



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN OKULA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Hazırlayan

Fatih GÜN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN

KARAMAN – 2020



ENSTİTÜ TEZ ONAY FORMU

Doküman No	FR-285
İlk Yayın Tarihi	05.02.2018
Revizyon Tarihi	27.10.2020
Revizyon No	01
Sayfa No	1/1

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN OKULA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 28 / 12 / 2020

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 17/12/2020 tarih ve 55/845 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.



Hazırlayan

Kalite Sistem Onayı

ÖN SÖZ

Ortak bir amacı hedefleyen bir grubun başarılı olabilmesi için, grup üyelerinin kendilerini o gruba ait hissetmeleri ve gruba bağlılık duymaları önemlidir. Örgütün başarısı için önemli olan bu bağlılığı etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörler, grup dışından kaynaklanabileceği gibi, grubun kendi iç dinamiklerinden ve grup üyelerinin kişisel özelliklerinden de kaynaklanabilmektedir. Grup yöneticisinin kişisel özellikleri ve grup içerisinde sergilediği davranışlar da yine örgütsel bağlılığın oluşmasında ve örgütün başarıya ulaşmasında büyük öneme sahiptir. Özellikle teknolojinin sürekli gelişimiyle birlikte, bu gelişime ayak uydurup başarılı olmak isteyen örgütler için değişim kaçınılmaz olmuştur. Grup içerisinde bu değişimi ve gelişimi sağlamak ise en başta o grubun liderinin sorumlulukları arasındadır. Bu bağlamda, grup liderinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olması, örgütün güncel şartlara uyumunu sağlarken, üyelerin gruba bağlılığını artıran önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Dönüşümcü liderlik özelliklerinin ve örgütsel bağlılıkla olan ilişkisinin önem kazanmasıyla birlikte, bu konu çeşitli çalışmalar yapılarak incelenmiştir. Nitekim bu çalışma da, öğretmenlerin gözünden okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini görmeyi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ve bu iki kavram arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın temelini oluşturan problem durumuna ve alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara ve araştırmada kullanılan temel kavramlara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise kavramsal çerçeveye ve bu konuda yapılmış mevcut çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, çalışmanın yöntemine yönelik bilgiler yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise çalışmada elde edilen

verilere ve bulgulara yer verilmiştir. Beşinci ve son bölümde ise bulgulara ve sonuçlara yönelik tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden, araştırmanın hazırlanması sürecindeki bugünlere kadar desteğini esirgemeyen, beni sürekli motive eden, gelişimim için her türlü fırsatı sunan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN'a; tezin hazırlanması ve savunma sürecinde yardımlarını esirgemeyen ve ders almaktan onur duyduğum Doç. Dr. Nedim Özdemir'e; yine ders almaktan onur duyduğum Prof. Dr. Hüseyin IZGAR'a, Doç. Dr. Enes GÖK'e, Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU'na; tez savunma aşamasında sunduğu katkılardan dolayı Dr. Öğr. Üyesi Fuad BAKİOĞLU'na; süreçte desteğini ve yardımlarını esirgemeyen, dönütleriyle tezin düzenlenmesine katkıda bulunan okul müdür yardımcım Meryem KULU'ya; çalışma sürecinde yardımcı olan arkadaşlarıma ve çalışmaya katılan tüm meslektaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Süreç boyunca desteklerini hep hissettiren anneme ve babama, abim ve sevgili ailesine sevgilerimi sunarım.

Çalışmanın alana katkı sağlaması ve sonraki çalışmalara ışık tutması dileğiyle.

Fatih GÜN

Aralık 2020

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karaman ilinde görev yapan 3115 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için ,95 güvenirlik ve ,05 sapma değerine göre kurum türü bazında tabakalı örneklem yönetimi kullanılarak, 342 öğretmen çalışma örneklemini olarak belirlenmiştir ve veri toplama sürecinde 356 öğretmene ulaşılmıştır. Bu çalışmada, Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) kullanılmıştır. Uygulanan ölçeklere, öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgiler formu eklenmiştir. Veriler toplandıktan sonra yapılan analizler sonucunda, verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerinin, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarında ve öğretmenlerin okula bağlılıkları üzerinde anlamlı farklılıklara sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Yine yaş, mesleki kıdem, okul türü ve mevcut kurumdaki görev süresi değişkenlerinin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden (One-way ANOVA) yararlanılmıştır. Daha sonra dönüşümcü liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki düzeylerini belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin okula bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemeye yönelik, basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, erkek öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş değişkenine göre gerçekleşen anlamlı farklılıklar

