i} &= \alpha_{92} + \lambda_{92} \zeta_{12i} + \delta_{92i} \\
X_{83i} &= \alpha_{83} + \lambda_{83} \zeta_{10i} + \delta_{83i} & X_{88i} &= \alpha_{88} + \lambda_{88} \zeta_{11i} + \delta_{88i} & X_{93i} &= \alpha_{93} + \lambda_{93} \zeta_{12i} + \delta_{93i} \\
X_{84i} &= \alpha_{84} + \lambda_{84} \zeta_{10i} + \delta_{84i} & X_{89i} &= \alpha_{89} + \lambda_{89} \zeta_{11i} + \delta_{89i} & X_{94i} &= \alpha_{94} + \lambda_{94} \zeta_{12i} + \delta_{94i}
\end{aligned}$$

“Öğretmenleri Teşvik Etme” “Mesleki Gelişimi Destekleme” “Öğrenmeyi Teşvik Etme”

$$X_{95i} = \alpha_{95} + \lambda_{95} \zeta_{13i} + \delta_{95i} \quad X_{100i} = \alpha_{100} + \lambda_{100} \zeta_{14i} + \delta_{100i} \quad X_{105i} = \alpha_{105} + \lambda_{105} \zeta_{15i} + \delta_{105i}$$

$$X_{96i} = \alpha_{96} + \lambda_{96} \zeta_{13i} + \delta_{96i} \quad X_{101i} = \alpha_{101} + \lambda_{101} \zeta_{14i} + \delta_{101i} \quad X_{106i} = \alpha_{106} + \lambda_{106} \zeta_{15i} + \delta_{106i}$$

$$X_{97i} = \alpha_{97} + \lambda_{97} \zeta_{13i} + \delta_{97i} \quad X_{102i} = \alpha_{102} + \lambda_{102} \zeta_{14i} + \delta_{102i} \quad X_{107i} = \alpha_{107} + \lambda_{107} \zeta_{15i} + \delta_{107i}$$

$$X_{98i} = \alpha_{98} + \lambda_{98} \zeta_{13i} + \delta_{98i} \quad X_{103i} = \alpha_{103} + \lambda_{103} \zeta_{14i} + \delta_{103i} \quad X_{108i} = \alpha_{108} + \lambda_{108} \zeta_{15i} + \delta_{108i}$$

$$X_{99i} = \alpha_{99} + \lambda_{99} \zeta_{13i} + \delta_{99i} \quad X_{104i} = \alpha_{104} + \lambda_{104} \zeta_{14i} + \delta_{104i} \quad X_{109i} = \alpha_{109} + \lambda_{109} \zeta_{15i} + \delta_{109i}$$

Burada her bir eşitlik gözlenen değişkenleri ($X_1 - X_{109}$), örtük değişkenlerin ($\zeta_1 - \zeta_{21}$) ve ölçme hatasının (δ_i) bir fonksiyonu olarak görür.

Araştırmanın modelinin matris eşitliği şu şekilde gösterilir:

$$X = \Lambda Y \zeta + \delta$$

Yapısal eşitlik modeli ile ilgili genel formül şu şekilde ifade edilebilir:

$$y = B y + \Gamma X + \zeta$$

y = içsel değişkenlerin vektörüdür.

B = (beta): içsel değişkenlerin katsayılarını içeren matristir

Γ = (gamma): dışsal değişkenlerin ağırlıklarını içeren matristir.

X = dışsal değişkenlerin vektörüdür.

ζ (zeta): gözlenmeyen dışsal değişkenlerin (bozuklukların) vektörüdür (Şen, 2020, s. 18-19)

Modelin Tanımlanması

Modelde parametre sayısı 351 ve serbestlik derecesi 5753 ve gözlem sayısı 5995'tir. $sd > 0$ ve parametre sayısı gözlem sayısından küçük olduğundan model aşırı tanımlanmıştır. Aşırı tanımlanan modelde birçok çözüm yolu bulunmaktadır.

Parametrelerin Hesaplanması

Parametreler, incelenen bir olgunun bilinmeyen yönlerini yansıtır (Raykov & Marcoulides, 2012, s. 8). Parametrelerin kestirim yönteminin seçilmesinde veri setinin

normal dağılıp dağılmadığına bakılmaktadır. Araştırmada çok değişkenli normallik sağlandığından en yaygın parametre kestirimi olan Maksimum olabilirlik parametre kestirim yöntemi kullanılmıştır (Gimenez ve diğerleri, 2005, s. 164; Hoyle, 1995, s. 5; Teo ve diğerleri, 2013, s. 12). Bu doğrultuda araştırmanın parametre sayısı 351'dir.

Model Gözlemleri

Araştırmada, 109 gözlemlenen değişken bulunmaktadır.

Model gözlemlerinin sayısı=gözlemlenen değişken sayısı X (gözlemlenen değişken sayısı+1)/2

Buna göre; araştırmanın model gözlemleri= 109 X110/2

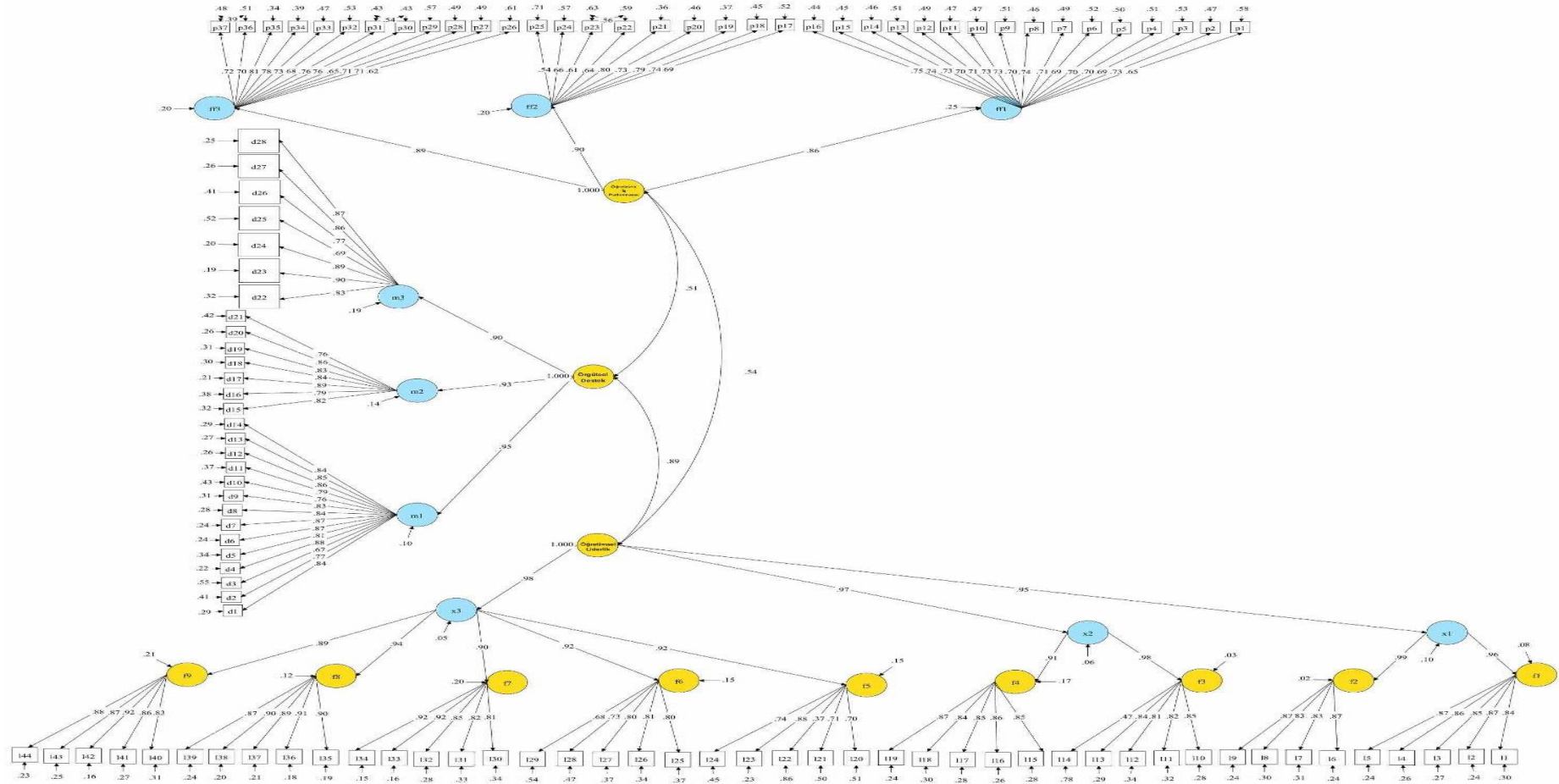
araştırmanın model gözlemleri= 5995'tir.

Model Testi ve Değerlendirilmesi

Yapısal eşitlik modellemesinde modelin analizinden önce ölçme modelinin test edilmesi gerekir. Daha sonra ise tam aracı model, kısmi aracı model test edilir. En iyi uyum değerleri karşılaştırılarak en iyi modele karar verilir (Şen, 2020, s. 254). Bu doğrultuda öncelikle ölçme model test edilmiş ve ölçme modeli şekil 28'de ve uyum indeksleri Tablo 57'de sunulmuştur.

Şekil 28

Ölçme Modelinin Test Edilmesi



Tablo 57*Ölçme Modeline Ait Uyum İndeksleri*

	X ²	sd	X ² /sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Model	82237.607	5753	14.29	.040	.907	.904	.041

Tablo 57’de görüldüğü gibi ölçme modeline ait model uyum değerleri incelendiğinde CFI= .907 ve TLI= .904 değerlerinin 0.90’dan büyük olduğu görülmektedir. RMSEA=.040 (%90CI: 0.040 0.040) ve .06’dan küçük olduğu görülmüştür. SRMR= .041 ve .08’den küçük olduğu tespit edilmiştir. X²=82237.607, X² /df =14.29. Burada X² değerinin manidar olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ancak ki kare örneklem büyüklüğü artışlarına duyarlıdır (Kline, 2016, s.271; Şen, 2020, s. 116; Teo ve diğerleri, 2013, s. 14). Ayrıca ki kare arttıkça p değeri anlamlı olma eğilimindedir (Hair ve diğerleri, 2014, s. 578). Ki kare değerinin örneklem büyüklüğüne hassasiyeti dikkate alındığında diğer değerler iyi uyum gösterdiği için modelin iyi uyuma sahip olduğunu söylemek mümkündür. [$\chi^2=82237.607$; χ^2 /df =14.29, CFI =.907, TLI= .904 ve RMSEA= .040, SRMR=.041].

Tam Aracı Model. Araştırmada test edilen tam aracı model şekli Şekil 29 ve uyum indeksleri Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58*Tam Aracı Modele Ait Uyum İndeksleri*

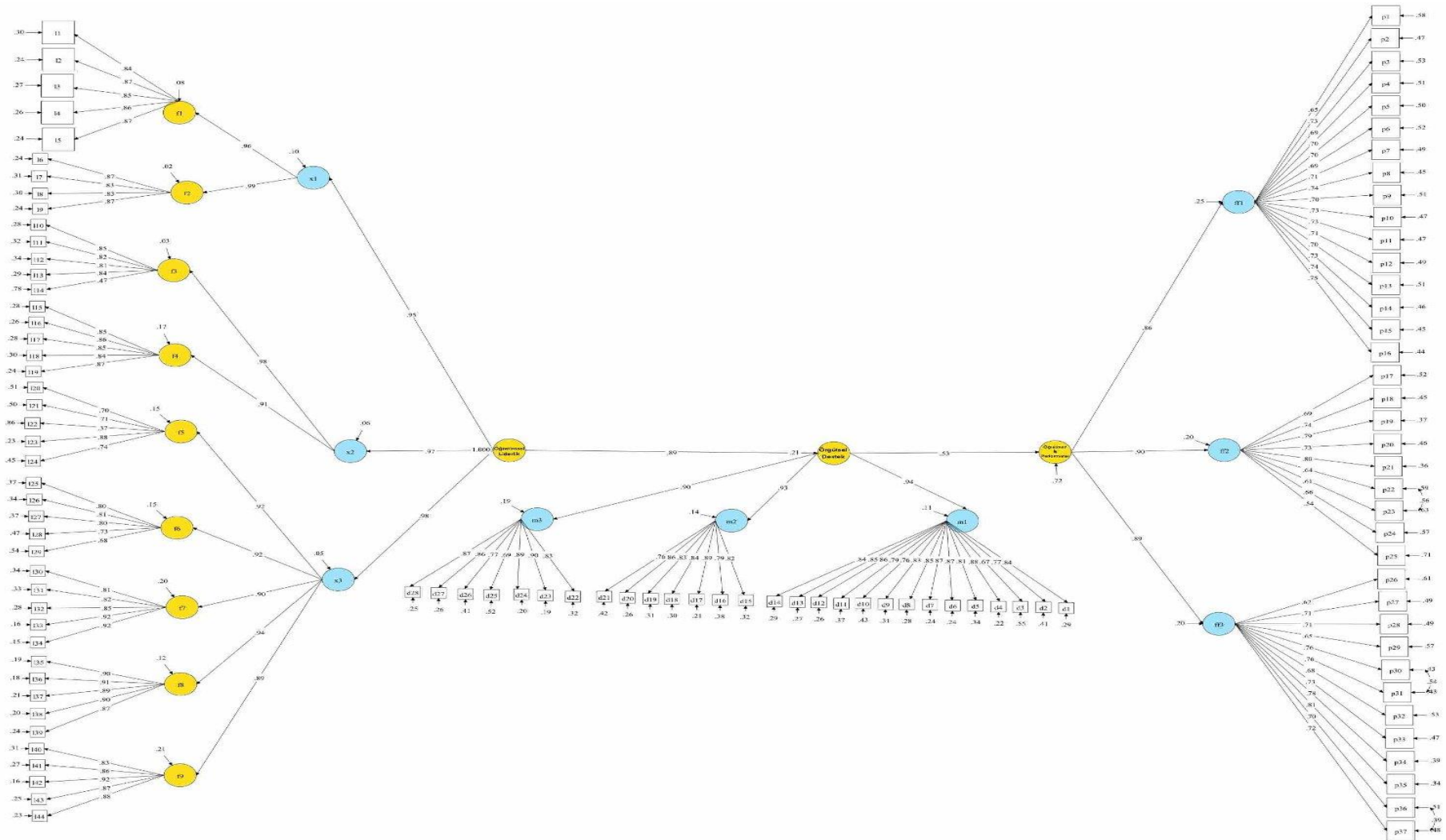
	X ²	sd	X ² /sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Model	82428.404	5754	14.32	.040	.906	.904	.044

Tablo 58’de görüldüğü gibi tam aracı modele ait uyum değerleri incelendiğinde CFI= .906 ve TLI= .904 değerlerinin 0.90’dan büyük olduğu görülmektedir. RMSEA= 0.40 (%90CI: .040 .040) ve 0.06’dan küçük olduğu görülmüştür. SRMR= .044 ve .08’den küçük olduğu tespit edilmiştir. X²=82428.404, X² /df =14.32. Burada X² değerinin manidar olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ancak ki kare örneklem büyüklüğü artışlarına duyarlıdır (Kline, 2016, s.271; Şen, 2020, s. 116; Teo ve diğerleri, 2013, s. 14). Ayrıca ki kare arttıkça p değeri

anlamalı olma eğilimindedir (Hair ve diğeri, 2014, s. 578). Ki kare değeri örneklem büyüklüğüne hassasiyeti dikkate alındığında diğeri değerler iyi uyum gösterdiği için modelin iyi uyuma sahip olduğunu söylemek mümkündür. [$\chi^2=82428.404$; $\chi^2/df=14.32$, CFI =.906, TLI= .904. ve RMSEA= .40, SRMR=.044].

Şekil 29

Tam Aracı Modele Ait Yapısal Eşitlik Modellemesi



Kısmi Aracı Model. Araştırmada test edilen kısmi aracı uyum indeksleri Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59

Kısmi Aracı Modele Ait Uyum İndeksleri

	X ²	sd	X ² /sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Model	82237.607	5753	14.29	.040	.907	.904	.041

Tablo 59'da görüldüğü gibi kısmi aracı modelin uyum değerleri incelendiğinde CFI= .907 ve TLI= .904 değerlerinin 0.90'dan büyük olduğu görülmektedir. RMSEA= .040 (%90CI: .040 .040) ve 0.06'dan küçük olduğu görülmüştür. SRMR= .041 ve .08'den küçük olduğu tespit edilmiştir. X²=82237.607, X² /df = 14.29. Burada X² değerinin manidar olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ancak ki kare örneklem büyüklüğü artışlarına duyarlıdır (Kline, 2016, s.271; Şen, 2020, s. 116; Teo ve diğerleri, 2013, s. 14). Ayrıca ki kare arttıkça p değeri anlamlı olma eğilimindedir (Hair ve diğerleri, 2014, s. 578). Ki kare değerinin örneklem büyüklüğüne hassasiyeti dikkate alındığında diğer değerler iyi uyum gösterdiği için modelin iyi uyuma sahip olduğunu söylemek mümkündür. [$\chi^2=82237.607$; X² /df =14.29, CFI =.907, TLI= .904 ve RMSEA=.40, SRMR=.041].

Araştırmada üç modele ait uyum indeksleri Tablo 60'da karşılaştırılarak en iyi modele karar verilmiştir.

Tablo 60

Üç Modele Ait Uyum İstatistikleri

Model #	Model Türü	X ²	sd	X ² /sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Model 1	Ölçme Modeli	82237.607	5753	14.29	.040	.907	.904	.041
Model 2	Tam Aracılı Model	82428.404	5754	14.32	.040	.906	.904	.044
Model 3	Kısmi Aracılı Model	82237.607	5753	14.29	.040	.907	.904	.041

* $p < .05$

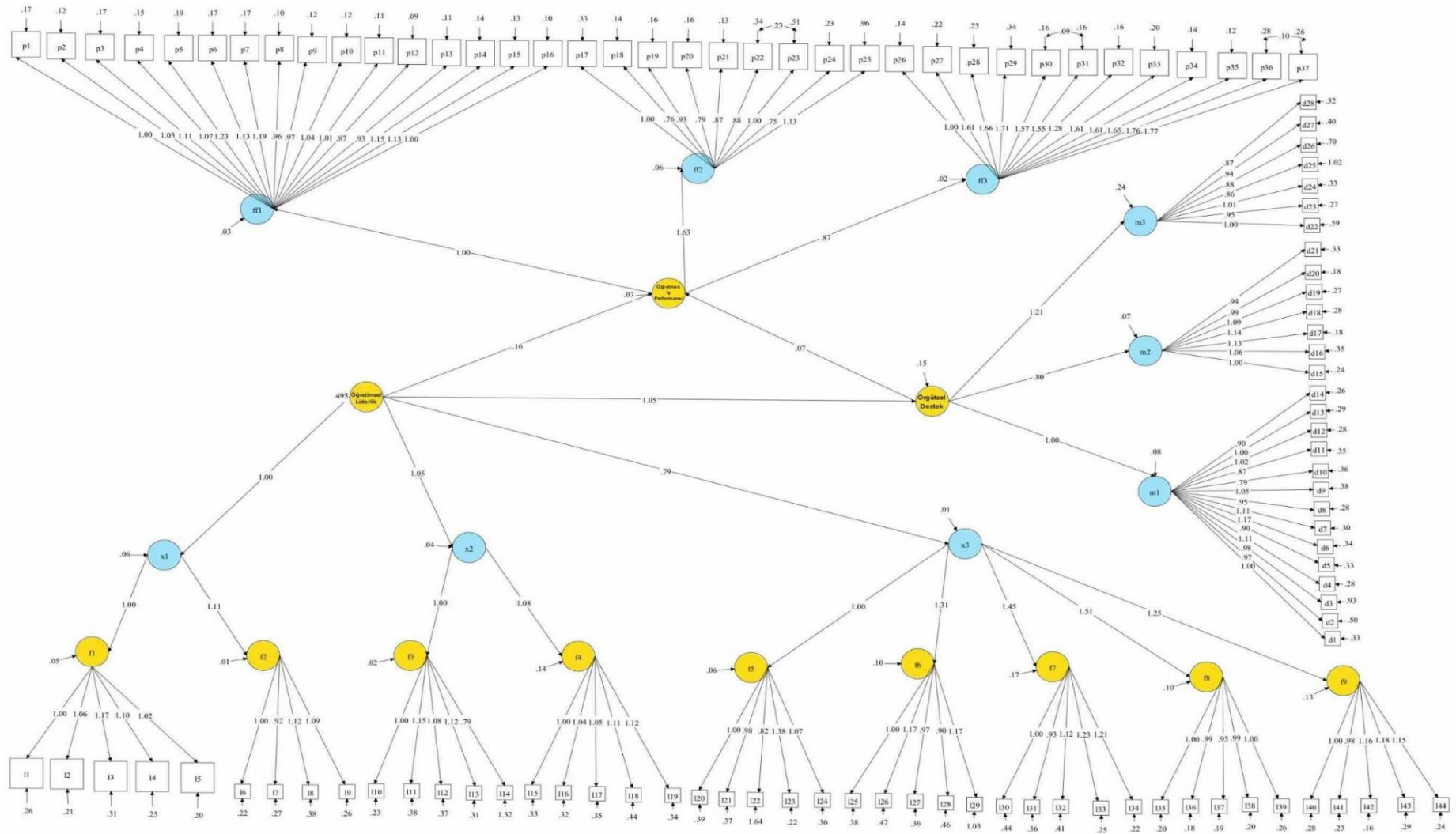
Tablo 60'da görüldüğü gibi, Model 1 ölçme modeli ile Model 3 kısmi aracı model aynı uyumu sağlamaktadır. Model 2 tam aracı model ile Model 3 kısmi aracı model karşılaştırıldığında X^2 arasındaki fark ($82428.404-82237.607=190.797$) ve serbestlik dereceleri incelendiğinde X^2/sd (14.29) değerinin kısmi aracı modelde daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca Model 3'te CFI, değerinin daha 1'e yakın olduğu ve daha iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir (CFI=.907) . Bununla birlikte Model 3'te SRMR değerinin daha 0'a yakın olduğu ve daha iyi uyum gösterdiği görülmüştür (SRMR= .041). Buradan araştırma kapsamında test edilen modelin "kısmi aracı model"de daha iyi uyum sağladığı tespit edilmiştir.