incelendiğinde ise, 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin okula bağlılıklarının ve dönüşümcü liderlik özellikleri algılarının, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin okula bağlılık ve dönüşümcü liderlik algı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim durumunun, kurum türünün ve mevcut okuldaki görev süresinin ise anlamlı farklılıklara sebep olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında dönüşümcü liderlik özellikleri ve örgütsel bağlılık arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak, dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığın %63'ünü yordadığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri göstermelerinin, öğretmenlerin okula bağlılıklarının artmasında önemli bir yeri vardır. Bunun yanında politika yapıcıların, okul yöneticilerini belirlerken dönüşümcü liderlik özelliklerini göz önünde bulundurmaları, öğretmenlerin okula bağlılıkları konusunda önem arz etmektedir.

Anahtar sözcükler: Liderlik, dönüşümcü liderlik, okul yöneticisi, okula bağlılık.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP FEATURES AND TEACHERS' SCHOOL COMMITMENT

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between the school principals' transformational leadership behaviors and the school commitment of teachers according to the perceptions of teachers working at primary, secondary and high schools. The research is conducted in relational survey model as a descriptive study. The population of the research is 3115 and the researcher used the stratified sampling method to specify the sample of the study according to school type. The sample of the study is 342 teachers and researcher gathered data from 356 teachers. In this study, the researcher used the Transformational Leadership Scale (TLS) and the Organizational Commitment Scale (OCS). Personal information form was attached to the scale to get demographic information of the teachers. The data distribution was normal so the researcher analyzed the significant difference between the variables and teachers' gender and educational status via independent sample t-test analysis, and the researcher also analyzed whether there is a significant difference between the variables and teachers' age, seniority, type of school and tenure at the current institution via One-Way ANOVA. Researcher also used correlation analysis to determine the relationship between the school principals' transformational leadership behaviors and school commitment of teachers. Additionally, regression analysis was used to determine whether school principals' transformational leadership behavior was a predictor of teachers' school commitment. According to the results, it was observed that male teachers' level of school commitment was higher. Transformational leadership behaviors perceptions and school commitment of teachers at the age of 41 and over were higher than the teachers aged 31-40. It was observed that there were no significant differences in terms

of education status, institution type and tenure at the current school. In addition, it was found that there is a high and positive significant relationship between transformational leadership characteristics and school commitment. Finally, it was seen that transformational leadership characteristics predicted 63% of school commitment. According to the findings, it is important for school principals to show transformational leadership characteristics in order to increase teachers' school commitment. Policy makers should also consider transformational leadership characteristics to contribute to the school commitment of teachers while assigning school administrators.

Keywords: Leadership, transformational leadership, school principal, school commitment.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET.	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
TABLolar	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Problem Cümlesi.....	7
1.4. Alt Problemler.....	7
1.5. Sayıtlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar.....	9

İKİNCİ BÖLÜM	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Liderlik Kavramı ve Liderlik Yaklaşımları	10
2.1.1. Özellikler Yaklaşımı	17
2.1.2. Davranışsal Yaklaşımlar	18
2.1.2.1. Ohio Eyalet Üniversitesi Liderlik Çalışmaları	18
2.1.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları	19
2.1.2.3. Likert'in Sistem 1-Sistem 4 Modeli	20
2.1.2.4. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi (Managerial Grid).....	21
2.1.2.5. Mc Gregor'un X ve Y Teorileri.....	22
2.1.3. Durumsallık (Koşullu Bağımlılık) Yaklaşımları.....	22
2.1.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli	23
2.1.3.2. House ve Evans'ın Yol-Amaç Teorisi.....	24
2.1.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı.....	25
2.1.3.4. Vroom-Yetton-Jago'nun Karar Ağacı Modeli	27
2.1.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Modeli	28
2.1.4. Modern Liderlik Yaklaşımları.....	29
2.1.4.1. İşlemsel-Etkileşimci Liderlik (Transactional Leadership)	30
2.1.4.2. Karizmatik Liderlik	31
2.1.4.3. Dönüşümcü Liderlik (Transformational Leadership).....	32
2.1.4.4. Dönüşümcü Liderliğin Eğitimdeki Yeri	36
2.2. Örgütsel Bağlılık.....	37
2.2.1. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları	38