Kısmi Aracı Modele Ait Yapısal Eşitlik Modellemesi. Araştırmada kısmi aracı model en iyi uyum gösterdiğinden kısmi aracı modeline ait standartlaştırılmamış ve standartlaştırılmış kestirimli yol analizi yapılmıştır.

Kısmi Aracı Modele Ait Standartlaştırılmamış Çözüm. Araştırmada kısmi aracı modele ait standartlaştırılmamış yol şeması Şekil 30'da ve kısmi aracı modele ait standartlaştırılmamış yol katsayıları Tablo 61'de sunulmuştur.

Şekil 30

Kısmi Aracı Modele Ait Standartlaştırılmamış Kestirimli Yol Şeması



Tablo 61*Kısmi Aracı Modele Ait Standartlaştırılmamış Yol Katsayıları*

Yapısal Yollar	β_0	SH	t	p
“Öğretimsel Liderlik”-“Örgütsel Destek”	1.052	.015	72.030	.00
“Örgütsel Destek”-“Öğretmen İş Performansı”	.067	.010	6.808	.00
“Öğretimsel Liderlik”-“Öğretmen İş Performansı”	.161	.012	13.592	.00
Öğretimsel Liderlik-Boyut-Alt Boyutları				
Yapısal Yollar				
Öğretimsel Liderlik-Boyutlar Yapısal Yollar				
“Öğretimsel Liderlik”-“Okulun Misyonunu Tanımlar”	1.000	.000	999.000	999.000
“Öğretimsel Liderlik”-“Öğretim Programlarını Zenginleştirir”	1.055	.013	81.863	.00
“Öğretimsel Liderlik-Öğrenme Ortamlarını Zenginleştirir”	.790	.013	62.121	.00
Öğretimsel Liderlik-Alt Boyutlar Yapısal Yollar				
“Okulun Misyonunu Tanımlar”-“Okul İçin Hedef Koyma”	1.000	.000	999.000	999.000
“Okulun Misyonunu Tanımlar”-“Okul Hedeflerini Paylaşma”	1.114	.012	93.091	.00
“Öğretim Programlarını Zenginleştirir”-“Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”	1.000	.000	999.000	999.000
“Öğretim Programlarını Zenginleştirir”-“Öğrenci Başarısını Takip Etme”	1.084	.013	83.197	.00
“Öğrenme Ortamlarını Zenginleştirir”-“Öğretime Harcanan Zamanı Takip Etme”	1.000	.000	999.000	999.000
“Öğrenme Ortamlarını Zenginleştirir”-“Okulda Görünür Olma”	1.308	.021	61.593	.00
“Öğrenme Ortamlarını Zenginleştirir”-“Öğretmenleri Teşvik Etme”	1.445	.024	60.874	.00
“Öğrenme Ortamlarını Zenginleştirir”-“Mesleki Gelişimi Destekleme”	1.507	.022	68.646	.00
“Öğrenme Ortamlarını Zenginleştirir”-“Öğrenmeyi Teşvik Etme”	1.245	.020	62.429	.00

Örgütsel Destek-Boyutları Yapısal Yollar

“Örgütsel Destek”-“Örgütsel Adalet”	1.000	.000	999.000	999.000
“Örgütsel Destek”-“Örgütsel Ödül ve İş Koşulları”	0.795	.010	80.422	.00
“Örgütsel Destek”-“Yönetim Desteği”	1.212	.015	78.345	.00

Öğretmen İş Performansı- Boyutları Yapısal Yollar

“Öğretmen İş Performansı”- “Görev Performansı”	1.000	.000	999.000	999.000
“Öğretmen İş Performansı”- “Bağlamsal Performansı”	1.626	.034	47.852	.00
“Öğretmen İş Performansı”- “Uyumsal Performans”	0.870	.019	44.838	.00

(* $p<.001$), β_0 =Standartlaştırılmamış Yol Katsayıları

Tablo 61’de görüldüğü gibi kısmi aracı modele ait standartlaştırılmamış çözüm sonuçları dikkate alındığında faktör yüklerinin hepsi anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kısmi aracı modele ait faktör yükleri .752 ile 1.775 arasında değişmektedir. Faktör ölçeklendirmesi için faktör yükleri 1’e sabitlenmiştir (Şen, 2020, s. 259). Bununla birlikte “öğretimsel liderlik” değişkenine ait faktör yükleri .787 ile 1.228 arasında değişmekte olup, faktör yüklerinin hepsi anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). “Öğretimsel liderlik” boyutları açısından faktör yükleri incelendiğinde ise .790 ile 1.055 arasında değişmekte olup, yine faktör yüklerinin hepsinin anlamlı olduğu görülmüştür. ($p<.05$). “Öğretimsel liderlik” alt boyutları açısından faktör yükleri incelendiğinde de 1.00 ile 1.507 arasında değişmekte olup, yine faktör yüklerinin hepsinin anlamlı olduğu bulunmuştur. ($p<.05$). “Örgütsel destek ” değişkenine ait faktör yüklerinin ise; .864 ile 1.167 arasında değişmekte olup, faktör yüklerinin hepsinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$). “Örgütsel destek ” boyutları açısından faktör yükleri incelendiğinde ise .790 ile 1.167 arasında değişmekte olup, yine faktör yüklerinin hepsinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<.05$). “Öğretmen performansı” değişkenine ait faktör yüklerinin ise; .752 ile 1.775 arasında değişmekte olup, faktör yüklerinin hepsinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$). “Öğretmen performansı” boyutları açısından faktör yükleri

incelendiğinde ise .87 ile 1.626 arasında değişmekte olup, yine faktör yüklerinin hepsinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

Yapısal modelde üç değişken arasındaki yollara ait standartlaştırılmamış katsayılar incelendiğinde öğretimsel liderlik ile örgütsel destek faktörleri arasındaki yol katsayısının kestirimi 1.052 (β) olup, manidar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu değer, öğretimsel liderlik puanındaki 1 birimlik artışın, yordanan örgütsel destek 1.052 birim artıracığını önerir. Bu kestirimin standart hatası .015 olduğu görülmüştür. İki yönlü t testi 1.052 değerinin anlamlı olarak 0'dan farklı olduğunu önerir ($t=72.030$, $p<.05$).

Örgütsel destek ile öğretmen performansı faktörleri arasındaki yol katsayısının kestirimi .067 (β) olup, manidar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu değer, örgütsel destek puanındaki 1 birimlik artışın, yordanan öğretmen performansı puanını .067 birim artıracığını önerir. Bu kestirimin standart hatası .010 olduğu görülmüştür. İki yönlü t testi .067 değerinin anlamlı olarak 0'dan farklı olduğunu önerir ($t=6.808$, $p<.05$).

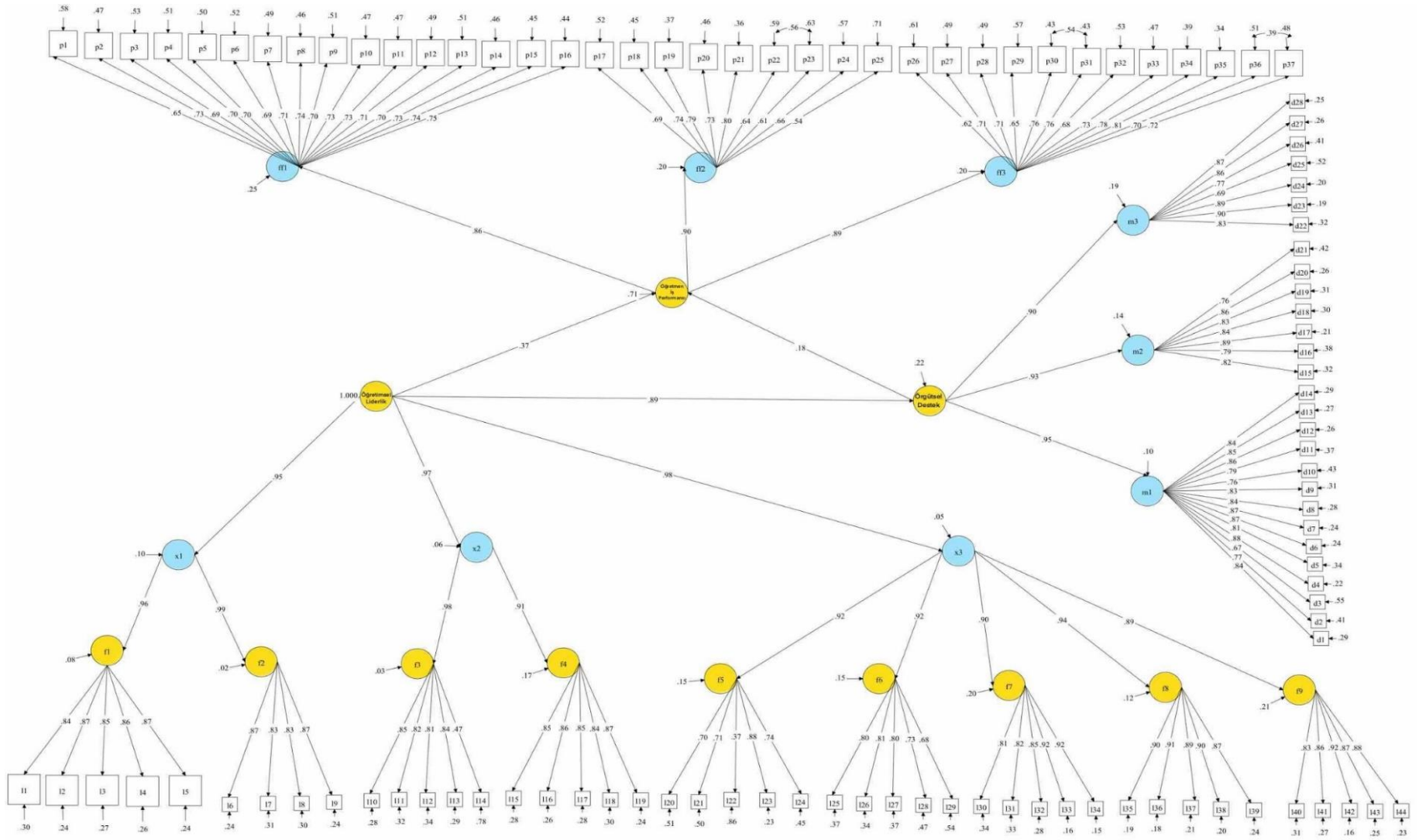
Öğretimsel liderlik ile öğretmen performansı faktörleri arasındaki yol katsayısının kestirimi ise .161 (β) olup, manidar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu değer öğretimsel liderlik puanındaki 1 birimlik artış, yordanan öğretmen performansı puanını .161 birim artıracığını önerir. Bu kestirimin standart hatası .012 olduğu görülmüştür. İki yönlü t testi .161 değerinin anlamlı olarak 0'dan farklı olduğunu önerir ($t= 13.592$, $p<.05$). Öğretimsel liderlik faktörüne ait varyans değeri .495 olup, anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$). Standartlaştırılmamış artık değer varyansları .015 ile 1.642 arasında değişmektedir. Standartlaştırılmamış artık değer varyanslarına ilişkin kestirimler 0.05 alfa düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Örtük değişkenlerden performans değişkenindeki açıklanmayan varyans .065, "görev performansı" .031, "bağlamsal performansı" değişkeninde .059, "uyumsal performans" değişkeninde .018; "örgütsel destek" değişkeninde, .151, "örgütsel adalet" değişkeninde .080, örgütsel ödül ve iş koşulları" değişkeninde .074, "yönetim desteği" değişkeninde .243; "öğretimsel liderlik" değişkeni boyutlarından "okul misyonunu tanımlar" değişkeninde .055, "öğretim programlarını yönetir" değişkeninde .035, "öğrenme ortamlarını zenginleştirir"

değişkeninde ise .015'tir. Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarından “okul için hedef koyma” değişkenindeki açıklanmayan varyans yaklaşık .48, “okul hedeflerini paylaşma” değişkeninde .014, “öğretimi denetleme ve değerlendirme” değişkeninde .018, “öğrenci başarısını takip etme” değişkeninde .141, “öğretime harcanan zamanı takip etme” değişkeninde .059, “okulda görünür olma” değişkeninde .095, “öğretmenleri teşvik etme” değişkeninde .168, “mesleki gelişimi destekleme” değişkeninde .096, “öğrenmeyi teşvik etme” değişkeninde .133'tür.

Kısmi Aracı Modele Ait Standartlaştırılmış Çözüm. Kısmi aracı modele ait standartlaştırılmış yol şeması Şekil 31'de ve kısmi aracı modele ait standartlaştırılmış yol katsayıları Tablo 62'de sunulmuştur.

Şekil 31

Kısmi Aracı Modele Ait Standartlaştırılmış Kestirimli Yol Şeması



Tablo 62*Kısmi Aracı Modele Ait Standartlaştırılmış Yol Katsayıları*

Yapısal Yollar	β_o	SH	t	p
“Örgütsel Destek”-“Öğretimsel Liderlik”	.885	.003	269.498	.00
“Öğretmen İş Performansı”-“Örgütsel Destek”	.184	.027	6.872	.00
“Öğretmen İş Performansı”-“Öğretimsel Liderlik”	.372	.026	14.142	.00
Öğretimsel Liderlik-Boyut-Alt Boyutları Yapısal Yollar				
Öğretimsel Liderlik-Boyutlar Yapısal Yollar				
“Öğretimsel Liderlik”-“Okulun Misyonunu Tanımlar”	.949	.002	439.875	.00
“Öğretimsel Liderlik”-“Öğretim Programlarını Zenginleştirir”	.970	.002	460.953	.00
“Öğretimsel Liderlik”-“Öğrenme Ortamlarını Zenginleştirir”	.976	.002	586.383	.00
Öğretimsel Liderlik-Alt Boyutlar Yapısal Yollar				
“Okulun Misyonunu Tanımlar”-“Okul İçin Hedef Koyma”	.959	.002	496.574	.00
“Okulun Misyonunu Tanımlar”-“Okul Hedeflerini Paylaşma”	.990	.002	573.597	.00
“Öğretim Programlarını Zenginleştirir”-“Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”	.985	.002	474.636	.00
“Öğretim Programlarını Zenginleştirir”-“Öğrenci Başarısını Takip Etme”	.911	.003	319.556	.00
“Öğrenme Ortamlarını Zenginleştirir”-“Öğretime Harcanan Zamanı Takip Etme”	.920	.003	303.707	.00
“Öğrenme Ortamlarını Zenginleştirir”-“Okulda Görünür Olma”	.924	.003	324.556	.00
“Öğrenme Ortamlarını Zenginleştirir”-“Öğretmenleri Teşvik Etme”	.895	.003	306.334	.00
“Öğrenme Ortamlarını Zenginleştirir”-“Mesleki Gelişimi Destekleme”	.940	.002	484.071	.00
“Öğrenme Ortamlarını Zenginleştirir”-“Öğrenmeyi Teşvik Etme”	.889	.003	298.511	.00

Örgütsel Destek-Boyutları Yapısal Yollar

“Örgütsel Destek”-“Örgütsel Adalet”	.947	.002	465.892	.00
“Örgütsel Destek”-“Örgütsel Ödül ve İş Koşulları”	.926	.003	366.531	.00
“Örgütsel Destek”-“Yönetim Desteği”	.900	.003	303.288	.00

Öğretmen İş Performansı- Boyutları Yapısal Yollar

“Öğretmen İş Performansı”- “Görev Performansı”	.864	.004	197.513	.00
“Öğretmen İş Performansı”- “Bağlamsal Performansı”	.897	.004	208.642	.00
“Öğretmen İş Performansı”- Uyumsal Performans”	.892	.004	215.266	.00

(* $p<.001$), β_1 =Standartlaştırılmış Yol Katsayıları

Tablo 62’de görüldüğü gibi kısmi aracı modele ait standartlaştırılmış çözüm sonuçları dikkate alındığında faktör yüklerinin hepsi anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kısmi aracı modele ait faktör yüklerinin .36 ile .97 arasında değişmektedir. Bununla birlikte “öğretimsel liderlik” değişkenine ait faktör yükleri .369 ile .985 arasında değişmekte olup, faktör yüklerinin hepsi anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). “Öğretimsel liderlik” boyutları açısından faktör yükleri incelendiğinde ise .889 ile .985 arasında değişmekte olup, yine faktör yüklerinin hepsinin anlamlı olduğu görülmüştür. ($p<.05$). “Öğretimsel liderlik” alt boyutları açısından faktör yükleri incelendiğinde de .889 ile .985 arasında değişmekte olup, yine faktör yüklerinin hepsinin anlamlı olduğu bulunmuştur. ($p<.05$). “Örgütsel destek” değişkenine ait faktör yüklerinin ise; .695 ile .899 arasında değişmekte olup, faktör yüklerinin hepsinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$). “Örgütsel destek” boyutları açısından faktör yükleri incelendiğinde ise .900 ile .947 arasında değişmekte olup, yine faktör yüklerinin hepsinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<.05$). “Öğretmen performansı” değişkenine ait faktör yüklerinin ise; .536 ile .811 arasında değişmekte olup, faktör yüklerinin hepsinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$). “Öğretmen performansı” boyutları açısından faktör yükleri incelendiğinde ise .864 ile .897 arasında değişmekte olup, yine faktör yüklerinin hepsinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

Yapısal modelde üç değişken arasındaki yollara ait standartlaştırılmış katsayılar incelendiğinde “öğretimsel liderlik” ile “örgütsel destek” faktörleri arasındaki yol katsayısının kestirimi .885 (β) olup, manidar olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu değer, öğretimsel liderlik puanındaki bir standart sapmalık artışın, yordanan örgütsel destek puanını .885 standart sapma artıracığını önerir. Bu kestirimin standart hatası .003 olduğu görülmüştür. İki yönlü t testi .885 değerinin anlamlı olarak 0’dan farklı olduğunu önerir ($t = 269.498, p < .05$).

“Örgütsel destek” ile “öğretmen performansı” faktörleri arasındaki yol katsayısının kestirimi .184 (β) olup, manidar olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu değer örgütsel destek puanındaki bir standart sapmalık artışın, yordanan öğretmen performansı puanını .184 standart sapma artıracığını önerir. Bu kestirimin standart hatası .027 olduğu görülmüştür. İki yönlü t testi, .184 değerinin anlamlı olarak 0’dan farklı olduğunu önerir ($t = 6.872, p < .05$).

“Öğretimsel liderlik” ile “öğretmen performansı” faktörleri arasındaki yol katsayısının kestirimi ise .372 (β) olup, manidar olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu değer öğretimsel liderlik puanındaki bir standart sapmalık artışın, yordanan öğretmen performansı puanını .372 standart sapma artıracığını önerir. Bu kestirimin standart hatası .026 olduğu görülmüştür. İki yönlü t testi .372 değerinin anlamlı olarak 0’dan farklı olduğunu önerir ($t = 14.142, p < .05$).

Standartlaştırılmış artık değer varyansları .020 ile .712 arasında değişmektedir. Standartlaştırılmış artık değer varyanslarına ilişkin kestirimler 0.05 alfa düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Örtük değişkenlerden “görev performansı” değişkenindeki açıklanmayan varyans yaklaşık .254, “bağlamsal performansı” değişkeninde .196, “uyumsal performans” değişkeninde .204; “örgütsel adalet” değişkeninde .103, “örgütsel ödül ve iş koşulları” değişkeninde .143, “yönetim desteği” değişkeninde .191; “okul misyonunu tanımlar” değişkeninde .100, “öğretim programlarını yönetir” değişkeninde .060, “öğrenme ortamlarını zenginleştirir” değişkeninde ise .047’dir. Öğretimsel liderlik değişkeni alt boyutlarından “okul için hedef koyma” değişkeninde açıklanmayan varyans .080, “okul hedeflerini paylaşma” değişkeninde .020, “öğretimi denetleme ve değerlendirme” değişkeninde .030, “öğrenci başarısını takip etme” değişkeninde .170, “öğretime harcama

zamanı kontrol etme” değişkeninde .154, “okulda görünür olma” değişkeninde .146, “öğretmenleri teşvik etme” değişkeninde .199, “mesleki gelişimi destekleme” değişkeninde .116, “öğrenmeyi teşvik etme” değişkeninde de .209’dur.

Kısmi aracı model standartlaştırılmış çözümlerde R- kare değerleri incelendiğinde, .136 ve .980 arasında değiştiği ve manidar olduğu görülmektedir ($p<.05$). İçsel değişkenlerden “görev performansı” değişkenindeki R^2 değeri .746 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “görev performansı” değişkeninin varyansın yaklaşık %75’inin yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir. Benzer şekilde;

- “Bağlamsal performansı” değişkenindeki R^2 değeri .804 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “bağlamsal performansı” değişkeninin varyansın yaklaşık %80’inin yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- “Uyumsal performans” değişkenindeki R^2 değeri .796 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “uyumsal performans” değişkeninin varyansın yaklaşık %80’inin yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- “Örgütsel adalet” değişkenindeki R^2 değeri .897 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “örgütsel adalet” değişkeninin varyansın yaklaşık %90’ının yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- “Örgütsel ödül ve iş koşulları” değişkenindeki R^2 değeri .857 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “örgütsel ödül ve iş koşulları örgütsel adalet” değişkeninin varyansın yaklaşık %86’sının yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- “Yönetim desteği” değişkenindeki R^2 değeri .809 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “yönetim desteği” değişkeninin varyansın yaklaşık %81’inin yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- “Okul misyonunu tanımlar” değişkenindeki R^2 değeri .900 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “okul misyonunu tanımlar” değişkeninin varyansın yaklaşık %90 ’ının yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.

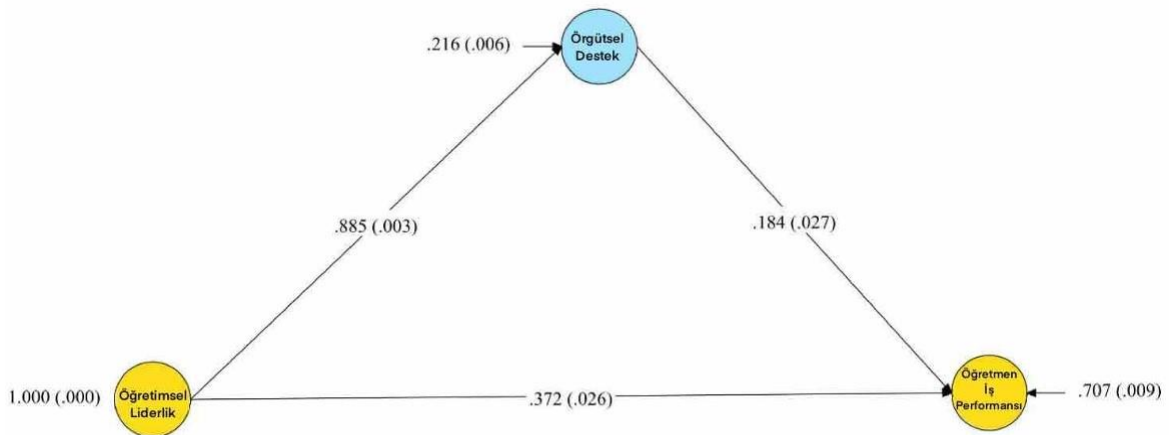
- “Öğretim programlarını yönetir” değişkenindeki R^2 değeri .940 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “öğretim programlarını yönetir” “değişkeninin varyansın yaklaşık %94’ünün yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- “Öğrenme ortamlarını zenginleştirir” değişkenindeki R^2 değeri .953 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “öğrenme ortamlarını zenginleştirir” “değişkeninin varyansın yaklaşık %95’inin yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- Öğretimsel liderlik değişkeni alt boyutlarından “okul için hedef koyma” değişkenindeki R^2 değeri .920 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “okul için hedef koyma” değişkeninin varyansın yaklaşık %92’sinin yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- Öğretimsel liderlik değişkeni alt boyutlarından “okul hedeflerini paylaşma” değişkenindeki R^2 değeri .980 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “okul hedeflerini paylaşma” değişkeninin varyansın yaklaşık %98’inin yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- Öğretimsel liderlik değişkeni alt boyutlarından “öğretimi denetleme ve değerlendirme” değişkenindeki R^2 değeri .970 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “öğretimi denetleme ve değerlendirme” değişkeninin varyansın yaklaşık %97’sinin yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- Öğretimsel liderlik değişkeni alt boyutlarından “öğrenci başarısını takip etme” değişkenindeki R^2 değeri .830 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “öğretimi denetleme ve değerlendirme” değişkeninin varyansın yaklaşık %83’ünün yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- Öğretimsel liderlik değişkeni alt boyutlarından “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” değişkenindeki R^2 değeri .846 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “öğretimi denetleme ve değerlendirme” değişkeninin varyansın yaklaşık %85’inin yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.

- Öğretimsel liderlik değişkeni alt boyutlarından “okulda görünür olma” değişkenindeki R^2 değeri .854 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “okulda görünür olma” değişkeninin varyansın yaklaşık %85’inin yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- Öğretimsel liderlik değişkeni alt boyutlarından “öğretmenleri teşvik etme” değişkenindeki R^2 değeri .801 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “okulda görünür olma” değişkeninin varyansın yaklaşık %80’inin yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- Öğretimsel liderlik değişkeni alt boyutlarından “mesleki gelişimi destekleme” değişkenindeki R^2 değeri .884 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “mesleki gelişimi destekleme” değişkeninin varyansın yaklaşık %88’inin yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.
- Öğretimsel liderlik değişkeni alt boyutlarından “öğrenmeyi teşvik etme” değişkenindeki R^2 değeri .791 olarak tahmin edilmiştir. Bu değer “öğrenmeyi teşvik etme” değişkeninin varyansın yaklaşık %80’inin yordayıcılar tarafından açıklandığını gösterir.

Doğrudan ve Dolaylı Etkiler. Araştırmada modele ait doğrudan ve dolaylı etkiler incelenmiştir ve Şekil 32’de ve Tablo 63’te sunulmuştur.

Şekil 32

Doğrudan Etkiler



Tablo 63*Doğrudan Dolaylı Etkiler*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Toplam Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Standart Hata	Kritik(Oran) <i>t</i>	<i>p</i>	Sonuç
Öğretimsel Liderlik	Örgütsel Destek (Aracı Değişken)	.885*	.885*	.00	.003	269.498	.000*	
Öğretimsel Liderlik	Öğretmen Performansı	.535 *	.372 *	.163*	.026	14.142	.000*	Kısmi Aracı Etki
Örgütsel Destek	Öğretmen Performansı	.184 *	.184 *	.00	.027	6.872	.000*	

**p*<.05

Tablo 63'te ve Şekil 30'da görüldüğü gibi, öğretimsel liderlik, örgütsel destek değişkenini doğrudan ve anlamlı olarak etkilemektedir ($\beta=.885$, $p<.05$). Örgütsel destek değişkeni de öğretmen performansını doğrudan ve anlamlı olarak etkilemektedir ($\beta=.184$, $p<.05$). Öğretimsel liderlik, öğretmen performansını doğrudan ve anlamlı olarak etkilemektedir ($\beta=.535$, $p<.05$). Bununla birlikte öğretimsel liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiye örgütsel destek aracı etki eklendiğinde, öğretimsel liderlik öğretmen performansı üzerindeki dolaylı etkinin .372 olup, bu değer anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$). Buradan araştırmada geliştirilen modelde örgütsel destek değişkeni öğretimsel liderlik ile öğretmen performansı arasında aracı role sahip olduğu görülmektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Bu araştırmada, Türkiye'nin seksen bir ilinde MEB'e bağlı kamu ilkokullarda görev yapan 8241 öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve öğretmen performansı arasındaki çok yönlü ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, boyut ve alt boyutlarda da; "okulun misyonunu tanımlar", "okul için hedef koyma", "okul hedeflerini paylaşma", "öğretim programlarını yönetir", "öğretimi denetleme ve değerlendirme", "öğrenci başarısını takip etme", "okul öğrenme ortamlarını geliştirir", "öğretime harcanan zamanı kontrol etme", "okulda görünür olmak", "öğretmenleri teşvik etme" ve "mesleki gelişimi destekleme" yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öğretimsel liderlik ile ilgili sadece "öğrenmeyi teşvik etme" alt boyutuna ait görüşlerin çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmada, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri çeşitli demografik değişkenlere göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde, anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlere göre, okul müdürleri daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, boyut ve alt boyutlar ele alınarak cinsiyete göre incelendiğinde de sadece "öğretime harcanan zamanı kontrol etme" alt boyutu hariç erkekler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Araştırmada, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak

öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, boyut ve alt boyutlarda incelendiğinde ise; “öğretim programlarını yönetir”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “öğrenci başarısını takip etme”, “öğretime harcanan zamanı kontrol etme”, okulda görünür olmak”, “öğretmenleri teşvik etme” ve “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, 20-30 yaş arasındaki olan öğretmenler, okul müdürlerini daha çok öğretim programlarını yönetmekte, öğrenci başarısını takip etmekte, öğretimi denetleme ve değerlendirme yapmakta, öğretime harcanan zamanı kontrol etmekte ve okulda görünür görmektedir. 50 yaş ve üzerinde olan öğretmenler, 20-30 yaş gruplarındaki öğretmenlere göre, okul müdürleri öğretmenleri ve öğrenmeyi daha fazla teşvik etmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde, bekâr öğretmenler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bekâr öğretmenlere göre, okul müdürleri daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre, boyut ve alt boyutlarda incelendiğinde ise; “öğretmenleri teşvik etme” ve “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutu hariç bekâr öğretmenler lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri eğitim duruma göre incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, eğitim durumuna göre boyut ve alt boyutlarda incelendiğinde ise; “okul için hedef koyma”, “öğretim programlarını yönetir”, “öğrenci başarısını takip etme” ve “öğretime harcanan zamanı kontrol etme” alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre lisans mezunu öğretmenlere göre, okul müdürleri daha çok okul için hedef koymakta, öğretim programlarını yönetmekte, öğrenci başarısını takip etmekte ve öğretime harcanan zamanı kontrol etmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde, anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna

göre 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlere göre, okul müdürleri daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri kıdeme göre, boyut ve alt boyutlarda incelendiğinde ise; “okul için hedef koyma” ve “öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutu hariç anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenler, diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürleri daha çok, öğretim programlarını yönetmekte, öğretimi denetlemekte ve değerlendirmekte, öğrenci başarısını takip etmekte, öğretime harcanan zamanı kontrol etmekte ve mesleki gelişimi desteklemektedir. Bununla birlikte 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenler, 21 yıl ve üzeri öğretmenlere göre, okul müdürleri okulun misyonunu tanımlamakta ve okul hedeflerini paylaşmakta daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergilemektedir. 6-10 yıl arasında kıdemi olan öğretmenler, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre, okul müdürleri daha fazla öğrenci başarısını takip etmekte, öğretime harcanan zamanı kontrol etmekte ve öğretmenleri teşvik etmektedir. Ayrıca 6-10 yıl arasında kıdemi olan öğretmenler, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre, okul müdürleri daha çok, öğretime harcanan zamanı kontrol etmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde, anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenler, 1-2 yıl ve 3-5 yıl mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre, okul müdürleri, daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergilemektedir. Mevcut okul müdürü ile 8-10 yıl çalışan öğretmenler, 1-2 ve 3-5 yıl mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre, okul müdürleri, daha çok öğretimsel liderlik davranışları göstermektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre, boyut ve alt boyutlarda incelendiğinde ise; tüm boyut ve alt boyutlarda anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenler, 3-5 yıl ve 6-7 yıl mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre, okul müdürleri, okulun misyonunu

tanımlama ve öğretim programlarını yönetme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını takip etme, okul öğrenme ortamlarını geliştirme, okulda görünür olma ve öğretime harcanan zamanı kontrol etmede daha çok öğretimsel liderlik davranışları göstermektedir.

Mevcut okul müdürü ile 8-10 yıl çalışan öğretmenler, 6-7 yıl mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre, okul müdürleri, okulun misyonunu tanımlama, okul için hedef koyma, okul hedeflerini paylaşma, okul öğrenme ortamlarını geliştirme, öğretmenleri teşvik etme, mesleki gelişimi destekleme ve öğrenmeyi teşvik etmede daha çok öğretimsel liderlik davranışları sergilemektedir.

Mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenler, 1-2 yıl ve 3-5 yıl mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre, okul müdürleri okul için hedef koyma ve mesleki gelişimi destekleme ve öğretmenleri teşvik etmede daha çok öğretimsel liderlik davranışları göstermektedir. Bununla birlikte mevcut okul müdürü ile 8-10 yıl çalışan öğretmenler, 3-5 yıl mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre, okul müdürleri, öğretim programlarını yönetme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, okulda görünür olmada daha çok öğretimsel liderlik davranışları göstermektedir. Mevcut okul müdürü ile 8-10 yıl çalışan öğretmenler, 6-7 yıl mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre, okul müdürleri, daha çok okul hedeflerini paylaşma ve öğrenmeyi teşvik etmektedir.

Mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenler, 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre, daha çok öğrenci başarısının takip ve öğretime harcanan zamanı kontrol etmektedir. Mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenler, 1-2 yıl öğrenmeyi teşvik etme mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre, okul müdürleri daha çok öğrenmeyi teşvik etmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, demografik değişkenlerden “yaş” ve “eğitim durumu” hariç anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin, örgütsel destek

algılarına ilişkin görüşleri boyutlarında da; “örgütsel adalet”, “örgütsel ödül ve iş koşulları” ve “yönetim desteği” yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri çeşitli demografik değişkenlere göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri cinsiyet ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre boyutlar; “örgütsel adalet”, “örgütsel ödül ve iş koşulları” ve “yönetim desteği” ele alınarak incelendiğinde de anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre erkek öğretmenlerin “örgütsel adalet”, “örgütsel ödül ve iş koşulları” ve “yönetim desteği” algıları daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada, öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri yaşa göre boyutlar ele alınarak incelendiğinde de sadece “yönetim desteği” boyutunda anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin, 31-40 yaş öğretmenlere göre yönetim desteği algısı daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre boyutlar ele alınarak incelendiğinde de sadece “örgütsel adalet” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre bekâr öğretmenlerin örgütsel adalet algısı erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırmada, öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre incelendiğinde anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre

boyutlar; örgütsel adalet”, “örgütsel ödül ve iş koşulları” ve “yönetim desteği” ele incelendiğinde de istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Araştırmada, öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri kıdeme göre boyutlar ele alınarak incelendiğinde de sadece “örgütsel adalet” boyutunda anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 6-10, 11-15, 16-20, 21 yıl ve üzeri kıdem yıllarına sahip öğretmenlere göre örgütsel adalet algıları yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenler, 1-2, 3-5, 6-7 yıl arası olan öğretmenlere göre örgütsel destek algısı daha yüksek olduğu görülmüştür. Mevcut okul müdürü ile 8-10 yıl çalışan öğretmenlerin 3-5 yıl çalışan öğretmenlere göre örgütsel destek algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre boyutlar ele alınarak incelendiğinde de anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenler, 1-2, 3-5, 6-7 yıl arası olan öğretmenlere göre “örgütsel adalet” algısı daha yüksek olduğu görülmüştür. Mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenler, 3-5, yıl arası olan öğretmenlere göre “örgütsel ödül ve iş koşulları” algısı daha yüksek olduğu görülmüştür. Mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenler, 1-2, 3-5, 6-7 yıl arası olan öğretmenlere göre “yönetim desteği” algısı daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak; öğretmenlerin, örgütsel destek algılarına ilişkin görüşleri cinsiyet ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılık görülürken; yaş, medeni durum, eğitim durumu ve kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin performanslarına ilişkin

görüşleri boyutlar açısından da ele alındığında ; “görev performansı”, “bağlamsal performans” ve “uyumsal performans” boyutunun çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre boyutlar ele alınarak incelendiğinde de “görev performansı”, “bağlamsal performans” ve “uyumsal performans” boyutunda anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Görev performansı, kadın öğretmenlerin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağlamsal ve uyumsal performansın ise erkek öğretmenlerin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada, öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde, anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre, 20-30 yaş arası olan öğretmenlerin, 41-50 ve 50 ve üzeri yaş arası olan öğretmenlerden performansının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri yaşa göre boyutlar ele alınarak incelendiğinde de “görev performansı” ve “uyumsal performans” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ancak “bağlamsal performans” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre, 20-30 yaş arası olan öğretmenlerin, 41-50 ve 50 ve üzeri yaş arası olan öğretmenlerden uyumsal performansının yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada, öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre boyutlar ele alınarak incelendiğinde de sadece “uyumsal performans” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre uyumsal performansının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri eğitim duruma göre incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte

öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre boyutlar ele alınarak incelendiğinde de “görev performansı”, “uyumsal performans” ve “bağlamsal performans” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri kıdeme göre incelendiğinde, anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre performansları daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri kıdeme göre boyutlar ele alınarak incelendiğinde de “bağlamsal performans” ve “uyumsal performans” boyutunda anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak “görev performansı” boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre bağlamsal performansları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre uyumsal performansları daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 16-20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler, 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre uyumsal performanslarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre incelendiğinde, anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenler, 6-7 yıl ve 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışma süresi olan öğretmenlerden, bağlamsal performansları daha düşük olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 1-2 yıl mevcut okul müdürü ile çalışma süresi olan öğretmenler, 6-7 yıl ve 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışma süresi olan öğretmenlerden bağlamsal performanslarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 8-10 yıl mevcut okul müdürü ile çalışma süresi olan öğretmenler, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerden uyumsal performanslarının yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak; öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri demografik değişkenlerden yaş, kıdem ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılık görülürken; cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri kıdeme ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre boyutlar ele alınarak incelendiğinde de “bağlamsal performans” ve “uyumsal performans” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve öğretmen performansı arasındaki ilişkilerde; öğretmenlerin performansı ile öğretimsel liderlik arasında ve öğretmenlerin performansı ile örgütsel destek arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretimsel liderlik ile örgütsel destek arasında pozitif, yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğretimsel liderlik, öğretmen performansı arasındaki ilişkiler boyutlar açısından ele alındığında ise; öğretimsel liderliğin “okulun misyonunu tanımlar”, “öğretim programlarını yönetir” ve “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” boyutları ile öğretmen performansının “görev performansı”, “bağlamsal performans” ve “uyum performansı” arasında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğretimsel liderlik ile örgütsel destek boyutları arasında ise “örgütsel adalet”, “örgütsel ödül ve iş koşulları” ve yönetim desteği alt boyutunda pozitif yönde, yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Öğretimsel liderlik boyutları; “okulun misyonunu tanımlar”, “öğretim programlarını yönetir” ve “okul öğrenme ortamlarını geliştirir” ile örgütsel destek boyutları “örgütsel adalet”, “örgütsel ödül ve iş koşulları” ve yönetim desteği arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde bir ilişki görülmüştür. Örgütsel destek ile öğretmen performansı boyutları “görev performansı”, “bağlamsal performans” ve uyumsal performansı arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Örgütsel desteğin boyutları; “örgütsel adalet”, “örgütsel ödül ve iş koşulları” ve yönetim desteği ile öğretmen performansı boyutları “görev performansı”, “bağlamsal performans” ve uyumsal performansı arasında da pozitif yönde, orta düzeyde ilişki görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik, örgütsel destek algılarının öğretmen performansı üzerindeki yordayıcı etkisi incelendiğinde; öğretimsel liderliğin öğretmenlerin performansını yordamada örgütsel desteğe göre daha önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hem okul yöneticilerinde bulunan öğretimsel liderlik boyutlarından “öğretim programlarını yönetir”, “öğrenme ortamlarını zenginleştirir”, “okulun misyonunu tanımlar” boyutu ile ilgili algıları, hem örgütsel destek boyutlarından “örgütsel adalet”, “örgütsel ödül ve iş koşulları” boyutu ile ilgili algıları öğretmen performansının anlamlı yordayıcılarıdır.

Araştırmada, öğretimsel liderlik, örgütsel destek değişkenini, örgütsel destek değişkeni de öğretmen performansını doğrudan ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretimsel liderlik ile öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel destek kısmi aracı etkisinin olduğu görülmüştür.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Politika Yapıcılar İçin Öneriler

Alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının doğrudan eğitime dokunduğu görülmektedir. Okul yöneticileri öğretimsel liderlik davranışları ile; okul için misyon belirlemede, hedef koymakta ve bu hedefi paylaşmaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticisinin vizyon sahibi olması beklenmektedir. Ayrıca belirlenen hedefleri, öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve tüm paydaşlara iletmeleri için güçlü bir iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu amaçla MEB, okul yöneticisi atamalarında yöneticilerin “vizyon ve güçlü iletişime sahip olma” kişisel özelliklerini dikkate alabilir. Etkili öğretimsel liderler, öğretimi denetleme ve değerlendirme yapmaktadır. Bu amaçla okul yöneticilerinin denetim rollerinin geliştirilmesi için MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Bununla birlikte etkili öğretimsel liderler,

öğretime ayrılan zamanı iyi kontrol etmektedir. Bu amaçla okul yöneticilerine zaman yönetimi konusunda da eğitimler verilebilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğinin öğretmenlerin performansında çok önemli olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmenlere daha fazla katkısı olması amacıyla okul müdürlerinin yetkileri genişletilebilir. Bu amaçla okul yöneticiliğinin meslekleşmesi kanunlaştırılabilir. Bununla birlikte “Öğretmen Meslek Kanunu” okul müdürleri, yardımcıları ve müfettişlerini de içerecek şekilde “Eğitimci Meslek Kanunu” şeklinde düzenlenebilir. Bu bağlamda MEB'in, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının geliştirilmesi ile ilgili yapacağı politikaların, eğitim öğretime doğrudan katkı sunacağı düşünülmektedir.