2.2.1.1. Etzioni Yaklaşımı	38
2.2.1.2. Kanter'in Yaklaşımı	39
2.2.1.3. O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı	40
2.2.1.4. Penley ve Gould'un Yaklaşımı	40
2.2.1.5. Allen ve Meyer'in Yaklaşımı	41
2.2.1.6. Bunchanan II'nin Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı	42
2.2.2. Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları	43
2.2.2.1. Becker'in Yaklaşımı	43
2.2.2.2. Salancik'in Yaklaşımı	44
2.2.3. Çoklu Bağlılık Yaklaşımları.....	44
2.2.4. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	45
2.2.5. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları.....	45
2.2.6. Örgütsel Bağlılığın Eğitimdeki Yeri	46
2.3. Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi	47
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	48
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	53
3. YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanışı	55
3.4. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	56

3.5. Verilerin Çözümlemesi	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	65
4. BULGULAR	65
4.1. Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Karşılaştırılması	65
4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması	74
4.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	82
4.4. Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığının Belirlenmesi	86
BEŞİNCİ BÖLÜM	88
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	88
5.1. Sonuç ve Tartışma	88
5.2. Öneriler	106
5.2.1.Araştırmaya Yönelik Öneriler	106
5.2.2.Uygulamaya Dönük Öneriler	108
KAYNAKÇA	109
EKLER.....	131
EK 1. ARAŞTIRMA İZNİ.....	132
EK 2. DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	133
EK 3. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	133

EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	134
EK 5. NORMALLİK DAĞILIMLARI	136

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1 Evren ve Örneklem Sayılarının Dağılımı	54
Çizelge 3.2 Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	54
Çizelge 3.3 Örneklem Ulaşma Durumuna İlişkin Bilgiler	55
Çizelge 4.1 Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Betimsel İstatistikler	65
Çizelge 4.2 Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	66
Çizelge 4.3 Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	68
Çizelge 4.4 Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Kurum Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	69
Çizelge 4.5 Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Mevcut Okullarındaki Görev Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	70
Çizelge 4.6 Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	71
Çizelge 4.7 Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	73
Çizelge 4.8 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Özelliklerine Yönelik Betimsel İstatistikleri	74
Çizelge 4.9 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	75
Çizelge 4.10 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	77

Çizelge 4.11 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Kurum Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	78
Çizelge 4.12 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Mevcut Okullarındaki Görev Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları	79
Çizelge 4.13 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	80
Çizelge 4.14 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	81
Çizelge 4.15 Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (n=356)	83
Çizelge 4.16 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yönetici ve lider arasındaki ilişki	13
<i>Şekil 2.</i> Liderlik yaklaşımları.....	16
<i>Şekil 3.</i> Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmalarına göre liderlik tarzları	19
<i>Şekil 4.</i> Örgütsel bağlılık yaklaşımları.....	38
<i>Şekil 5.</i> Dönüşümcü Liderlik Ölçeği için Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=356).....	58
<i>Şekil 6.</i> Dönüşümcü Liderlik Ölçeği için İkinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=356).....	59
<i>Şekil 7.</i> Örgütsel Bağlılık Ölçeği için Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=356).....	61
<i>Şekil 8.</i> Örgütsel Bağlılık Ölçeği için İkinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=356).....	62

TABLÖLAR

Tablo 1: Yönetici ve lider kavramlarının karşılaştırması	13
Tablo 2: Yönetici veya liderin güç kaynakları ve bu güç kaynaklarının kullanımının olası sonuçları	15
Tablo 3: Özellikler yaklaşımı ve davranışsal yaklaşımların karşılaştırılması	18
Tablo 4: Linkert'in Sistem 1- Sistem 4 Modeli.....	20
Tablo 5: Hersey ve Blanchard'a göre liderlik tarzları	26
Tablo 6: Dönüşümcü liderlik boyutları ve liderden beklenen davranışlar	34