Örgütsel desteği, olumlu iş aile politikaları etkilemektedir. Bu kapsamda MEB, öğretmenlerin örgütsel destek algılarının geliştirilmesi için olumlu iş aile politikaları belirleyebilir. Bununla birlikte MEB tarafından, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin örgütsel destek algılarını geliştirmek için daha destekleyici olmaları konusunda eğitimler düzenlenebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi iş performansının artmasında önemli katkısının olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda MEB, öncelikle öğretmenlerin geliştirilmesi gereken alanların tespit edilmesi için ihtiyaç analizi yapabilir. Bu doğrultuda çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğretmen profilinin olması için hizmet içi eğitim, kurs, seminerler, dijital ortamda eğitimler ve eğitim atölyeleri düzenlenebilir. Ayrıca alanında fark oluşturan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha da artırmak amacıyla yurt dışında eğitim ile ilgili gözlem ve incelemeler yapması sağlanabilir. Öğretmenlerin iş performansının artmasında ücretin önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ücret ve maaşlarında artış sağlanabilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul, öğretmen, öğrenci ve öğrenme düzerinde sonuçları bulunmaktadır. Okulun etkililiği, başarısı, kalitesi, gelişimi, kültürü, iklimi, misyonu, vizyonu, öğrenci başarısı öğretimsel liderlik davranışlarına bağlı

olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öncelikle görev yaptığı okulda misyon ve hedefler belirlemeleri, bu hedefleri tüm paydaşlarla paylaşımlarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ardından okul yöneticilerinin okulda akademik odaklı ve yüksek beklentilerin olduğu bir okul iklimi oluşturmaya odaklanmalarının etkili olacağı umulmaktadır. Öğretmenlerin, motivasyonları, örgüt bağlılığı, güven, tutumu, özsaygı, yeterlilik, memnuniyeti, katılımı öğretimsel liderlik davranışlarına bağlı olduğu görülmektedir. Bu amaçla öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin öğretmenleri teşvik etmeleri ve mesleki gelişimlerini desteklemelerinin faydalı olacağı umulmaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretmenleri ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda kurs, seminer ve hizmet içi faaliyetlere yönlendirmeleri önerilir.

Öğrencilerin başarıları ve öğrenme üzerinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına bağlı olduğu görülmektedir. Bu amaçla okul yöneticileri akademik başarıları artırmak için okul öğrenme ortamlarını geliştirmeleri, öğretmenlere gerekli kaynağı sağlamalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin başarılarını takip etmeleri, öğretime harcanan zamanı kontrol etmeleri ve okulda görünür olmalarının faydalı olacağı umulmaktadır.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin örgütsel destek algılarını geliştirmek için, öğretmenlerin örgüte olan katkılarına değer verebilir. Bununla birlikte üstün çaba gösteren öğretmenler ödüllendirilmeli ve ödüllendirmede adil davranılmalıdır. Bununla birlikte okul yöneticileri öğretmenlerin saygınlık ihtiyacını karşılamalıdır. Ayrıca örgüt ile ilgili kararlarda öğretmenlerin görüşlerini almalı ve öğretmenlerin gelişimleri için fırsatlar oluşturmalıdır.

Öğretmen performansı, öğretmenlerin bilgi, beceri, yetenek, özyeterlilik, iletişim ve kişisel hedeflerine bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin iş performanslarını geliştirebilmeleri için kişisel hedef belirlemeleri önerilir. Bu hedefler doğrultusunda bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri için kurs, seminer, hizmet içi eğitim programları, eğitim atölyeleri, çalıştay ve dijital platformlardaki eğitim faaliyetlerine katılmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte öğretmenler iş performansının daha da yükselmesi için iletişim becerilerini geliştirebilirler.

Öğretmen performansının geliştirilmesinde meslektaşlarında etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda meslektaşların ve zümrelerin iş birliği içerisinde paylaşımcı çalışmalarının katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin birbirlerini geliştirici, eksik yönlerini tamamlayıcı bir anlayışla birbirlerini desteklemeleri önerilir.

Öğretmen performansının geliştirilmesinde velilerin de etkisi bulunmaktadır. Velilerin öğretmenlere yönelik tutumlarında pozitif tutum sergilemelerinin öğretmen performansına olumlu katkısının olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte velilerin, öğretmenlerin eğitimle ilgili yapacakları faaliyetlere desteklemeleri önerilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Mevcut araştırma, Türkiye'nin seksen bir ilinde kamuda yer alan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Dolayısıyla gelecek araştırmalarda öğretimsel liderlik ile öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel destek aracı rolünün incelenmesi okul öncesi, ortaokul, lisede kapsamlı bir şekilde yapılabilir. Bununla birlikte bu araştırma konusu özel okullarda çalışan öğretmenlerle de yürütülebilir. Böylece sonuçlar kamu ve özel okullar düzeyinde karşılaştırılabilir. Ayrıca öğretimsel liderlik ile öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel destek aracı rolü, okul müdürü görüşlerine göre de yapılabilir. Böylece bu araştırma konusu öğretmen ve yönetici görüşleri dikkate alınarak sonuçlar çok yönlü karşılaştırma yapılabilir.

Mevcut araştırma, öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve öğretmen performansı olmak üzere üç değişkenle yapılmıştır. Araştırmada aracı etki olan örgütsel destek ile birlikte başka aracı etkenler ilave edilerek de yapılabilir. Ayrıca bu araştırmaya başka bağımlı ve bağımsız değişkenler eklenerek düzenleyici aracı rolü incelenebilir. Mevcut araştırma okul düzeyi ve öğretmen düzeyinde incelenerek çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi yapılabilir. Bununla birlikte araştırmacılar, araştırmada değişkenler arası nedensel

bağlantıları ortaya koymak amacı ile karma yöntem deseni ve boylamsal araştırma deseni kullanılabilir.

Alanyazın incelendiğinde de yurt dışı araştırmalarda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin cinsiyete göre incelendiği görülmüştür. Bu bağlamda mevcut araştırmaya okul yöneticisinin cinsiyeti eklenerek cinsiyete dayalı sonuçlar da oluşturulabilir.

Araştırmada yer alan değişkenler tek olarak ele alındığında özellikle örgütsel destek ve öğretmen performansı ile ilgili nitel çalışmalara az rastlanılmıştır. Bu bağlamda derinlemesine inceleme yapılarak nitel araştırmalar yapılabilir. Yurt içi alan yazında örgütsel destek ve öğretmen performansı ile yapılan araştırmaların analizlerinde daha çok betimsel istatistikler, Pearson korelasyon ve Anova yapıldığı görülmüştür. Bu kapsamda ileri düzey analiz yöntemleri; yapısal eşitlik modellesi, düzenleyici aracı etki, çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi kullanarak araştırmalar uygulanabilir. Öğretimsel liderlikle ilgili ise yapılan nitel araştırmalarda özellikle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin incelenmesi ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu kapsamda gelecek araştırmalar okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin geliştirilmesine yönelik yapabilirler. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile ilgili örtük büyüme modelleri, cinsiyete bağlı Mimic modeller planlayarak uygulayabilirler.

Sınırlılıklar

Mevcut araştırma öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Eğitimin diğer paydaşları okul müdürü, okul müdür yardımcısını görüşlerini içermemektedir. Bu araştırma Türkiye'nin seksen bir ilinde gerçekleşmesine rağmen sadece ilkokul öğretmenleri ile gerçekleştiği için Türkiye'de görev yapan bütün öğretmenler için genellenemez. Ayrıca araştırmanın verileri Türkiye'nin seksen bir ilinden elde edildiği için araştırma verileri google form üzerinden toplanmıştır. Bununla birlikte mevcut araştırma bulguları, kesitsel verilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla neden sonuç ilişkisine odaklanan çıkarımlara fırsat vermemektedir.

Kaynaklar

- Abdulaziz, A., Bashir, M., & Alfalih, A. A. (2022). The impact of work-life balance and work overload on teacher's organizational commitment: Do job engagement and perceived organizational support matter. *Education and Information Technologies*, 27(7), 9641-9663. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11013-8>
- Abdullah, J. B., & Kassim, J. M. (2011). Instructional leadership and attitude towards organizational change among secondary schools principal in Pahang, Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3304-3309. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.290>
- Aberson, C. L. (2019). *Applied power analysis for the behavioral sciences*. (2 th ed) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315171500>
- Abu Nasra, M., & Arar, K. (2020). Leadership style and teacher performance: Mediating role of occupational perception. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 186-202. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2019-0146>
- Adeel, A. K., Soaib, A., Suhaida, A. K., & Ramli, B. (2020). Principals' instructional leadership practices in Pakistan elementary schools: Perceptions and implications. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1A), 16-23. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.081303>
- Adelson, J. L., Osborne, J. W. & B. F. Crawford, B. F. (2018). Correlation and other measures of association. In., G. R. Hancock,. L. M., Stapleton, & R. O Mueller,. (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 55-71). Routledge.
- Aguirre-Urreta, M. I., & Hu, J. (2019). Detecting common method bias: Performance of the Harman's single-factor test. *The DATABASE for Advances in Information Systems*, 50(2), 45-70. <https://doi.org/10.1145/3330472.3330477>

- Ahadi, S. A. , Scott, C. K., & Krug S .E. (1990). Reliability, validity, scope and demographic correlates of teacher ratings of instructional leadership and school instructional climate. *The National Center for School Leadership*. Project Report.
- Ahmad, K., Mukhtyar, M., & Kanwal, Z. (2022). Effect of distributed leadership practices on teacher performance: comparing the difference in teacher's performance on the basis of demographic characteristics. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 19(3), 1304-1317.
- Ahmed, I., & Shabbir, S. (2019). Causes of teacher stress: Its effects on teacher performance and health problems. *International Journal of Management and Business Sciences*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.63105/IJMBS.2019.1.1.6>
- Ahmed, I., Khairuzzaman Wan Ismail, W., Mohamad Amin, S., & Islam, T. (2014). Role of perceived organizational support in teachers' responsiveness and students' outcomes: Evidence from a public sector University of Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 28(2), 246-256. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2013-0031>
- Akbulut, Y. (2011). *Sosyal Bilimlerde SPSS uygulamaları*. İdeal Yayıncılık.
- Akdağ, G. A. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyi* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akgöz, E. E. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği ile ilişkisinin karma yöntemle incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akib, A. (2022). The influence of professional competence, organization support, and task commitment toward English teacher performance. *Al-TA'DIB Jurnal Kajian Ilmu Kependidikan*, 15(1), 26-35.

- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın ili örneği)*, (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aktaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akyurek, M. I., Ozdogru, M., & Sarier, Y. (2024). The impact of shared instructional leadership and social capital on school Effectiveness. *Journal of School Leadership*, <https://doi.org/10.1177/10526846241230950>
- Alanoglu, M. (2023). Creating learning schools through learning-centered leadership: Understanding the moderating role of teacher performance. *Educational Management Administration & Leadership*, <https://doi.org/10.1177/17411432231188641>
- Alazmi, A. A., & Al-Mahdy, Y. F. H. (2022). Principal authentic leadership and teacher engagement in Kuwait's educational reform context. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 392-412 <https://doi.org/10.1177/1741143220957339>
- Alcan, E. E. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Al-Fauzani, M. I., Mujanah, S., & Andjarwati, T. (2022). Effect of IT capabilities, organizational support, and self awareness towards organizational commitment and performance of vocational high school teachers in Surabaya. *International Journal of Scientific Engineering and Science*, 6(1), 82-88.

- Algani, Y. M. A., & Eshan, J. (2019). Reasons and suggested solutions for low-level academic achievement in mathematics. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(6), 181-190. <https://doi.org/10.31458/iejes.604884>
- Ali, N. (2017). *Teachers' perceptions of the relationship between principals' instructional leadership, school culture and school effectiveness in secondary schools in Pakistan* (Doctoral dissertation), University of Malaya (Malaysia).
- Alimmudin, A. M. R., & Basuki, S. (2022). The effect of teacher competence, work discipline and work motivation on teacher performance. *International Journal of Social Science And Human Research*, 5(06), 2422-2427. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i6-67>
- Alkan, E. (2022). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, D. G., Shore, L. M., & Griffeth, R. W. (2003). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal of Management*, 29(1), 99-118. <https://doi.org/10.1177/014920630302900107>
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76-98. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492>
- Allworth, E., & Hesketh, B. (1999). Construct-oriented biodata: Capturing change-related and contextually relevant future performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 7(2), 97-111. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00110>
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Beyoğlu İlçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Altunova, N., & Kalman, M. (2020). Factors affecting classroom teachers' job performance: A qualitative-dominant analysis with q-sorting. *Research in Pedagogy*, *10*(2), 285-312. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2002185A>
- Amalu, M. N. (2021). Some demographic variables and teaching effectiveness of secondary school teachers in Cross River State, Nigeria. *Lwati: A Journal of Contemporary Research*, *18*(1), 2-10.
- Amirian, S. M., Amirian, S. K., & Kouhsari, M. (2023). The impact of emotional intelligence, increasing job demands behaviour and subjective well-being on teacher performance: teacher-gender differences. *International Journal of Educational Management*, *37*(1), 240-258. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2022-0370>
- Amtu, O., Makulua, K., Matital, J., & Pattiruhu, C. M. (2020). Improving student learning outcomes through school culture, work motivation and teacher performance. *International Journal of Instruction*, *13*(4), 885-902. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13454a>
- Anafarta, N. (2016). Algılanan örgütsel destek ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: İş tatmininin aracılık rolü. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, *26*(79), 112-130.
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, *8*(1), 37-53. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2014.058750>
- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, *44*(6), 9-11.
- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, *7*(7), 19-29.

- Anwar, M. N., Parveen, K. R., & Rizwan, K. (2022). Analyzing the head teacher and school performance with the lens of head teachers' qualification. *Global Social Sciences Review*, 7(2), 57-76. [https://doi.org/10.31703/gssr.2022\(VII-II\).07](https://doi.org/10.31703/gssr.2022(VII-II).07)
- Aquino, C. J., Afalla, B., & Fabelico, F. (2021). Managing educational institutions: School heads' leadership practices and teachers' performance. Available at SSRN 3948871. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.21518>
- Argon, T., & Ekinci, S. (2017). Teacher views on organizational support and Psychological contract violation. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 44-55.
- Aria, A., Jafari, P., & Behifar, M. (2019). Authentic leadership and teachers' intention to stay: The mediating role of perceived organizational support and Psychological capital. *World Journal of Education*, 9(3), 67-81. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n3p67>
- Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation, and organisational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n1p38>
- Armeli, S., Eisenberger, R., Fasolo, P., & Lynch, P. (1998). Perceived organizational support and police performance: The moderating influence of socioemotional needs. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 288. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.83.2.288>
- Arslan, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması: Çaycuma alan araştırması örneği* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Asaloei, S. I., Wolomasi, A. K., & Werang, B. R. (2020). Work-related stress and performance among primary school teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2), 352-358. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i2.20335>.

- Aselage, J., & Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior*: 24(5), 491-509. <https://doi.org/10.1002/job.211>
- Atom, H. Y. A., Andjarwati, T., & Ardiana, I. D. K. R. (2023). The effect of spiritual quotient, affective commitment, and perceived organizational support towards work engagement and employee performance of the teacher in Langke Rembong District, Manggarai Region. *International Journal of Economics (IJEC)*, 2(2), 181-193. <https://doi.org/10.55299/ijec.v2i2.490>
- Aydın, H., Kurt, F., Arslan, O., Can, S., Çayır, D. Ş., & Kaya, Ç. (2023). Okul liderlerinin öğretmen performansını etkileme stratejileri. *Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4167-4175. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOU>
- Aydın, H., Kurt, F., Arslan, O., Can, S., Çayır, D. Ş., & Kaya, Ç. (2023). Okul liderlerinin öğretmen performansını etkileme stratejileri. *Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4167-4175. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73113>
- Aydın, M. (2017). *Ortaöğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi(Gaziantep Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, N. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel destek ve sinizm algıları ile motivasyonel kararlılıkları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aygün, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki farkındalıkları ve öğretimsel liderliği sınırlayan faktörlere yaklaşımlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.

- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bağrıyanık, H. (2017). *Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları çerçevesinde örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ilişkisi* (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Baharuddin, B. (2021). The effect of working environment on the teacher performance. *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Tarbiyah dan Keguruan*, 24(1), 122-130. <https://doi.org/10.24252/lp.2021v24n1i12>
- Baharuddin, J., Don, Y., & Zain, F. M. (2022). Demographic factors in connection with instructional leadership practiced by secondary school principals. *Eximia Journal*, 4(1), 121-133.
- Balakrishnan, S. R., Soundararajan, V., & Parayitam, S. (2022). Recognition and rewards as moderators in the relationships between antecedents and performance of women teachers: Evidence from India. *International Journal of Educational Management*, 36(6), 1002-1026. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2021-0473>
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul: Okul geliştirme, kuram, uygulama ve araştırma*. (3.baskı). Pegem Yayınları.
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerden örgütsel bağlılık ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüştürücü (Transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balıkçı Ergül, S. (2019). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Barbieri, G., Cipollone, P., & Sestito, P. (2007). Labour market for teachers: Demographic characteristics and allocative mechanisms. *Giornale Degli Economisti e Annali Di Economia*, 66(3), 335-373.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>
- Bashir, I., Khalil, U., Perveen, U. ve Taiyyeba, Z. (2016). A study of emotional intelligence based instructional leadership styles and related indicators at university level in Pakistan. *Nice Research Journal*, 36-45. <https://doi.org/10.51239/nrjss.v0i0.40>
- Bastian, K. C., McCord, D. M., Marks, J. T., & Carpenter, D. (2017). A temperament for teaching? Associations between personality traits and beginning teacher performance and retention. *AERA Open*, 3(1), 2332858416684764.
<https://doi.org/10.1177/2332858416684764>
- Başbuğ, B. (2022). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışı ile öğrenen okul arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Begum, Z., Rahman, A., & Majoka, M. I. (2020). Contribution of professional efficacy and demographic factors towards performance of secondary schools teachers. *Dialogue (Pakistan)*, 15(1).
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115-133.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.002>

- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387-412. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119>
- Bendikson, L., Robinson, V., & Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET: Research Information for Teachers*, (1), 2-8. <https://doi.org/10.18296/set.0387>
- Berman, E. M. (2015). *Performance and productivity in public and nonprofit organizations*. (2 th. ed.). New York Routledge.
- Béteille, T., & Evans, D. K. (2021). Successful teachers, successful students. Recruiting and supporting society's most crucial profession. Washington, DC: World Bank Group.
- Bibi, A., Khalid, M. A., & Hussain, A. (2019). Perceived organizational support and organizational commitment among special education teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 848-859. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0365>
- Bilgin Yurdaöz, A. (2018). *Meslek liselerinde yöneticilerin gösterdiği etik liderlik tipi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Bingöl, E. (2014). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378. <https://doi.org/10.1177/0013161X99353003>

- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230010320082>
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306. <https://doi.org/10.1108/09578231211223310>
- Bossert, S. (1986). *Instructional management*. In: E. Hoyle, & A. McMahon, (Eds.), *The Management of Schools*. World Yearbook of Education (pp.112.-124). Nichols Publishing.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64. <https://doi.org/10.1177/0013161X82018003004>.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2008). Who leaves? Teacher attrition and student achievement 121(J24). *National Bureau of Economic Research*. <https://doi.org/10.3386/w14022>.
- Bozan, S. (2023). *Öğretmenlik mesleğinde yükselme ve eğitim sistemine yansımalarının okul iklimi ve öğretmen performansı açısından analizi* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Brandmo, C., Tiplic, D., & Elstad, E. (2021). Antecedents of department heads' job autonomy, role clarity, and self-efficacy for instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 411-430. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1580773>
- Bridges, E. M. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147. <http://dx.doi.org/10.1108/eb009614>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.

- Brumback, G. B. (1988). Some ideas, issues and predictions about performance management. *Public Personnel Management*, 17(4), 387-402. <https://doi.org/10.101177/009102608801700404>
- Budhathoki, J. K. (2021). Teachers' satisfaction: Implications for job performance. *Interdisciplinary Research in Education*, 6(2), 79-88. <https://doi.org/10.3126/ire.v6i2.43540>
- Buela, S., & Joseph, M. C. (2015). Relationship between personality and teacher effectiveness of high school teachers. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 57-70. <https://doi.org/10.25215/0301.117>
- Bulduklu, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Buluc, B. (2015). Relationship between instructional leadership and organizational health in primary schools. *The Anthropologist*, 19(1), 175-183. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891652>
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Büyükgöze, H. (2014). *Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek ve psikolojik sermaye ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.

- Caesens, G., & Stinglhamber, F. (2014). The relationship between perceived organizational support and work engagement: The role of self-efficacy and its outcomes. *European Review of Applied Psychology*, 64(5), 259-267. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.08.002>
- Cai, Y., & Lin, C. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1, 29-39. <http://dx.doi.org/10.1007/s11516-005-0004-x>
- Calarco, H. N. (2016). *Measuring the relationship between adaptive performance and job satisfaction* (Doctoral dissertation). Middle Tennessee State University.
- Campbell, C. H., Ford, P., Rumsey, M. G., Pulakos, E. D., Borman, W. C., Felker, D. B., Vera M. V. D. & Riegelhaupt, B. J. (1990). Development of multiple job performance measures in a representative sample of jobs. *Personnel Psychology*, 43(2), 277-300.
- Campbell, J. P. (2012). Behavior, performance, and effectiveness in the twenty-first century. In Kozlowski, S. W. J. (Ed.). *The Oxford handbook of organizational Psychology*. Volume I. (pp-159-194). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928309.013.0006>.
- Campbell, J. P., & Wiernik, B. M. (2015). The modeling and assessment of work performance. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 47-74. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111427>
- Campbell, J. P., McHenry, J. J., & Wise, L. L. (1990). Modeling job performance in a population of jobs. *Personnel Psychology*, 43(2), 313-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1990.tb01561.x>
- Campbell, M. J. (2021). *Statistics at square one*. John Wiley & Sons.
- Can, S. (2022). *Yöneticilerin liderlik stillerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin performansına etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Can, S., ve Güneş, D. Z. (2023). Ortaokullarda görev yapan yöneticilerin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin iş performansına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 2663-2680. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1178130>
- Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2022). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 900-918. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708470>
- Carlos, V. S., & Rodrigues, R. G. (2016). Development and validation of a self-reported measure of job performance. *Social Indicators Research*, 126 (1), 279-307. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0883-z>
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2), 153-159.
- Cengiz, F. (2015). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Change, S., Witteloostuijn, A. V., & Eden, L. (2010). From the editors: Common method variance in international research. *Journal of International Business Studies*, 41(2), 178-184. <https://doi.org/10.1080/10967494.2014.997906>
- Cheema, A. B., Parveen, A., & Ahmad, M. (2022). Association of head teachers' instructional supervisory practices with teachers' performance. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 8(1), 97-112. <https://doi.org/10.26710/jbsee.v8i1.2151>
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>

- Chen, Z., Eisenberger, R., Johnson, K. M., Sucharski, I. L., & Aselage, J. (2009). Perceived organizational support and extra-role performance: Which leads to which?. *The Journal of Social Psychology*, 149(1), 119-124.
<https://doi.org/10.3200/SOCP.149.1.119-124>
- Cheong Cheng, Y., & Tung Tsui, K. (1998). Research on total teacher effectiveness: Conception strategies. *International Journal of Educational Management*, 12(1), 39-47. <https://doi.org/10.1108/09513549810195893>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (3.baskı) (A. Aypay, Çev.) Anı Yayıncılık (2014,12th ed.).
- Christensen, W. H. (2013). *A descriptive-comparative study of teacher performance evaluation on student achievement in a public school district* (Doctoral dissertation) Grand Canyon University. Phoenix, Arizona.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.002>.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2 th ed.) Routledge.
- Colquitt, J. A., Lepine, J. A., & Wesson, M. J. (2015). *Organizational behavior: Improving performance and commitment*. McGraw Hill Education.
- Conte, J. M., & Landy, F. J. (2019). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational Psychology*. John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (5 th ed.) Pearson.

- Cribbie, R. A. & Klockars, A. J. (2010). Analysis of variance: Between-groups designs. In G. R., Hancock, L. M. Stapleton, R.O. Mueller, R.O. (Ed). *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp-1-14) (2 th ed.) Routledge.
- Cronbach, L. J. (1947). Test "reliability" : Its meaning and determination. *Psychometrika*, 12(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/BF02289289>
- Curral, L. (2014). Core performance measures. In Michalos, A. C. (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (Vol. 171) (pp- 3425-3428). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çakır, S. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek ile sosyal kaytarma davranış düzeylerine ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, Ç. (2023). *Okullarda örgütsel imaj, algılanan örgütsel destek ve işten ayrılma niyeti ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Çınar, O., & Akpunar, E. N. (2017). Mobbing ve iş performansına ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).
- Çıtak Bilgicioğlu, A. (2023). *Okullarda örgütsel imaj, algılanan örgütsel destek ve işten ayrılma niyeti ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Da'as, R. A. (2023). The missing link: Principals' ambidexterity and teacher creativity. *Leadership and Policy in Schools*, 22(1), 119-140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1917621>

- Dağ, A., & Bozkurt, B. (2023). Dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 289-307.
<https://doi.org/10.17860/mersinefd.1292058>
- Dalbudak, K. (2022). *Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Danışmaz Akgün, N. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Dankade, U., Bello, H., & Deba, A. A. (2016). Analysis of job stress affecting the performance of secondary schools' vocational technical teachers in North East, Nigeria. *Journal of Technical Education and Training*, 8(1).
<https://publisher.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/1191>
- Daşkın, S. (2019). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dawley, D. D., Andrews, M. C., & Bucklew, N. S. (2008). Mentoring, supervisor support, and perceived organizational support: What matters most? *Leadership & Organization Development Journal*, 29(3), 235-247.
<https://doi.org/10.1108/01437730810861290>
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, M. (2023). *Okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği ilişkisinde işbirlikçi iklimin aracı rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi* (Yüksek lisans tezi). Batman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Batman.

- Demir, Y. D., & Tabancalı, E. (2024). Investigation of the relationship between professional interests and professional performance of teachers. *International Journal of Educational Research Review*, 9(1), 12-22. <https://doi.org/10.24331/ijere.1288344>
- Demirkesen, H. (2013). *İlkokul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Deniz, B. (2021). *Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel destek, örgütsel sinizm ve öğretmen performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dewi, E. R., Bundu, P., & Tahmir, S. (2016). The influence of the antecedent variable on the teachers' performance through achievement motivation in senior high school. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 3161-3166. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.912a>
- Dil, İ. (2020). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Dilsiz, F. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Doğan, S. (2014). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısı (Polatlı ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dolapçı, E. (2024). *Öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile okul müdürüne yönelik öğretimsel liderlik algısı arasındaki ilişkide mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının rolü* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dorukbaşı, E. (2022). *Öğretim liderliği ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi: öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Doty, D. H., & Glick, W. H. (1998). Common methods bias: does common methods variance really bias results? *Organizational research methods*, 1(4), 374-406. <https://doi.org/10.1177/109442819814002>
- Duran, D. (2023). *Öğretmen performansını etkileyen faktörler: Bir olgubilim çalışması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ebcim, E. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eder, P., & Eisenberger, R. (2008). Perceived organizational support: Reducing the negative influence of coworker withdrawal behavior. *Journal of Management*, 34(1), 55-68. <https://doi.org/10.1177/0149206307309259>.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2016). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications.
- Efe, B. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Ege, H. (2023). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumu* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. (Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eisenberger, R., & Stinglhamber, F. (2011). *Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees*. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/12318-000>
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.86.1.42>
- Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S., & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 812. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.82.5.812>
- Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75(1), 51. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.1.51>

- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.71.3.500>
- Eisenberger, R., Rhoades Shanock, L., & Wen, X. (2020). Perceived organizational support: Why caring about employees counts. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7, 101-124. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044917>
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 565. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.87.3.565>
- Eker, R. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, Ö. (2010). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiler etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Eren, A. (2020). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, G. (2019). *Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile iş doyumları arasındaki ilişki (Menteşe İlçe örneği)* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Erkal Çil, Ö. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerin özyeterlilik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerin incelenmesi* (Yüksek lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Erkol, H. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel desteğin bireysel özelliklerine göre incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 1-17.
- Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayıncılık, 7. Baskı.
- Erol, F. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel destek algısının sosyal sorumluluk temelli liderlik üzerine etkisi: Pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü* (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ezer, Ö. (2014). *Öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fancera, S. F., & Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(3), 349-370. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.585537>.
- Farid, A., Haerani, S., Hamid, N., & Reni, A. (2019). The effect of organizational culture, organizational commitment and work satisfaction toward teacher performance of high school at Makassar. *Hasanuddin Journal of Applied Business and Entrepreneurship*, 2(2), 89-99.
- Farooqi, M. T. K., Ahmed, S., & Ashiq, I. (2019). Relationship of perceived organizational support with secondary school teachers' performance. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 141-152.
- Fettahlioğlu, Ö. Ö., Özay, E. & Akdoğan, Z. (2018). Vizyoner liderlik tarzının örgütsel destek algısı üzerindeki etkisi. *Atlas Dergisi*, 4(8), 183-199. <https://doi.org/10.31568/atlas.50>.

- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (5 th ed.).Sage.
- Fitria, H. (2018). The influence of organizational culture and trust through the teacher performance in the private secondary school in Palembang. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 82-86.
- Gall, M. D., Gall, J.P. & Borg, W.R. (2003). *Educational research. An introduction*. (7 th ed).
- Geçer, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algısı (Muğla İli örneği)* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gelman, A., & Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge University press.
- Genç, G. A. (2021). *Proje okullarında algılanan örgütsel destek, okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Giresun ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Gezici, A. (2007). *Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: Özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Gimenez, C., Large, R., & Ventura, E. (2005). SCM research methodologies: Employing structural equation modeling. In H Kotzab, & S Seuring (Eds). *Research methodologies in supply chain management: In collaboration with magnus westhaus*, 155-170.
- Githaiga, A. W., & Kipsoi, E. (2020). The Relationship between demographic characteristic of age and instructional leadership style-A Kenyan perspective. *International Journal of Research and Scientific Innovation (IJRSI)*, 7, 258-263.

- Goddard, R. D., Bailes, L. P., & Kim, M. (2021). Principal efficacy beliefs for instructional leadership and their relation to teachers' sense of collective efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 20(3), 472-493. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1696369>
- Goldring, E., Cravens, X., Porter, A., Murphy, J., & Elliott, S. (2015). The convergent and divergent validity of the vanderbilt assessment of leadership in education (VAL-ED) instructional leadership and emotional intelligence. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 177-196. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2013-0067>.
- Goos, P., & Meintrup, D. (2015). *Statistics with JMP: Graphs, descriptive statistics and probability*. John Wiley & Sons.
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 161-178. <https://doi.org/10.2307/2092623>
- Gögüş, M. S. (2014). *Özel okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Grajcevcı, A., & Shala, A. (2021). A Review of Kosovo's 2015 PISA Results: Analysing the impact of teacher characteristics in student achievement. *International Journal of Instruction*, 14(1), 489-506. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14129a>
- Gray, J. C. (2018). *Instructional leadership of principals and its relationship with the academic achievement of high-poverty students* (Doctoral dissertation), Murray State University.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS for Windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. Prentice Hall Press.
- Greenberg, J. (2011). *Behavior in Organizations: Global Edition*. Pearson Higher Ed.
- Gross, N., & Herriot, R. (1965). *Staff leadership in schools*: NY: John Wiley.

- Gül, A. L. (2010). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek (Ankara ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güler, A. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin algılanan örgütsel destek ve öz-yeterlik düzeyleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gültekin, M., Menekşe, V., & Eren, B. (2022). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(3), 193-204. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.928>
- Gün, F. (2021). *Öğretim liderliği, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 133-149.
- Güncör, C. (2017). Eğitim ve kalkınma ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitim Dergisi*, 3(1), 14-32.
- Gürpınar, M., Çoban, Ö., & Yalçın, M. T. (2023). Öğretimsel liderlikle iş doyumunu arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracı rolü. *Journal of Global Sport and Education Research*, 6(2), 54-71. <https://doi.org/10.55142/jogser.1354108>
- Hair, J. F., Black, J. W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. (7th Ed.)
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>

- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. (2008, April). Methodologies for studying school leadership: A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New York* (p. 48).
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In B. Davies, & M. Brundrett, (Ed). *Developing successful leadership* (pp. 61-76). Springer.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383412>.
- Hallinger, P. (2017). Surfacing a hidden literature: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 362-384. <https://doi.org/10.1177/1741143217694895>.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter & P. Ribbins (Eds), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice* (pp. 178–190). Sage,
- Hallinger, P. Leithwood, K. & Heck, R. H. (2010). Leadership: Instructional. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Editors), *International Encyclopedia of Education* (pp. 18-25) Volume 5, Oxford: Elsevier.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>

- Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2020). Exploring instructional leadership in Iran: A mixed methods study of high-and low-performing principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 595-616. <https://doi.org/10.1177/1741143219836684>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355. <https://doi.org/10.1086/443853>
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing leadership for learning with the principal instructional management rating scale*. Dordrecht ,Netherlands: Springer.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549. <https://doi.org/10.1086/461843>
- Hallinger, P., Murphy, J., Well, M., Mesa, R. P., & Mitman, A. (1983). Identifying the specific practices, behaviors for principals. *NASSP Bulletin*, 67(463), 83-91. <http://dx.doi.org/10.1177/019263658306746314>
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer International Publishing.
- Hanif, R. (2004). *Teacher stress, job performance and self efficacy of women school teachers* (Doctoral dissertation), Quaid-i-Azam University Islamabad, Pakistan. <http://142.54.178.187:9060/xmlui/handle/123456789/7051?show=full>
- Hanushek, E. A. (2016). What matters for student achievement. *Education Next*, 16(2), 18-26.

- Hasbay, D. (2015). *Orta öğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin performansını etkileyen faktörler* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hasibuan, S. (2022). The effect of organizational culture, principal leadership and motivation on teacher performance in madrasah. *Al-Tanzim: J. Manag. Pendidikan Islam*, 6, 41-53. <http://doi.org/10.33650/al-tanzim.v6i1.3228>.
- Hatipoğlu, Z. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının örgütsel özdeşleşme seviyelerine etkisi: Ankara Çankaya İlçesinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hayton, J. C., Carnabuci, G., & Eisenberger, R. (2012). With a little help from my colleagues: A social embeddedness approach to perceived organizational support. *Journal of Organizational Behavior*, 33(2), 235-249. <https://doi.org/10.1002/job.755>
- Heck, R. H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21-34. <https://doi.org/10.3102/01623737014001021>
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125. <http://doi.org/10.1177/0013161X90026002002>
- Heck, R. H., Marcoulides, G. A., & Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 115-135. <https://doi.org/10.1080/0924345910020204>
- Heiman, G. (2013). *Basic statistics for the behavioral sciences*. Cengage Learning.
- Hendawy Al-Mahdy, Y. F., Hallinger, P., Omara, E., & Emam, M. (2022). Exploring how power distance influences principal instructional leadership effects on teacher agency and classroom instruction in Oman: A moderated-mediation analysis.

<https://doi.org/10.1177/17411432221113912>

- Hendrowati, T. Y. (2019, October). The effect of teachers personal character toward the teachers' performance and work productivity in the organization. In *4th Progressive and Fun Education International Conference (PFEIC 2019)* (pp. 116-118). Atlantis Press.
- Ho, D., Lee, M., & Teng, Y. (2016). Size matters: The link between staff size and perceived organizational support in early childhood education. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1104-1122. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2015-0125>
- Hou, D. (2011). Education reform in the Kyrgyz Republic - Lessons from PISA. *The World Bank*, 40. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/10100>
- Hou, Y., Cui, Y., & Zhang, D. (2019). Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China. *Asia Pacific Education Review*, 20, 543-558. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09574-4>
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. In Hoyle, R. H (Ed), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp.1-15) Sage.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hubbard, B. (2021). *Improving performance: A correlational study investigating the relationship between teacher efficacy and teacher demographic characteristics in a rural texas school district* (Doctoral dissertation), Lamar University-Beaumont. *Human resource management*. Cengage learning.

- Ikhlas, M., Kuswanto, K., & Quicho, R. F. (2021). The relationship between multiple intelligences of preservice elementary teacher toward their gender and performances. *Profesi Pendidikan Dasar*, 8(2), 84-97. <http://dx.doi.org/10.23917/ppd.v7i1.9652>
- Ilyas, M., & Abdullah, T. (2016). The effect of leadership, organizational culture, emotional intelligence, and job satisfaction on performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5(2), 158-164.
- Imhangbe, O. S., Okecha, R. E., & Obozuwa, J. (2019). Principals' leadership styles and teachers' job performance: Evidence from Edo State, Nigeria. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 909-924. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143218764178>
- In'nami & Koizumi (2013). Structural equation modeling in educational research: A primer. Khine, M. S. (Ed.). *In Application of structural equation modeling in educational research and practice*. (pp. 23-51). Rotterdam: SensePublishers.
- In'nami, Y., & Koizumi, R. (2013). Structural equation modeling in educational research: A primer *application of structural equation modeling in educational research and practice* In M. S. Khine, Ping, L. C. & Cunningham, D. (Eds.) *Application of structural equation modeling in educational research and practice* (pp. 23-54). Brill.
- Inayatullah, A., & Jehangir, P. (2012). Teacher's job performance: The role of motivation. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 5(2), 78-99.
- Ishfaq, S., Munawar, S., & Sittar, K. (2023). Relationship of perceived organizational support with secondary school teacher performance. *Journal of Arts & Social Sciences*, 10(1), 148-153. <https://doi.org/10.46662/jass.v10i1.338>
- İlişen, E. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- İzki, Ö. (2019). *Öğretmenlerin iş aile yaşam dengesinin performanslarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jakobsen, M., & Jensen, R. (2015). Common Method Bias in Public Management Studies. *International Public Management Journal*, 18(1). <https://doi.org/10.1080/10967494.2014.997906>.
- Jalapang, I., & Raman, A. (2020). Effect of instructional leadership, principal efficacy, teacher efficacy and school climate on students' academic achievements. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 9(3), 82-92. <http://dx.doi.org/10.36941/ajis-2020-0043>
- Jex, S. M., & Britt, T. W. (2014). *Organizational Psychology: A scientist-practitioner approach*. John Wiley & Sons.
- Johari, J., Tan, F. Y., & Zulkarnain, Z. I. T. (2018). Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 107- <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0226>
- Jones, J., Jenkin, M., & Lord, S. (2006). *Developing effective teacher performance*. SAGE Publications Limited.
- Jones, L. (2009). The importance of school culture for instructional leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4), <http://cnx.org/content/m32618/1.1/>.
- Kaçamak, N. (2019). *Devlet ve özel okul öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek düzeylerinin duygusal emeklerini yordama durumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kahraman, Ü. & Çelik, O. T (2022). Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 7(1), 1-17. <https://doi.org/10.46628/itbhssj.1134102>.

- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamaları ile çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. Baskı). Asil Yayın Dağıtım
- Kanfer, R. & Kantrowitz, T. M. (2002). Ability and non-ability predictors of job performance. In Sonnentag, S. (Ed.). *Psychological management of individual performance*. (pp. 27-51). John Wiley & Sons.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 657. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.74.4.657>.
- Kanstoroom, M., & Finn Jr, C. E. (1999). *Better teachers, better schools*. Washington, DC: Fordham Foundation.
- Kanya, N., Fathoni, A. B., & Ramdani, Z. (2021). Factors affecting teacher performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(4), 1462-1468. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.21693>
- Karagöz, Ş., & Uzunbacak, H. H. (2024). Algılanan örgütsel desteğin iş performansına etkisinde işin anlamının ve öz-şefkatin rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 454-473. <https://doi.org/10.17153/oquiibf.1392492>
- Karakeçili, Y. (2014). *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları "Manisa Salihli örneği"* (Yüksek lisans tezi). İzmir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayılan, E. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının performansına etkisi: Özel ve devlet okulu karşılaştırması*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Kardata, R., Mahrita, M., & Aslamiah, A. (2018). The relationship between transformational leadership and work motivation with the teacher's performance of public elementary school in south banjarmasin district, Indonesia. *European Journal of Education Studies*. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2103>.
- Karimi, P. & Gitonga, A. K. (2017). Factors influencing performance of teachers in managerial positions in public secondary schools in Meru County, Kenya. *International Academic Journal of Information Sciences and Project Management*, 2(1), 335-355.
- Kartal, S. E., Yirci, R. & Özdemir, T. Y. (2015). Öğretmenlerde algılanan örgütsel destek düzeyi ile yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 477-504. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.552>
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat University Journal of Social Science*, 19(1).55, 22.
- Kelebek, D. (2023). *Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okul kültürünün öğretmen performansına etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Khan, A. A., Asimiran, S. B., Kadir, S. A., Alias, S. N., Atta, B., Bularafa, B. A., & Rehman, M. U. (2020). Instructional leadership and students academic performance: Mediating effects of teacher's organizational commitment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 233-247. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.10.13>
- Khan, A., Shah, I. M., Khan, S., & Gul, S. (2012). Teachers' stress, performance & resources. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 10-23.