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DLÖ : Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

ÖBÖ : Örgütsel Bağlılık Ölçeği

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

β : Beta Katsayısı

N : Evren Sayısı

n : Örneklem Sayısı

r : Korelasyon Katsayısı

$\bar{X}$: Ortalama

Ss : Standart Sapma

p : Anlamlılık

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan problem durumuna, araştırmanın önemine, problem cümlesine, araştırmayı şekillendiren alt problemlere, sayıtlara ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Eğitim kurumlarının amacı, 21.yüzyıl şartlarında ihtiyaç duyulan akademik bilgi ve becerilere sahip, toplumun beklentilerini karşılayabilecek, yeteneklerinin ve yapabileceklerinin farkında olan nesiller yetiştirmektir (Şişman, 2002). Eğitim kurumlarının bu beklentileri karşılayabilmesi adına öğretmenlerin göstereceği performans çok önemlidir (Altıntaş, 2020). Bu performansı etkileyen gerek okulun iç ve dış yapısı, gerekse öğretmenin kişilik özellikleri ile ilgili pek çok faktör vardır. Canbaz (2019) bu faktörlerden bir tanesini, öğretmenin okula karşı bağlılık hissederek okulun hedeflerine ulaşması için motive bir şekilde çalışması olarak ifade etmiştir. Bunun yanında Kul (2010) yaptığı çalışmada, çağın ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik nesiller yetiştirilmesinde, öğretmenlerin mesleklerine ve çalıştıkları okullarına duydukları bağlılığın önemine dikkat çekmiştir. Örgütsel bağlılıkları yüksek olan öğretmenlerin, işlerine ve öğrencilerine daha fazla bağlılık gösterdikleri ve okul kültüründe olumlu bir atmosfer oluşmasına katkı sağladıkları görülmüştür. Bu durumun da, öğrencilerin okul amaçlarına daha çok bağlanmasına ve akademik başarılarının yükselmesine katkıda bulunacağı ifade edilmiştir (Demirtaş, 2010). Alanyazın incelendiğinde, örgütsel bağlılık ve bu bağlılığın düzeyini etkileyen faktörler üzerine gerek eğitim kurumlarında gerekse başka sektörlerde çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalardan birinde Yüceler (2009) örgüt ikliminin, örgütsel bağlılığın oluşmasında ve geliştirilmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra hissedilen olumlu örgüt

kültürünün, öğretmenlerin bağlılığına katkıda bulunduğuna ancak örgüt kültüründeki olumsuz gelişmelerin bu bağlılığı olumsuz yönde etkileyebildiğine dikkat çekmiştir. Özdevecioğlu (2013) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Başka bir deyişle, örgütsel desteğin arttığı durumlarda örgütsel bağlılığın da arttığı görülmüştür. Konu ile ilgili eğitim kurumlarında yapılan başka bir çalışmada Akan ve Yalçın (2015), iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç, bireylerin örgütteki çalışma koşullarının iyi olması durumunda, örgüte karşı olumlu duygular besleyeceklerini göstermesi açısından önemlidir. Chen (2002), tüm bu faktörlerin yanında, örgütsel bağlılığı etkileyen önemli faktörlerden bir tanesinin de yöneticinin gösterdiği liderlik davranışları olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda Lo, Ramayah ve Min (2009) tarafından Malezya’da ve Rehman, Shareef, Mahmood ve Ishaque (2012) tarafından Pakistan’da yapılan çalışmalarda, etkileşimci ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin, örgütsel bağlılık üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Yine aynı çalışmalarda, dönüşümcü liderlik özelliklerinin, örgütsel bağlılık üzerinde diğer liderlik davranışlarına kıyasla daha yüksek etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Bu kapsamda düşünüldüğünde, başarıya ulaşmak isteyen yöneticilerden beklenen, beraber çalıştıkları örgüt üyelerinin kişisel özelliklerini tanımaları, belirli bir vizyona sahip olup bu vizyon çerçevesinde onları motive etmeleri, değişimin ve dönüşümün öncüsü olmalarıdır (Aslan, 2013). Bu ve benzeri etkili liderlik davranışlarının gösterildiği örgütlerde, örgütsel bağlılığın ve dolayısıyla başarının artacağı varsayılmıştır.