- Kılıç, E. (2019). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel destek algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 807-836.
<http://dx.doi.org/10.30703/cije.561366>
- Kılıç, V. (2019). *Öğretmenlerde sosyal ağ kullanımı ile performans arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Kıral, E., & Suçiçeği, A. (2017). The Relationship between teachers' perception of school principals' instructional leadership and organisational commitment level. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(1), 95-109.
<https://doi.org/10.22452/mojem.vol4no3.4>
- Kısa, D. (2018). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Tezsiz Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kim, K. Y., Messersmith, J. G., & Eisenberger, R. (2022). Social distancing initiatives and perceived organizational support: It's the intended beneficiary that counts. *Group & Organization Management*, 49(4), 977-1011
<https://doi.org/10.1177/10596011221129007>.
- Kimani, G. N., Kara, A. M., & Njagi, L. W. (2013). Teacher factors influencing students' academic achievement in secondary schools in Nyandarua County, Kenya. *International Journal of Education and Research*.(1) 3.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>

- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Koç, G. (2021). *Veli kaynaklı yıldırma davranışlarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki performansına etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kotherja, O. & Hamzallari, B. (2022). The influence of socio-demographic variables on teachers' job performance. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(7), 2511-2522 <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7645>
- Kouali, G. (2017). The instructional practice of school principals and its effect on teachers' job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 958-972. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2016-0253>
- Koyuncular, A., Sonkaya, Ö., Sonkaya, S. Z., & Kurt, S. (2024). Öğretmen performans değerlendirilmesi hakkında okul yöneticileri ile yapılan nitel bir araştırma. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 354-368. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10600692>
- Kozlowski, S. W., Gully, S. M., Brown, K. G., Salas, E., Smith, E. M., & Nason, E. R. (2001). Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85(1), 1-31. <https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2930>
- Köse, A. (2015). *İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki (Kahramanmaraş ili örneği)* (Doktora tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Köse, Ü. (2016). *İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kösterelioğlu, M., & Olukçu, E. (2019). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 31-45.

- Krug, S. E. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate, and student learning outcomes*. Project Report, 143.
- Kul, M. (2008). *Beden Eğitimi öğretmenlerin sorunları ve performanslarına etkileri (Sakarya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kurt, E. (2020). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Kurt, M. F. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel sessizliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C. S. (2017). Perceived organizational support: A meta-analytic evaluation of organizational support theory. *Journal of Management*, 43(6), 1854-1884. <https://doi.org/10.1177/0149206315575554>
- Kuvvet, A. B. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Laaraj, M. (2023). *The Relationship between perceived overqualification and organizational citizenship behavior and affective organizational commitment: The moderating role of perceived organizational support* (Doctoral dissertation). San Jose State University, Washington.
- Lai, E., & Cheung, D. (2013). Implementing a new senior secondary curriculum in Hong Kong: Instructional leadership practices and qualities of school principals. *School Leadership & Management*, 33(4), 322-353. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813459>

- Landy, F. J., & Conte, J. M. (2016). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational Psychology*. John Wiley & Sons.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 212-247. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Latham, G. P., Mitchell, T. R., & Dossett, D. L. (1978). Importance of participative goal setting and anticipated rewards on goal difficulty and job performance. *Journal of applied Psychology*, 63(2), 163. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.63.2.163>
- Latif, Z., & Habib, Z. (2021). Relationship between instructional leadership practices and organizational commitment of teachers at secondary school level in lahore districts. *Journal of Educational Research and Social Sciences Review (JERSSR)*, 1(4), 12-19.
- Lena, L., Werang, B. R., & Betaubun, K. (2015). Relationship between school organizational climate, teachers' work morale, and teachers' job performance at St. Mary Fatimah and The Sacred Heart Primary Schools in Merauke City, Papua, Indonesia. *International Journal of Science and Research*, 4(4), 1380-1382.
- Lewis, J., Asberry, J., Dejarnett, G., & King, G. (2016). The best practices for shaping school culture for instructional leaders. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 3, 57-63.
- Lie, D., Agustina, T., Susanti, D., Basriani, A., & Sudirman, A. (2022). Reflection on teacher organizational citizenship behavior: Antecedents of perceived organizational support, organizational commitment and job satisfaction. *Journal of Education Research and Evaluation*, 6(1), 36-43. <https://doi.org/10.23887/jere.v6i1.38701>.

- Limon, İ. (2019). Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasında ilişki (Doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Limon, İ., & Nartgün, Ş. S. (2020). Development of teacher job performance scale and determining teachers' job performance level. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), 564-590.
- Little, R. J., & Rubin, D. B. (2019). *Statistical analysis with missing data*. (2 th ed.) John Wiley & Sons.
- Liu, X. (2016). *Methods and applications of longitudinal data analysis*. Elsevier.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>.
- Liu, Y., Li, L., & Huang, C. (2022). To what extent is shared instructional leadership related to teacher self-efficacy and student academic performance in China? *School Effectiveness and School Improvement*, 33(3), 381-402. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2029746>.
- Lynch, P. D., Eisenberger, R., & Armeli, S. (1999). Perceived organizational support: Inferior versus superior performance by wary employees. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 467-483. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.84.4.467>.
- Lyon, L. (2010). *Teacher evaluation practices and student achievement* (Doctoral dissertation). Lindenwood University, Missouri.
- MacKenzie, S. B., & Podsakoff, P. M. (2012). Common method bias in marketing: Causes, mechanisms, and procedural remedies. *Journal of Retailing*, 88(4), 542-555.

- Madjid, A. (2015). The development of teacher's performance through competencies, commitment and work motivation. In R. M. Ed, S. K. Aljuenid, & M. Z. A. Mat (Ed), *Proceedings international conference of Islamic education: Prospect and Challenges* (pp. 289-300) 2-3 December 2015, Dengan, Indonesia.
- Maheshwari, G. (2022). Influence of teacher-perceived transformational and transactional school leadership on teachers' job satisfaction and performance: A case of Vietnam. *Leadership and Policy in Schools*, 21(4), 876-890. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1866020>.
- Mahgoub, Y. M., & Elyas, S. A. (2014). Development of teacher performance and its impact on enhancing on the quality of the educational process. *La Pensée*, 76(2), 169-179.
- Mailool, J., Kartowagiran, B., Retnowati, T. H., Wening, S., & Putranta, H. (2020). The effects of principal's decision-making, organizational commitment and school climate on teacher performance in vocational high school based on teacher perceptions. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1675-1687. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.4.1675>
- Maipita, I., Dongoran, F. R., Syah, D. H., & Sagala, G. H. (2023). TPACK, organizational support, and technostress in explaining teacher performance during fully online learning. *Journal of Information Technology Education: Research (JITE: Research)*, 22, 041-070. <https://doi.org/10.28945/5069>
- Mammadov, R., & Çimen, İ. (2019). Optimizing teacher quality based on student performance: A data envelopment analysis on PISA and TALIS. *International Journal of Instruction*, 12(4), 767-788. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12449a>.
- Mannan, F. (2017). *The relationship between women principal instructional leadership practices, teacher organizational commitment and teacher professional community practice in secondary schools in kuala Lumpur* (Doctoral dissertation), University of Malaya (Malaysia).

- Mannan, F., Sharma, S., Hoque, K. E., & Veeriah, J. (2017). Predictive validity of gender and experience of teachers into Malaysian women principal's instructional leadership practices. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 4(3), 52-67. <https://doi.org/10.22452/mojem.vol4no3.4>
- Maponya, T. J. (2020). Öğrencilerin akademik başarılarında okul müdürünün öğretim liderliği rolü. *Afrika Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 183-193. <https://doi.org/10.30918/AERJ.82.20.042>.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>.
- Masoom, M. R. (2021). Educators' self-esteem: the effect of perceived occupational stress and the role of organizational support. *International Journal of Educational Management*, 35(5), 1000-1015. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2020-0550>
- Mathis, R. L., Jackson, J. H., Valentine, S. R., & Meglich, P. A. (2017). *Human resource management*. Cengage learning.
- Matthijs Bal, P., & Visser, M. S. (2011). When are teachers motivated to work beyond retirement age? The importance of support, change of work role and money. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 590-602. <https://doi.org/10.1177/1741143211408448>
- Maulod, S. A., Ahmad, H., & Alias, S. B. (2016). Emotional intelligence and instructional leadership of secondary school principals. *Educational Leader (Pemimpin Pendidikan)*, 4, 78-88.

- Maulod, S. A., Piaw, C. Y., Alias, S., & Wei, L. M. (2017). Relationship between principals' emotional intelligence and instructional leadership practices in Malaysian secondary schools. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 4(3), 122-129. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2017.03.019>.
- Mazaki, K. E. (2017). *Staff welfare and teachers 'performance in public primary schools in Bugisu Sub-Region in Uganda*. (Doctoral dissertation) UTAMU-Mbarara University of Science and Technology, Uganda.
- Mertler, C. A., Reinhart, R. V. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Routledge.
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün (2021/'22), Temel Eğitim, <http://sgb.meb.gov.tr>.
- Millward, P., & Timperley, H. (2010). Organizational learning facilitated by instructional leadership, tight coupling and boundary spanning practices. *Journal of Educational Change*, 11, 139-155. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9120-3>.
- Mitchell, D. E., Ortiz, F. I., & Mitchell, T. K. (1987). *Work orientation and job performance: The cultural basis of teaching rewards and incentives*. SUNY Press.
- Mitchell, P. L. (2009). *Principals' feelings on implementing teacher incentive programs to raise student achievement, improve teacher performance and promote teacher retention* (Doctoral dissertation), Capella University.
- Moorman, R. H., Blakely, G. L., & Niehoff, B. P. (1998). Does perceived organizational support mediate the relationship between procedural justice and organizational citizenship behavior? *Academy of Management Journal*, 41(3), 351-357. <https://doi.org/10.5465/256913>.

- Morales Franceschi, J., Martín Ayala, J. L., Amutio Careaga, A. & Rosario Nieves, I.C. (2021). Psychological harassment at work (Mobbing) and its impact on work climate and performance in teachers of the public school system in the southern area of Puerto Rico. *MLS Psychology Research*, 4(1). <https://doi.org/10.33000/mlspr.v4i1.642>.
- Motowidlo, S. J. & Kell, H. J. (2013). Job Performance. N. W. Schmitt, S. Highouse (Ed),. *Handbook of Psychology, Industrial and Organizational Psychology*. Volume 12, 82-103.
- Motowidlo, S. J., & Van Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*,79(4), 475. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.79.4.475>
- Motowidlo, S. J., Borman, W. C., & Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. *Human Performance*. 10(2), 71-83. http://dx.doi.org/10.1207/s15327043hup1002_1
- Muhson, A. (2004). Meningkatkan profesionalisme guru: Sebuah harapan. *Jurnal Ekonomi dan Pendidikan*, 1(2).
- Munroe, M. D. (2009). *Correlation of emotional intelligence and instructional leadership behaviors* (Doctoral dissertation), University of Phoenix.
- Murnaka, N. P., Rusdarti, R., Arifin, S., Aziz, M. K. B. M., & Suwarno, S. (2022, July). Teachers' performance determinants (quantitative approach to the middle school teacher performance in Salatiga). *In AIP Conference Proceedings* 2479,(1). AIP Publishing. <https://doi.org/10.1063/5.0099567>.
- Murphy, K. R. (1990). Job performance and productivity. In K. R., Murphy, & F. E., Saal (Eds). *Psychology in organizations: Integrating science and practice* (pp. 157-173) Psychology Press.

- Murphy, K. R. (1996). Individual differences domains. In Murphy, K. R (Ed.). *Individual differences and behavior in organizations*. (pp-3-30). Jossey-Bass Publishers.
- Murphy, K. R., & Shiarella, A. H. (1997). Implications of the multidimensional nature of job performance for the validity of selection tests: Multivariate frameworks for studying test validity. *Personnel Psychology*, 50(4), 823-854. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb01484.x>.
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 171-189.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010). Mplus user's guide. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nacak Deniz, F. (2021). *Okul yöneticilerinin eğitim inançları ve öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Na-Nan, K. H., Joungtrakul, J., & Dhienhirun, A. (2018). The influence of perceived organizational support and work adjustment on the employee performance of expatriate teachers in Thailand. *Modern Applied Science*, 12(3), 105. <https://doi.org/10.5539/mas.v12n3p105>.
- Nasrun (2016). Exogenous and endogenous impacts into teachers' work performance sphere. *International Education Studies* (9) 2. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n2p99>.
- Nayır, F. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nayır, F. (2014). Algılanan örgütsel destek ölçeğinin kısa form geçerlik güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28). <https://doi.org/10.21764/efd.79354>.

- Neal, A., & Griffin, M. A. (1999). Developing a model of individual performance for human resource management. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(2), 44-59. <https://doi.org/10.1177/103841119903700205>.
- Neves, P., & Eisenberger, R. (2014). Perceived organizational support and risk taking. *Journal of Managerial Psychology*, 29(2), 187-205. <https://doi.org/10.1108/JMP-07-2011-0021>.
- Neves, P., Mesdaghinia, S., Eisenberger, R., & Wickham, R. E. (2018). Timesizing proximity and perceived organizational support: Contributions to employee well-being and extra-role performance. *Journal of Change Management*, 18(1), 70-90. <https://doi.org/10.1080/14697017.2017.1394351>.
- Ng Foo Seong, D. (2019). Instructional leadership. In Townsend, T. (Ed). *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools: Understanding Theories of Leading* (pp. 15-48).
- Nguyễn, H. T., Hallinger, P., & Chen, C. W. (2018). Assessing and strengthening instructional leadership among primary school principals in Vietnam. *International Journal of Educational Management*, 32(3), 396-415. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2017-0046>.
- Obetta, I. E. J., Leonard, S., & Nnamani, O. (2019). Emotional intelligence and locus of control as predictors of teachers' instructional leadership model in public secondary schools in Enugu state. *International Journal of Educational Research and Development*.4(1),29-36.
- Ogbutue, G. E. (2019). *The influence of instructional leadership and school culture on teacher organizational commitment* (Doctoral dissertation), Grand Canyon University.

- Oğuzer, A. Y. (2021). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları kurum müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahtattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ohlson, M. (2009). Examining instructional leadership: A study of school culture and teacher quality characteristics influencing student outcomes. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2(2), 102-124.
- Oktar, Ç. (2019). *Öğretim liderliği, örgütsel destek, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerine bir modelleme çalışması* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Olukçu, E. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi (Çorum ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Ong Kelly, K., Yun Angela Ang, S., Ling Chong, W., & Sheng Hu, W. (2008). Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 39-54. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810849808>
- Osuji, C. U., Wey-Amaewhule, B. & Macmillan Iseleye, T. (2022). Influence of demographic variables on teachers' job performance in senior secondary schools in rivers state. *International Journal of Research Publication and Reviews*. 3(8), 767-773.
- Owens, J. L. (2015). *Principal and teacher perceptions of instructional leadership and organizational health in secondary schools* (Doctoral dissertation), USA: Baker University.
- Özdemir, M. (1998). *Eğitim Yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık.
- Özdoğru, M., & Güçlü, N. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 88-103 <https://doi.org/10.34056/aujef.648908>

- Özel, Ş., Kaya, A., Ekinci, A., & Yılmaz, O. (2023). Okul müdürlerin iletişim becerilerinin öğretmen performans düzeylerine etkisi: Öğretmenlik mesleğine adanmışlık aracılık rolü. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 374-384. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7691394>
- Özer, B. (2023). *Öğretmenlerin liderlik stilleri ve veli yaklaşımları hakkındaki görüşleri: Durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özge Sağbaşı, N., & Özkan, C. (2022). Veli ile yaşanan çatışmanın öğretmen performansına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 414-433. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.983282>
- Özgenel, M. & Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Özkuk, Z. (2017). *Algılanan yönetici desteği ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyo Ekonomi*, 1(1), 27-44. <https://doi.org/10.17233/se.86714>.
- Öztürk, Ü. (2022). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi* (Tezsiz Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Pack, S. M. (2005). *Antecedents and consequences of perceived organizational support for NCAA athletic administrators* (Doctoral dissertation). The Ohio State University, ABD.
- Papilaya, J., Tuakora, P., & Rijal, M. (2019). Compensation, transparency, and motivation effects on the performance of junior high school teachers in Western Seram, Indonesia. *International Journal of Instruction*, 12(3), 439-458. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12327a>

- Parker, N. B. (2017). *Framework for teacher evaluation: Examining the relationship between teacher performance and student achievement* (Doctoral dissertation). Trevecca Nazarene University.
- Parker, S. K., & Turner, N. (2002). Work design and individual work performance: Research findings and an agenda for future. In Sonnentag, S. (Ed.). *Psychological management of individual performance* (pp. 69-93). John Wiley & Sons.
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). Examining the relationship between instructional leadership and organizational health. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 18-28. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2195>
- Parveen, R., & Khurram, A. F. A. (2024). Instructional leadership challenges facing secondary school principals and their impact on teachers' productivity. *Al-Mahdi Research Journal (MRJ)*, 5(3), 617-630. <https://ojs.mrj.com.pk/index.php/MRJ/article/view/240>.
- Pearce, M. L. (2017). *The effects of instructional leadership on teacher efficacy* (Doctoral thesis). Kennesaw State University, Georgia.
- Phillip Young, I., & Will Place, A. (1988). The relationship between age and teaching performance. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2, 43-52. <https://doi.org/10.1007/BF00124965>.
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531-544. <https://doi.org/10.1177/014920638601200408>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 88(4) 542-555. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>

- Polat, E. (2022). *Denetim modelleri ile öğretmen performansı ve okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Prasetyo, M. A. M. (2021). The effects of organizational climate and transformative leadership on islamic boarding school teacher performance. *JMKSP (Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, dan Supervisi Pendidikan)*, 6 (2), 214-235. <https://doi.org/10.31851/jmksp.v6i2.5595>.
- Prasetyo, W., Sugiarto, T. D., Lontoh, F. O. L., & Permana, S. (2022, July). Competence and perceived organizational support of Christian religion teachers in Surabaya. In *International Conference on Theology, Humanities, and Christian Education (ICONTHCE 2021)* (pp. 19-21). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220702.005>.
- Premavathy, P. (2010). *The relationship of instructional leadership, teachers' organizational commitment and students' achievement in small schools* (Master's thesis). Universiti Sains Malaysia.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612–624. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.612>
- Pule, K. G. (2015). *The factors affecting educators' job performance and job satisfaction in selected rekopantswe AO secondary school* (Doctoral dissertation), North-West University (South Africa), Mafikeng Campus).
- Quiñones, M. A., Ford, J. K., & Teachout, M. S. (1995). The relationship between work experience and job performance: A conceptual and meta-analytic review. *Personnel psychology*, 48(4), 887-910. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01785.x>

- Quint, J. C., Akey, T. M., Rappaport, S., & Willner, C. J. (2007). *Instructional leadership, teaching quality and student achievement suggestive evidence from three urban school districts*. MDRC.
- Ravid, R. (2011). *Practical statistics for educators*. (4th ed.) Rowman & Littlefield Publishers.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2012). *A first course in structural equation modeling*. (2th ed.) Routledge.
- Raza, S. A. (2010). *Relationship between organizational climate and performance of teachers in public and private colleges of Punjab* (Doctoral dissertation), University Institute of Education and Research Pir Mehr Ali Shah Arid Agriculture University, Rawalpindi.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.87.4.698>.
- Riaz, M. N. (2000). Student evaluation of university teaching quality: Analysis of a teacher's rating scale for a sample of university students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 15(3-4), 107-118.
- Rizal, A. S., & Nurjaya, N. (2020). Effects of principal skills, work culture, learning facilities on primary school teacher performance. *Tarbawi: Jurnal Keilmuan Manajemen Pendidikan*, 6(01), 21-28. <https://doi.org/10.32678/tarbawi.v6i01.2093>
- Robinson, M. L. (2020). *Instructional leadership of elementary school principals regarding proficiency in Mathematics* (Doctoral dissertation), Walden University.
- Rodrigues, H. P. C., & Ávila de Lima, J. (2024). Instructional leadership and student achievement: school leaders' perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 27(2), 360-384. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1869312>.

- Rostini, D., Syam, R. Z. A., & Achmad, W. (2022). The significance of principal management on teacher performance and quality of learning. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 2513-2520. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i2.1721>
- Rothmann, I., & Cooper, C. (2008). *Organizational and work psychology: Topics in applied Psychology*. Hodder Education.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581-592.
- Rusniati, Y., & Prijanto, B. (2024). Analysis of the influence of motivation and perceptions of organizational support on teacher performance based on the implementation of the four pillars of Unesco education. *Journal of Social Science (JoSS)*, 3(1), 1271-1284. <https://doi.org/10.57185/joss.v3i1.282>
- Saeed, S., & Hussain, A. (2021). The role of perceived organizational support towards teachers' work engagement. *Bulletin of Education and Research*, 43(3), 95-106.
- Sağlam, Y. (2003). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi alan ve almayan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Saleem, A., Aslam, S., Yin, H. & Rao, C. (2020). Principal leadership styles and teacher job performance: Viewpoint of middle management. *Sustainability*. 12(8), 3390. <http://dx.doi.org/10.3390/su12083390>.
- Saleem, Z., Batool, S., & Khattak, S. R. (2017). Relationship between leadership styles and organizational commitment: Moderating role of emotional intelligence and organizational support. *Journal of Managerial Sciences*, 11(1).
- Salgado, J. F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the european community. *Journal of Applied Psychology*, 82(1), 30. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.82.1.30>.

- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67. <https://doi.org/10.1023/a:1007999204543>.
- Sarıer, Y. (2021). PISA uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve öğrenci başarısını yordayan değişkenler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 905-926.
- Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı* (Yüksek lisans tezi). Marmara -İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıkaya, N., & Erdoğan, Ç. (2016). Relationship between the instructional leadership behaviors of high school principals and teachers' organizational commitment. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 72-82.
- Sarraf, M., Talepasand, S., Rahimianboogar, I., Mohammadifar, M., & Najafi, M. (2017). Emotional labor as the mediator for the structural relationship between emotional job demands and teaching satisfaction and performance: The moderator role of emotional intelligence. *International Journal of Behavioral Sciences*, 10(4), 137-146.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling (4th ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851319>
- Schumacker, R., & Tomak, S. (2013). *Understanding statistics using R*, Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6227-9>
- Sebastian, J., Allensworth, E., Wiedermann, W., Hochbein, C., & Cunningham, M. (2019). Principal leadership and school performance: An examination of instructional leadership and organizational management. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 591-613. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1513151>.
- Seçer, İ. (2021). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.

- Settoon, R. P., Bennett, N., & Liden, R. C. (1996). Social exchange in organizations: Perceived organizational support, leader–member exchange, and employee reciprocity. *Journal of Applied Psychology*, 81(3), 219. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.81.3.219>
- Sever, N. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sever, N., & Atik, S. (2021). Examining the relationship between the leadership styles of school principals and the organizational attractiveness of schools. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 22(1), 772-808. <https://doi.org/10.17679/inuefd.868703>.
- Sevinç, M. (2019). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Sezer, Ş., & Uzun, T. (2023). The relationship between school principals' social-emotional education leadership and teachers' organizational trust and job performance. *International Journal of Leadership in Education*, 26(6), 1062-1081. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1849812>.
- Shafeeu, I. (2022). Instructional leadership: does it make a difference? Evidence from the Maldives. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 467-489. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690697>

- Shaked, H., Glanz, J., & Gross, Z. (2018). Gender differences in instructional leadership: How male and female principals perform their instructional leadership role. *School Leadership & Management*, 38(4), 417-434. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1427569>.
- Sharma, R., Yetton, P., & Crawford, J. (2009). Estimating the effect of common method variance: The method—method pair technique with an illustration from TAM research. *Mis Quarterly*, 473-490. <https://doi.org/10.2307/20650305>
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. John Wiley & Sons, Inc.
- Shelton, J. L. (2020). A study of perceived principal instructional leadership and its relationship to student achievement in private high schools. *Research Issues in Contemporary Education*, 7(1).
- Sherman, A., & MacDonald, L. (2008). Instructional leadership in elementary school science, 12 (12). *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*.
- Siemsen, E., Roth, A., & Oliveira, P. (2010). Common method bias in regression models with linear, quadratic, and interaction effects. *Organizational Research Methods*, 13(3), 456-476. <https://doi.org/10.1177/1094428109351241>
- Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sindhvad, S., Mikayilova, U., & Kazimzade, E. (2022). Factors influencing instructional leadership capacity in Baku, Azerbaijan. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 81-98. <https://doi.org/10.1177/1741143220938364>.
- Sinha, S., Banerji, R., & Wadhwa, W. (2016). *Teacher performance in Bihar, India: Implications for education*. World Bank Publications.
- Skelton, M. T. (2019). *The relationship between instructional leadership and organizational commitment of teachers*. (Doctoral dissertation). Louisiana Tech University.

- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development
- Solmaztürk, İ. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının demografik özelliklere göre incelenmesi: Küçükçekmece İlçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Marmara -İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sonnentag, S. & Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. In Sonnentag, S. (Ed.). *Psychological management of individual performance*. (pp. 3-25). John Wiley & Sons.
- Soto-Pérez, M., Sánchez-García, J. Y., & Núñez-Ríos, J. E. (2020). Factors to improve job performance and school effectiveness. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 805-822. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2019-0237>
- Sönmez, A.(2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sözcü, E. (2021). *Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okulöncesi öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişki incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Spiegelhalter, D. (2019). *The art of statistics: Learning from data*. Penguin UK.
- Stevens, P. J. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. (5th ed.) Routledge.
- Sudirman, A., Lie, D., Sherly, S., & Dharma, E. (2019). The impact of work discipline and work ethic on the teacher performance of Sultan Agung Pematangsiantar private middle school teachers TA 2018/2019. *International Journal of Business Studies*, 3(3), 125-135. <https://doi.org/10.32924/ijbs.v3i3.83>

- Sufean, H. (2014). School culture and instructional leadership of high-performing and low-performing schools: Patterns of variation and relationship. *Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 19(3), 138-144.
- Sugandi, B., Tadesse, E., & Ghassani, N. (2021). A correlation study between principals' instructional leadership practice and teachers' organizational commitment in Yogyakarta province, Indonesia. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 10(06), 77-93.
- Sukarmin, S., & Sin, I. (2022). The influence of principal instructional leadership behaviour on the organisational commitment of junior high school teachers in Surakarta. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 19(2), 69-95.
<https://doi.org/10.32890/mjli2022.19.2.3>
- Sultan, F. M. M., Karuppanan, G., & Rumpod, J. (2022). Instructional leadership practices among headmasters and the correlation with primary schools' achievement in sabah, Malaysia. *English Language Teaching*, 15(2), 50-60.
<https://doi.org/10.10.5539/elt.v15n2p50>
- Suriagiri, S., Akrim, A., & Norhapizah, N. (2022). The influence of school principal supervision, motivation, and work satisfaction on teachers' performance. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(7), 2523-2537.
<https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7684>.
- Suskavcevic, M., & Blake, S. (2004). Principals' leadership and student achievement: An examination of the TIMSS 1999. *International Association for The Evaluation of Educational Achievement*.
- Suyitno, S. (2022). Developing a teacher performance model: the impact of principal support on teacher performance by mediating organizational commitment, teacher competence, and teacher attitudes. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 876-900.

- Sürer, D. A. (2022). *Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin iş performansına etkileri* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, S.(2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi*. Nobel Yayın.
- Şimşek, H. A. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişki (Çanakkale örneği)* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2020). *Using multivariate statistics (Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı)*. *Baloğlu, M (Çev. Ed.)*(6. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. (6 th ed.) England. Pearson.
- Tambunan, H., Sinaga, B., & Widada, W. (2021). Analysis of teacher performance to build student interest and motivation towards Mathematics achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 42-47. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20711>.
- Tamhane, A. C. (1977). Multiple comparisons in model I one-way ANOVA with unequal variances. *Communications In Statistics-Theory And Methods*, 6(1), 15-32.
- Tamhane, A. C. (1979). A comparison of procedures for multiple comparisons of means with unequal variances. *Journal of the American Statistical Association*, 74(366), 471-480.
- Tanrıoğen, Z. M., Baştürk, R., & Başer, M. U. (2014). İlköğretim okullarında cinsiyet ve örgütsel rollere göre örgüt kültürü algısı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 170-180.

- Taşçı, Y. (2013). *Ergenlik döneminde bulunan (12-15 yaş) öğrencilerin akademik başarılarında okulun rolü: Batman ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Taşkın, S. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile insiyatif iklimi arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Taşkın, S., ve Nartgün, Ş. S. (2023). Öğretmen görüşlerine göre iş yükü ile bireysel ve örgütsel performans arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2081-2103. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1315764>.
- Teel, S. R. (2003). *Relationships among perceived organizational support, teacher efficacy, and teacher performance*. (Doctoral dissertation), Alliant International University, San Diego.
- Tekin, Y. F. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, motivasyon düzeyleri ve performansları: Bir yapısal eşitlik modellemesi* (Doktora tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Teo, T., Tsai, L. T., & Yang, C. C. (2013). Applying structural equation modeling (SEM) in educational research: An introduction. In M. S. Khine, Ping, L. C.& Cunningham, D. (Eds.) *Application of structural equation modeling in educational research and practice* (pp. 1-21). Brill.
- Terzi, A. R., & Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 87-98.
- Tett, R. P., Jackson, D. N., & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44(4), 703-742. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00696.x>.

- Thien, L. M., Darmawan, I. N., & Adams, D. (2023). (Re) Investigating the pathways between instructional leadership, collective teacher efficacy, and teacher commitment: A multilevel analysis. *International Journal of Educational Management*, 37(4), 830-845. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2022-0516>.
- Thien, L. M., Lim, S. Y., & Adams, D. (2021). The evolving dynamics between instructional leadership, collective teacher efficacy, and dimensions of teacher commitment: What can Chinese independent high schools tell us? *International Journal of Leadership in Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1913236>.
- Thierry, H. (2013). Motivation and satisfaction. In D., Charles, P. J. D., Drenth, T. Henk, & C. D. Wolf (Eds.). *A Handbook of Work and Organizational Psychology: Organizational Psychology*. Psychology Press.
- Thomsen, M., Karsten, S., & Oort, F. J. (2015). Social exchange in Dutch schools for vocational education and training: The role of teachers' trust in colleagues, the supervisor and higher management. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 755-771. <https://doi.org/10.1177/1741143214535737>.
- Topdemir, S., Yurddaş, M., Çiftçi, A., Uzut, B., Çelik, A., & Güleken, B. (2023). Examining the relationship between teachers' school climate and organizational dedication and performance. *Journal of Management and Educational Sciences*, 2(1), 51-65.
- Toptimur, Z. K. (2021). *İlk ve ortaokul okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin 21.yüzyıl becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Trochim, W. M. (2005). *Research methods: The concise knowledge base*. United states of america by atomic dog publishing.
- Turan, C. (2023). *Algılanan örgütsel destek, örgütsel adalet ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Turgut, N. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Uğur, F. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin algılanan örgütsel destek düzeyi ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki (Fatih İlçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uğurlu, B., & Çelebi, N. (2014). Kamu liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 537-569. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.835>
- Ulucan, B. (2018). *Beden eğitimi öğretmenleri tarafından algılanan örgütsel destek ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Umer, L., Channar, Z. A., Musa, M. N., Ghulam, S., & Khan, H. (2024). Impact of cognitive skills and other demographics of teachers on their performance in public and private schools of Karachi. *Journal of Health and Rehabilitation Research*, 4(1), 312-317. <https://doi.org/10.61919/jhrr.v4i1.356>.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uzun, S., Karabacak, N., Karatay, E. & Şen, M.(2023). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının dönüşümcü liderlik ve motivasyon aracılığı ile öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(33), 705-713. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8255951>.
- Uzun, T. (2018). Okullarda algılanan örgütsel destek, örgütsel güven, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 958-987. <https://doi.org/10.26466/opus.418335>.

- Veziroğlu elik, M. (2014). *Okul ncesi eğitimde örgütsel iklimin ğretmen performansına etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vinitwatanakhun, W., & Sawatsupaphon, S. (2019). Strategic instructional leadership characteristics and senior school administration competencies for a disruptive social environment. *Rangsit Journal of Educational Studies*, 6(2), 44-54. <https://doi.org/10.10.14456/rjes.2019.11>.
- Vural, G. & zdemir, M. (2024). School administrators' and teachers' views on teachers' job performance: A case study. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 129-154. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1324256>.
- Wachira, F. M., Gitumu, M., & Mbugua, Z. (2017). Effect of principals' leadership styles on teachers' job performance in public secondary schools in Kieni West Sub-County. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*. 6(8), 72-86.
- Wahab, J. A., Mansor, A. Z., Hussin, M., & Kumarasamy, S. (2020). Headmasters' instructional leadership and its relationship with teachers performance. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 97-102. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082112>.
- Waldman, D. A., & Spangler, W. D. (1989). Putting together the pieces: A closer look at the determinants of job performance. *Human Performance*, 2(1), 29-59. http://dx.doi.org/10.1207/s15327043hup0201_2.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management Journal*, 40(1), 82-111. <https://doi.org/10.5465/257021>.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the affective experiences and job satisfaction and variations in affective experience over time. *Research in Organizational Behavior*, 18(1), 1-74.

- Welbourne, T. M., Johnson, D. E., & Erez, A. (1998). The role-based performance scale: Validity analysis of a theory-based measure. *Academy of Management Journal*, 41(5), 540-555. <https://doi.org/10.5465/256941>
- Wicoksono, D. F., Yusrizal, Y., & Usman, N. (2022). The managerial leadership of principal in improving the teachers performances. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 11(1), 10-18. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v11i1.28547>
- Wicoksono, D. F., Yusrizal, Y., & Usman, N. (2022). The managerial leadership of principal in improving the teachers performances. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 11(1), 10-18. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v11i1.28547>.
- Witte, R. S., & Witte, J. S. (2017). *Statistics*. John Wiley & Sons.
- Yakut Özek, B. (2016). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, E., & Ezer, Ö. (2015). Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 39-54.
- Yariv, E. (2011). Deterioration in teachers' performance: Causes and some remedies. *World Journal of Education*, 1(1), 81-91. <https://doi.org/10.5430/wje.v1n1p81>.
- Yavuzkılıç, S. (2020). Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 33-48.
- Yener, H. Ş. (2017). *Meslek lisesi müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının araştırılması* (Trabzon/Ortahisar örneği). (Yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Yıldızhan, S. (2023). Okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelenmesi: altıncı ilçe örneği. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 9(73), 4023-4034. <http://dx.doi.org/10.29228/sm>.
- Yılmaz, E. (2010). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki görüşlerin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ylimaki, R., & Jacobson, S. (2013). School leadership practice and preparation: Comparative perspectives on organizational learning (OL), instructional leadership (IL) and culturally responsive practices (CRP). *Journal of Educational Administration*, 51(1), 6-23. <https://doi.org/10.1108/09578231311291404>.
- Yolanda, E., & Said, L. R. (2022). Perceived organisational support to increase teachers' commitment and performance through work engagement: A case study of an Indonesian vocational school. *International Journal of Management in Education*, 16(5), 485-506. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2022.125482>
- Yonghong, C., & Chongde, L. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1, 29-39. <https://doi.org/10.1007/s11516-005-0004-x>
- Yousefi, A., Zahed Bablan, A., & Moeeni Kia, M. (2021). The relationship between principals' instructional leadership and school effectiveness with the mediating role of school culture in ardabil province's secondary schools. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 12(2), 76-92. <https://dx.doi.org/10.30495/jedu.2021.24395.4895>.
- Yurdunkulu, A. (2023). *Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürünün kuantum liderlik düzeyi arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Yuvka, A., & Gül, İ. (2022). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel destek algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 75-97. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.882180>.
- Yüner, B., & Adalı, F. (2023). Öğretimsel liderlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 2135-2150. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1288948>.
- Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M., & Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *CEPS Journal*, 9(3), 137-156. <https://doi.org/10.25656/01:18161>.
- Zheng, D., Wu, H., Eisenberger, R., Shore, L. M., Tetrick, L. E., & Buffardi, L. C. (2016). Newcomer leader–member exchange: The contribution of anticipated organizational support. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(4), 834-855. <https://doi.org/10.1111/joop.12157>.

EK-A: Veri Toplama Araçları

Değerli Katılımcı,

Bu anket formu ile Türkiye'nin seksen bir ilinde MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve öğretmen performanslarının çok yönlü ilişkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, çalışmada öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik ve öğretmen performansı arasındaki aracı rolü incelenecektir. Araştırmanın ölçme aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümde öğretimsel liderlik, örgütsel destek ve öğretmen performansı algı durumunuzu ölçmeye dayalı sorular bulunmaktadır. Çalışmanın güvenilirliği açısından, ölçekteki her sorunun işaretlenmesi önemle rica olunur. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar tamamen akademik amaçlı bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür eder ve çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Gürsen VURAL
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler Aşağıda sizi tanımlayacak kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen uygun bulduğunuz seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz.					
Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek			
Yaşınız:	<input type="checkbox"/> 20-30	<input type="checkbox"/> 31-40	<input type="checkbox"/> 41-50	<input type="checkbox"/> 50 ve Üzeri	
Medeni Durumunuz:	<input type="checkbox"/> Bekâr	<input type="checkbox"/> Evli			
Eğitim Düzeyiniz:	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Lisansüstü			
Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeminiz	<input type="checkbox"/> 1-5 Yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 Yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 Yıl	<input type="checkbox"/> 16-20 Yıl	<input type="checkbox"/> 21 Yıl ve Üzeri
Mevcut Okul Müdürünüzle Birlikte Çalışma Süreniz	<input type="checkbox"/> 1 Yıldan Az	<input type="checkbox"/> 1-2 Yıl	<input type="checkbox"/> 3-5 Yıl	<input type="checkbox"/> 6-7 Yıl	<input type="checkbox"/> 8-10 Yıl

Öğretimsel Liderlik Ölçeği

2. Bölüm: Öğretimsel Liderlik Ölçeği Bu ölçek müdürlerin liderlik özelliklerine dair bilgi edinmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, müdürlerin mesleki faaliyet ve davranışlarını tarif eden 44 ifadeden oluşmaktadır. Burada sizden her soruyu, geçen eğitim öğretim yılı süresince müdürünüzün liderliği ile ilgili gözlemlerinizi göz önünde bulundurarak cevaplandırmanız istenmektedir. **Okul müdürünüz aşağıdakileri ne sıklıkla yapar?**

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?

Görüşünüzü; **1-Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Çoğunlukla, 5-Her zaman** seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

		Hemen hemen hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Hemen hemen her zaman
I. OKUL İÇİN HEDEFLER KOYMA						
1	Okul genelini ilgilendiren yıllık belirli hedefler koyar	1	2	3	4	5
2	Okulun hedeflerini, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin bu hedefleri gerçekleştirebilme yetilerine göre şekillendirir	1	2	3	4	5
3	Okul çalışanlarının görüşlerini hedef geliştirme sürecine dahil etmek için ihtiyaç analizi veya farklı formal ve informal yöntemler kullanır	1	2	3	4	5
4	Okulun yıllık akademik hedeflerini belirlerken öğrencilerin performanslarını gösteren verilerden yararlanır	1	2	3	4	5
5	Öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler geliştirir	1	2	3	4	5
II. OKUL HEDEFLERİNİ PAYLAŞMA						
6	Okulun misyonunu okul personeli, öğrenciler ve velilere etkili bir şekilde aktarır	1	2	3	4	5
7	Öğretmenler Kurulu toplantılarında okulun akademik hedeflerini öğretmenlerle tartışır	1	2	3	4	5
8	Okulun yıllık akademik hedeflerinin, okul içerisinde görünür olmasını sağlar (örneğin, akademik başarının önemini afişler veya panolar kullanılarak vurgulanması)	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerle yapılan çeşitli toplantılarda okulun misyon ve hedeflerine vurgu yapar	1	2	3	4	5
ÖĞRETİMİ DENETLEME VE DEĞERLENDİRME						
10	Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının okulun hedefleriyle uyumlu olmasını sağlar	1	2	3	4	5
11	Öğretmenin sınıftaki öğretme becerilerini değerlendirirken öğrenci çalışmalarını (ödev, sınav kâğıdı, portfolyo vb.) inceler.	1	2	3	4	5

12	Sınıflarda eğitim-öğretim sırasında düzenli bir şekilde informal gözlemler yapar. (informal gözlemler; belli bir zamanlamaya tabi olmayan, en az 5 dakika süren gözlemlerdir. Bu gözlemler yazılı bir geri dönüt içermeyebilir.)	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlere sınıftaki öğretmenlik becerilerine dair dönüt verirken (toplantılarda veya bireysel görüşmelerde) gözlemlerine dayalı olarak onların güçlü yönlerini vurgular.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlere sınıftaki öğretmenlik becerilerine dair dönüt verirken (toplantılarda veya bireysel görüşmelerde) gözlemlerine dayalı olarak onların zayıf yönlerini vurgular.	1	2	3	4	5
IV. ÖĞRENCİ BAŞARISINI TAKİP ETME						
15	Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapar.	1	2	3	4	5
16	Okulun eğitim-öğretim konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla öğrencilerin sınav sonuçları ile ilgili verileri öğretmenlerle tartışır	1	2	3	4	5
17	Hedeflenen başarı düzeyine ne derecede ulaşıldığını ölçmek için test veya diğer performans ölçeklerini kullanır	1	2	3	4	5
18	Okulun akademik performansı konusunda öğretmenleri yazılı olarak bilgilendirir	1	2	3	4	5
19	Okulun akademik performansı konusunda öğrencileri bilgilendirir	1	2	3	4	5
V. ÖĞRETİME HARCANAN ZAMANI KONTROL ETME						
20	Gerekli duyuruları topluca yaparak, eğitim-öğretim zamanının kesintiye uğramasını engeller	1	2	3	4	5
21	Ders vaktinde öğrencilerin sınıftan çağrılmamasına dikkat eder	1	2	3	4	5
22	Derse geç kalan veya dersten kaçan öğrencilere belirli cezalar verilmesini sağlar	1	2	3	4	5
23	Ders saatlerinin, yeni beceri ve kavramların öğretilmesi ve uygulanması amacı ile kullanılması konusunda öğretmenleri teşvik eder	1	2	3	4	5
24	Ders dışı aktiviteleri, ders saatlerine denk getirmemeye dikkat eder	1	2	3	4	5
VI. OKULDA GÖRÜNÜR OLMAK						
25	Zaman zaman teneffüs ve ders aralarındaki zamanını öğretmen ve öğrencilerle sohbet etmeye ayırır	1	2	3	4	5
26	Okul ile ilgili problemleri öğretmen ve öğrenciler ile tartışmak için sınıfları ziyaret eder	1	2	3	4	5
27	Okulda yapılan ders dışı aktivitelere katılır	1	2	3	4	5
28	Öğretmen geç kaldığında veya gelemediğinde yeni bir öğretmen gelene kadar dersin boş geçmesini engellemeye yönelik tedbirler alır. Gerekirse kendisi derslere girerek dersin boş geçmesini engeller	1	2	3	4	5
29	Öğrencilere anlamadıkları konularda yardımcı olur ve gerektiğinde direkt olarak sınıflara girip ders anlatır	1	2	3	4	5