Sergilenecek olumlu liderlik davranışları, özellikle 21.yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler sonucunda, eğitim kurumlarının dönüşmesi, dönüşürken de gelişmesi ve beklentileri karşılayabilmeleri adına büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalarda, eğitim kurumlarında bu dönüşümü sağlamanın en başta okul yöneticilerinin sorumluluğu

olduğu ve okul yöneticilerinin bu süreçteki tutumlarının, öğretmenlerin örgüt hedef ve amaçlarına ulaşmasında ve istenen performansı göstermesinde büyük önem taşıdığı ifade edilmiştir (Bo, 2013; Özen, 2019). Türkiye’de özellikle son 20 yılda, dönemin ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına eğitim alanında çeşitli adımlar atılmıştır. Zorunlu eğitimin 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkarılması, dershanelerin kapatılması, kurumlar arasındaki geçiş sürecinde uygulanan sınavlar üzerindeki değişiklikler, yeni üniversitelerin kurulması bunlardan sadece birkaçıdır. Yine teknolojinin hızlı gelişimine eğitim kurumlarında uyum sağlayabilmek ve bu gelişmelerden yararlanabilmek adına Fatih Projesi gibi çeşitli projeler hayata geçirilmiştir. Çoban (2016), bu çalışmaların genel amacının eğitim kurumlarını çağın gereklerine göre düzenlemek ve eğitim kurumlarından beklenen verimin alınmasını sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Bu tür girişimlerden istenen verimlerin alınabilmesinde ise en büyük görev ve sorumluluğun okul yöneticilerine düştüğü değerlendirilmiştir (Şişman, 2002). Erdoğan (2011) bu durumu; yapılan bu değişiklikleri benimseyip, kendilerini bu değişimlere göre geliştirip beraber çalıştıkları öğretmenleri bu değişimlerin gerekleri konusunda motive etmek, okul yöneticilerinin başlıca görevidir şeklinde dile getirmiştir. Bir diğer deyişle okul yöneticileri, bu faaliyetlerin içselleştirilip onlardan gerekli verimin alınmasına yönelik liderlik davranışları gösteremezlerse, yapılan düzenlemelerden gerekli verimin alınması konusunda başarısızlık kaçınılmazdır.

Formal şekli ve insanı merkezine alan özelliği ile karmaşık bir yapısı olan eğitim kurumlarında, çağın gereklerine ayak uydurabilmek adına sağlanan imkânlardan yararlanarak, gerek akademik düzeyde gerekse öğrencilerin ahlaki gelişimi anlamında istenen hedeflere ulaşabilmek adına, yöneticilerin göstereceği dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula duyacakları bağlılık her geçen gün önemini artırmıştır (Buluç, 2009; Canbaz, 2019). Bu iki değişkenin ilişkisi üzerine yurt içinde ve yurt dışında pek çok çalışma yapılmıştır (Altıntaş, 2020; Beşiroğlu, 2013; Bo, 2013; Didin, 2014; Erdoğan, 2011;

Ertürk, 2019; Lo vd., 2009; Özen, 2019; Rehman vd., 2012; Thamrin, 2012). Yapılan çalışmalarda, dönüştürücü liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu anlamlı ilişkiler detaylı olarak incelendiğinde, okul yöneticilerinin beraber çalıştıkları meslektaşlarının kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak, öğretmenleri gerek sözleri gerekse davranışlarıyla motive etmelerinin onların örgütsel bağlılığını etkilediği sonucu elde edilmiştir (Bo, 2013; Khasawneh, Omari ve Abu-Tineh, 2012). Bu sonuçları destekler nitelikte Çoğaltay, Karadağ ve Öztekin (2014) ve Didin (2014), okul yöneticilerinin gösterdikleri dönüştürücü liderlik özelliklerinin artmasıyla birlikte, öğretmenlerin okula bağlılıklarının da arttığını, bunun da okul başarısına olumlu katkı sunmasının beklendiğini ifade etmişlerdir. Öte yandan Terzi ve Kurt (2005) yaptıkları çalışmada, olumlu liderlik davranışları sergilemeyen okul yöneticilerinin olduğu okullarda, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının düştüğünü saptamışlardır. Bu sonuçlarla birlikte okullarında istenen hedeflere ulaşmayı amaçlayan okul yöneticilerinden beklenen davranışlar, beraber çalıştıkları öğretmenleri motive etmeleri ve onları hedeflerden haberdar edip bu konuda güdülemeleridir. Buluç (2009), hissedilen olumlu liderlik davranışlarıyla birlikte öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artmasının önünün açılacağını, bunun da okuldan beklenen başarının gerçekleşmesine katkıda bulunacağını ifade etmiştir. Sonuç olarak, yapılan araştırmalar göstermiştir ki, okul yöneticilerinin sergiledikleri dönüştürücü liderlik davranışları, öğretmenlerin okullarına ve mesleklerine duyacakları bağlılık düzeyini artırmıştır ve bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sunacağı varsayılmıştır (Çoğaltay vd., 2014; Demirtaş, 2010).

Akademik başarının sağlanması, eğitim kurumlarının başlıca hedefleri arasındadır. Uygulanan merkezi sınavlar da hedeflenen akademik başarıya ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmek adına önemlidir. Bu kapsamda 2019 yılı Orta Öğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav sonuçları incelendiğinde Karaman ilinin, tüm derslerin

ortalamasına göre Türkiye’de 52.sırada olduğu görülmektedir. Dersler bazında ham puan ortalamaları incelendiğinde ise Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri dersleri için ortalamalar sırasıyla 9,59; 2,81 ve 7,40 şeklinde gerçekleşmiştir. Bununla birlikte T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil derslerinde ise sırasıyla 6,11; 6,01 ve 3,37 ortalamaları elde edilmiştir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Karaman ili özelinde bu sınav sonuçları incelendiğinde, bu ildeki okullarda öğrenci başarı düzeyinin istenen düzeyde olmadığı yorumu yapılabilir. Bu durumun nedenlerinden birisi alanyazında da belirtildiği gibi okul yöneticilerinin istenen düzeyde dönüşümcü liderlik davranışı sergileyememeleri ve bu nedenle de öğretmenlerin okula bağlılıklarının düşük düzeyde olması olabilir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışma Karaman ilindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yürütülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, bu konunun genel olarak tek okul türünde ya da iki okul türünün karşılaştırılması şeklinde yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda mevcut çalışmanın, konuya bütüncül bir pencereden bakılması açısından alana katkı sunması beklenmektedir.

Ayrıca elde edilen sonuçlar, hem Karaman ili özelinde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak hem de buradan elde edilen sonuçlar yurt içinde ve yurt dışında elde edilen araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirilerek okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ve öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki konusuna katkı sunacaktır. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarını okuyan karar alıcılar, okul yöneticilerini belirlerken dönüşümcü liderlik özelliklerini de göz önünde bulundurmaları gerektiğinin önemini kavrayacaklardır. Öte yandan okul yöneticileri, öğretmenlerin okula bağlılığının artırılmasının önemi konusunda farkındalık sahibi olacaklardır.

1.2.Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumlarının başarıya ulaşmasında öğretmenlerin okula duydukları bağlılık önemli bir yere sahiptir. Bu bağlılığı etkileyen önemli faktörlerden birisi de okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarıdır. Bu nedenle okullara yönetici belirlenirken, bu yöneticilerin okul hedeflerine ulaşmada gerekli davranışları sergileyebilecek kişilerden seçilmesi önem arz etmektedir (Çoban, 2016). Etkili okul yöneticilerinden; yaratıcılık, vizyon sahibi olmak ve ilham sağlayabilmek, sorun çözebilmek, etkili iletişim becerisine sahip olmak gibi özellikler beklenmektedir (Demirtaş ve Özer, 2014). Bunun yanı sıra etkili okul yöneticilerinden beklenen, sadece işi doğru yapmaları değil, doğru işleri de yapmalarıdır. Bu da dönüşümün, değişimin ve gelişimin öneminin farkında olan okul yöneticilerinin varlığıyla mümkündür. Bu davranışları sergileyebilen okul yöneticileri, öğretmenlerin okula bağlılığını olumlu etkilerken, öğrencilerden beklenen akademik başarının da sağlanmasına katkıda bulunacaklardır (Didin, 2014).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ve dolayısıyla okullarda akademik başarıyı sağlayabilmenin yollarından bir tanesi, okul yöneticilerinde kendilerinden beklenenlere yönelik farkındalık oluşturmaktır (Demirtaş ve Özer, 2014). Alanyazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığa etkisini incelemeye yönelik pek çok çalışma yapıldığı görülmüştür. Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğunun, tek bir okul kademesinde ya da iki okul kademesinin karşılaştırılması şeklinde yapıldığı görülmüştür. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde gerçekleştirilecek olan bu çalışma ile bu iki kavram arasındaki ilişkiye bütüncül bir pencereden bakmak amaçlanmaktadır. Bu genel sebebin yanında özelde ise Karaman ilindeki 2019 yılı Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı sonuçlarında istenen akademik başarının sağlanamadığı görülmektedir. Bu çalışmanın; karar alıcılara ve uygulayıcılara, bahsedilen akademik