VII. ÖĞRETMENLERİ TEŞVİK ETME						
30	Toplantılarda veya okul gazetesinde üst düzey performans sergileyen öğretmenlerden bahsederek onları desteklediğini gösterir	1	2	3	4	5
31	Öğretmenleri başarı veya çabalarından dolayı özel olarak tebrik eder	1	2	3	4	5
32	Başarılı öğretmenlerin sergiledikleri performansla ilgili öğretmen dosyalarına notlar ekler	1	2	3	4	5
33	Özel gayret gösteren öğretmenleri, mesleki açıdan tanınmalarını sağlayacak fırsatlar oluşturarak ödüllendirir	1	2	3	4	5
34	Okulun başarısına özel katkıda bulunan öğretmenlere ödül olarak kendilerini daha fazla geliştirebilecekleri fırsatlar sunar	1	2	3	4	5
VIII. MESLEKİ GELİŞİMİ DESTEKLEME						
35	Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin okulun hedefleriyle tutarlı olmasına dikkat eder	1	2	3	4	5
36	Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle edindikleri becerileri sınıflarında uygulamaları konusunda onları destekler	1	2	3	4	5
37	Okuldaki tüm öğretmenlerin ve diğer personelin önemli hizmet içi eğitimlere katılmasını sağlar	1	2	3	4	5
38	Öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu aktivitelere katılır	1	2	3	4	5
39	Hizmet içi eğitimler ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak için öğretmenler kurulu toplantılarında zaman ayırır	1	2	3	4	5
IX. ÖĞRENMEYİ TEŞVİK ETME						
40	Başarılı öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir (Okul gazetesinde bahsetmek veya kurdele, madalya vermek gibi)	1	2	3	4	5
41	Olumlu davranışlar sergileyen veya akademik başarı gösteren öğrencileri onurlandırmak için toplantı ve törenlerde onlardan bahseder	1	2	3	4	5
42	Başarılı olan öğrencilerle yüz yüze görüşüp, çalışmalarını inceleyerek onların ve yaptıkları çalışmaların farkında olduğunu gösterir	1	2	3	4	5
43	Başarılarını yükselten veya üstün başarı gösteren öğrencilerin ailelerini arayarak haberdar eder	1	2	3	4	5
44	Öğretmenleri başarılı öğrencileri sınıf ortamında ödüllendirmeye aktif bir şekilde teşvik eder	1	2	3	4	5

Örgütsel Destek Ölçeği

3. Bölüm: Örgütsel Destek Ölçeği Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Görüşünüzü; **1-Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Çoğunlukla, 5-Her zaman** seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Öğretmenlerle ilgili verilecek kararlarda adil davranılır.	1	2	3	4	5
2	Herkes birbirine dürüst davranır.	1	2	3	4	5
3	Yaptığım işin karşılığını alıyorum.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenlerin performans değerlendirmesi yapılırken adil davranılır.	1	2	3	4	5
5	Kaynaklar dağıtılırken adil davranılır.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenlerin ödüllendirilmesinde adil davranılır	1	2	3	4	5
7	Öğretmenler ortaya çıkan fırsatlardan eşit şekilde yararlanır.	1	2	3	4	5
8	Öğretmenler alınan kararlara katılır.	1	2	3	4	5
9	İş yükü öğretmenlere eşit olarak dağıtılır.	1	2	3	4	5
10	Ders programı yapılırken öğretmenlere eşit davranılır.	1	2	3	4	5
11	Her öğretmenin yapılan uygulamalara itiraz etme hakkı vardır.	1	2	3	4	5
12	Öğretmenlerden gelen itirazlar dikkate alınır.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenler arasında çıkan çatışmaların çözümünde tarafsız davranılır.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı duyulur.	1	2	3	4	5
15	Öğrenci ile yaşadığım herhangi bir sorunda benim görüşümü mutlaka alır.	1	2	3	4	5
16	Öğrencilere karşı beni korur.	1	2	3	4	5
17	Öğrencilerle yaşadığım sorunları çözebilmem için gerekli her türlü desteği sağlar.	1	2	3	4	5
18	İşimdeki yükselme fırsatlarından beni haberdar eder.	1	2	3	4	5
19	Kendimi mesleki yönden geliştirebilmem (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) için ders programımda gerekli düzenlemeleri yapar.	1	2	3	4	5
20	Okulun kazandığı başarılarında öğretmenin payı olduğunu düşünür.	1	2	3	4	5

21	Küçük hatalarımı hoş görür.	1	2	3	4	5
22	İş başarılarımdan dolayı yazılı olarak takdir edilirim.	1	2	3	4	5
23	İş başarılarından dolayı öğretmenlere verilen ödüller de tutarlı davranılır.	1	2	3	4	5
24	Öğretmenlerini iş başarıları ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
25	Yöneticilerim mümkün olursa ücretimi arttırmayı düşünür.	1	2	3	4	5
26	Yöneticilerim mümkün olduğunca işimi ilginç hale getirmek için uğraşır.	1	2	3	4	5
27	Verilen ödüller ile ilgili olarak öğretmenler bilgilendirilir.	1	2	3	4	5
28	Öğretmenlerin iş performansı takdir edilir.	1	2	3	4	5

Öğretmen İş Performans Ölçeği

4. Bölüm: Öğretmen İş Performansı Ölçeği: Aşağıdaki ifadelerle ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Görüşünüzü; 1-Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3-Bazen, 4- Çoğunlukla, 5-Her zaman seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.						
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
Görev Performansı Boyutu						
1	Mesleki sorumluluklarımı zamanında yerine getiririm	1	2	3	4	5
2	Öğretim sürecinde dersimin amaçlarını gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5
3	Derse hazırlıklı girerim.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerime branşım ile ilgili ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetini sunarım.	1	2	3	4	5
5	Derste her öğrencinin öğrenebileceği bir ortam yaratırım.	1	2	3	4	5
6	Mesleki gelişimime önem veririm.	1	2	3	4	5

7	Etkili sınıf yönetimi becerileri sergilerim.	1	2	3	4	5
8	Mesleki değerlere uygun davranırım.	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerimi bütün yönleriyle tanımaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
10	Ders planlarımı alanımın öğretim programına uygun olarak hazırlarım.	1	2	3	4	5
11	Tutum ve davranışlarımla öğrencilerime olumlu rol model olurum.	1	2	3	4	5
12	Ölçme ve değerlendirmeyi adil olarak yaparım.	1	2	3	4	5
13	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerime dönüt veririm.	1	2	3	4	5
14	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim.	1	2	3	4	5
15	Alanıma ve öğrencilerimin gelişim özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanırım.	1	2	3	4	5
16	Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlarım.	1	2	3	4	5
Bağlamsal Performans Boyutu						
17	Zorunlu görevlerim dışında gönüllü olarak okulum adına sorumluluk alırım.	1	2	3	4	5
18	Meslektaşlarımla bilgi ve deneyimlerimi paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
19	Okulumda yaşanabilecek sorunları öngörerek gerekli tedbirlerin alınmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
20	Okulumda yeni atanan öğretmenlerin okula uyumuna destek olurum.	1	2	3	4	5
21	Okulumun sorunlarını çözme adına yapıcı öneriler sunarım.	1	2	3	4	5
22	Okulda ders saatlerim dışında öğrencilerime zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
23	Okul saatleri dışında öğrencilerime zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
24	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5
25	Kişisel ilişkilerimi kullanarak okula maddi kaynak sağlamaya çabalarım.	1	2	3	4	5
Uyumsal Performans Boyutu						
26	Koşullar ne olursa olsun işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
27	Eğitim sisteminde yapılan değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarım.	1	2	3	4	5
28	Mesleki zorluklara karşı dirençliyimdir.	1	2	3	4	5

29	Okulumda meydana gelen acil durumlarda soğukkanlı davranırım.	1	2	3	4	5
30	Okulumu çevreleyen coğrafi koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
31	Okulumu çevreleyen kültürel koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
32	Farklı kültürlerden meslektaşarımla uyumlu bir şekilde çalışırım.	1	2	3	4	5
33	Yeni atandığım bir okulun fiziksel koşullarına kolaylıkla ayak uydururum.	1	2	3	4	5
34	Mesleki bilgi ve deneyimim sayesinde isabetli kararlar veririm.	1	2	3	4	5
35	Dersimin amaçları değiştiğinde yeni amaçlara kolaylıkla uyum sağlarım.	1	2	3	4	5
36	Mesleki stresin üstesinden gelirim.	1	2	3	4	5
37	Aynı anda birden fazla karar vermem gerektiğinde soğukkanlılığımı korurum.	1	2	3	4	5

EK-B: Ölçek Kullanım İzinleri

Öğretimsel Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

Gürsen VURAL_Ölçek İzni hk.

GV Gürsen VURAL
Kime: Mehmet Şükrü Bellibaş

Yanıtla Tümünü yanıtla İlet 25.09.2022 Paz 16:11

Sayın Hocam merhabalar,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi doktora öğrenciyim. Doktora tez çalışmam kapsamında orijinali Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ise siz, Bulut, Hallinger ve Wang (2016) tarafından yapılan "Öğretimsel Liderlik" ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Şimdiden çok teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

Gürsen VURAL
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi
Mail:
Tf:

MB Mehmet Şükrü Bellibaş
Kime: Siz

Yanıtla Tümünü yanıtla İlet 25.09.2022 Paz 14:34

Yanıt şununa başla: [Yapacağım, teşekkür ederim.](#) [Teşekkür ederim ve yapacağım.](#) [Kesinlikle Teşekkür ederim!](#)

Merhabalar

Ölçeği dilediğiniz çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ancak ölçeğin sahibi olan Philip Hallinger'dan da izin almayı unutmayınız. Doktora çalışmanızda başarılar dilerim.

Selamlar,

Gursen VURAL_About Scale Allowance Gelen Kutusu x

✕ 🗑️ 📄

G GÜRSEN VURAL
Alıcı: hallinger

26 Eylül 2022 22:19 ☆ 😊 ↶ ⋮

Dear Prof. Dr. Hallinger,

I am a PhD candidate in Educational Administration at Hacettepe University (Turkey). I would like to use the "Instructional Leadership" scale, which was originally developed by you and Murphy (1985), and its Turkish adaptation, validity, and reliability studies were conducted by Bellibaş, Bulut, Hallinger, and Wang (2016) for my doctoral thesis with your permission. Thank you very much in advance, and I wish you all the best in your work.

Kind regards.

Gürsen VURAL
Hacettepe University (Turkey)
Educational Administration PhD Candidate



Philip Hallinger
Alıcı: ben

27 Eyl 2022 03:07 ☆ 😊 ↩ ⋮

Türkçe diline çevir

Dear Gursen Vural

I have waived the usual fee for your use of the PIMRS. Note however, that all conditions of use still apply to you (i.e., supplying me with your final soft copy of the study and raw data file).
You now are able to access various PIMRS resources on my website at <http://philiphallinger.com/tool/survey/pimrs/a/researcherlogin-2.html>.

If you need any assistance, please contact me directly.

Dr. Philip Hallinger

Örgütsel Destek Ölçeği Kullanım İzni



Funda Nayir
Kime: Siz

Yanıtla Tümünü yanıtla İlet 23.09.2022 Cum 17:50

Merhaba,

Ölçeği bilimsel çalışmalarınızda atf vererek kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

On Fri, Sep 23, 2022 at 2:03 PM Gursen VURAL

Sayın Hocam merhabalar,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi doktora öğrenciyim. Doktora tez çalışmam kapsamında tarafınızca yapılan (Nayir, 2014) "Örgütsel Destek" ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Şimdiden çok teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

Gürsen VURAL
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi
Mail:
Tit:

Öğretmen İş Performansı Ölçeği Kullanım İzni



Gürsen VURAL
Kime: İBRAHİM LİMON


Yanıtla Tümünü yanıtla İlet 23.09.2022 Cum 14:06

Sayın Hocam merhabalar,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi doktora öğrenciyim. Doktora tez çalışmam kapsamında siz ve Nartgün tarafından yapılan (Limon ve Nartgün, 2020) "Öğretmen İş Performansı" ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Şimdiden çok teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

Gürsen VURAL
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

 İBRAHİM LIMON
Kime: Siz

[← Yanıtla](#) [↶ Tümünü yanıtla](#) [→ İlet](#)  ...

23.09.2022 Cum 15:52

 Öğretmen İş Performansı Ölç...
19 KB

Sayın Vural:

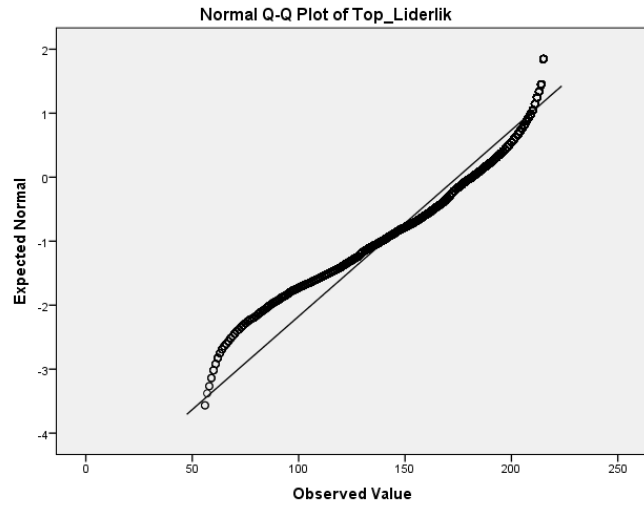
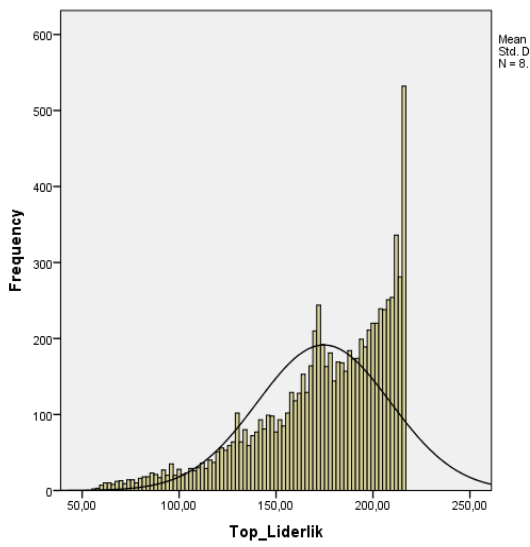
Öncelikle tez çalışmanızda başarılar ve kolaylıklar dilerim. Tezinizde kullanmayı düşündüğünüz "Öğretmen İş Performansı Ölçeği" ektedir. Ölçeği atflayarak kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.

Saygılar.

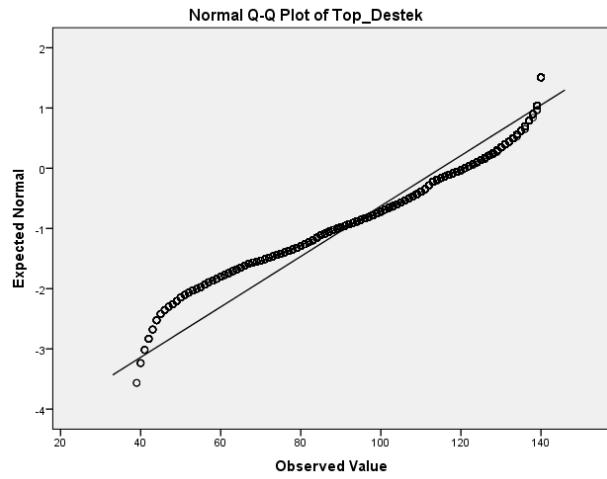
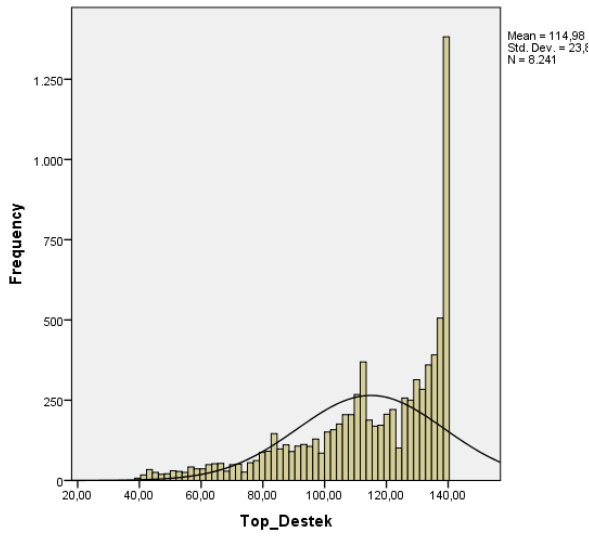
Dr. İbrahim Limon

EK-C: Araştırmada Kullanılan Değişkenlere Ait Histogram Grafikleri ve Q-Q Plot

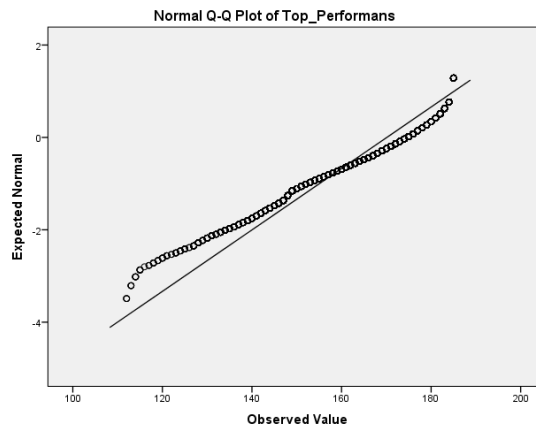
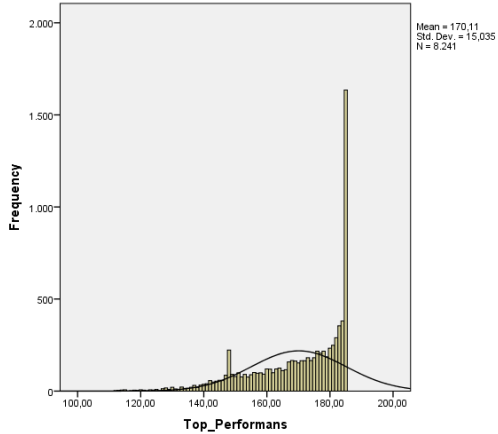
Öğretimsel Liderlik Ölçeğine Ait Ait Histogram Grafiği ve Q-Q Plot



Örgütsel Destek Ölçeğine Ait Ait Histogram Grafiği ve Q-Q Plot



Öğretmen İş Performansı Ölçeğine Ait Ait Histogram Grafiği ve Q-Q Plot



EK-Ç: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : E-70297673-605.01-64762014
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Gürsen VURAL)

01.12.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Hacettepe Üniversitesi'nin 21.11.2022 tarihli E-49614598-605.01-63886484 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 Sayılı Araştırma Uygulama izinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Hacettepe Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Gürsen VURAL'ın, "Öğretimsel Liderlik ile Öğretmen Performansı İlişkisi: Örgütsel Destek Aracı Etkisi" konulu araştırma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazısı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen yer alan mühürlü formların kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda yürütülmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Songül KOÇER
Bakan a.
İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanı

Ekler: Mühürlü Formlar (8 sayfa)

Dağıtım:
Gereği :
Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:
B Planı
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Adres : Atatürk Bulvarı No: 98 Bakanlıklar/ANKARA

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 413 36 89

Bilgi için: Hazel MERCAN

E-Posta:

Unvan : Öğretmen

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi:

Faks:3124254049

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2dea-3fc4-3929-a181-2daf kodu ile teyit edilebilir.

EK-D: Etik Komisyon Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00002486795
Konu : Gürsen VURAL Hk. (Etik Komisyon İzni)

2.11.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.10.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002459573 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencilerinden **Gürsen VURAL'ın Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Öğretimsel Liderlik ile Öğretmen Performansı İlişkisi: Örgütsel Destek Aracı Etkisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **25 Ekim 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 8962A6B6-FCB2-4C12-980A-98DCE1982D6F

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik
Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ
Bilgisayar İşletmeni
Telefon: .



EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününi kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Gürsen VURAL

EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

01/08/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Öğretimsel Liderlik İle Öğretmen Performansı İlişkisi: Örgütsel Destek Aracı Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
01/08/2024	403	579538	02/07/2024	%14	2423253517

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Gürsen VURAL

Öğrenci No.: N19146309

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-G: Dissertation Originality Report

01/08/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: The Relationship Between Instructional Leadership and Teacher Performance: The Mediating Effect of Organizational Support

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
01/08/2024	403	579538	02/07/2014	%14	2423253517

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Gürsen VURAL

Student No.: N19146309

Department: Educational Sciences

Program: Educational Administration

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Gürsen VURAL

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