durumu bu iki değişken penceresinden bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirebilme fırsatı sunacağı düşünölmektedir. Bu çalışmayı okuyan karar alıcılar, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olacaklardır. Yine okul yöneticileri; gösterdikleri liderlik davranışlarının, öğretmenlerin okula bağlılığını ve dolayısıyla okul başarısını etkilediğini daha iyi anlayacaktır. Bu bağlamda bu çalışma, gerek karar alıcılarda gerekse okul yöneticilerinde, dönüşümcü liderlik davranışlarının okula olan bağlılık ve hedeflere ulaşma anlamında önemli olduğu yönünde farkındalık oluşturacaktır. Çalışmanın, özel ve genel sonuçları üzerinden karar alıcılara ve okul yöneticilerine uygulamaya dönük fikirler sunması ümit edilmektedir.

1.3.Problem Cümlesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4.Alt Problemler

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu dağılım öğretmenlerin;

- a. cinsiyetine,
- b. eğitim durumuna,
- c. kurum türüne,
- d. mevcut okuldaki görev süresine,
- e. yaşına,

f. mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu dağılım öğretmenlerin;

a. cinsiyetine,

b. eğitim durumuna,

c. kurum türüne,

d. mevcut okuldaki görev süresine,

e. yaşına,

f. mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.5.Sayıtlar

Çalışmada kullanılan ölçeklerin çalışma amacına uygun veriler elde edeceği; örneklem grubunun evreni temsil ettiği ve katılımcıların anket sorularını içtenlikle, doğru ve gerçekçi bir şekilde cevaplandıkları varsayılmıştır. Bunlara ek olarak, çalışma verileri Covid-19 pandemisi süresince toplanmıştır. Bu nedenle verilerin tamamı online ortamda hazırlanıp öğretmenlere gönderilmiştir. Bu sürecin ve verileri online ortamda toplama zorunluluğunun, çalışma sonuçları üzerinde olumsuz etkilerinin olmadığı varsayılmaktadır.

1.6.Sınırlılıklar

Çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karaman ilinde çalışmakta olan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Bunun yanında mevcut çalışmada okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, öğretmen algıları üzerinden değerlendirilmiştir. Diğer bir deyişle, çalışma için toplanan veriler öğretmen algılarıyla sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Lider: Bu Tez kapsamında dile getirilen ‘lider’ kavramı, öğretmenleri motive edip onları okul amaçları için yönlendirebilen okul yöneticilerini ifade etmek için kullanılmıştır (Şişman, 2002).

Liderlik: Bu tez kapsamında ele alınan ‘liderlik’ kavramı, okul yöneticilerinin okullarında ortak bir vizyon oluşturarak öğretmenleri bu vizyon doğrultusunda yönlendirmesini ve bu doğrultuda örgütün tüm kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılmasını amaçlayan dinamik bir süreç olarak ele alınmıştır (Aslan, 2013, s.24; Erkutlu, 2014, s.1).

Dönüşümcü liderlik: Tezin içeriğinde dile getirilen ‘dönüşümcü liderlik’ kavramı, çağın gereklerine göre okulların değişim ve gelişimine öncülük edip, öğretmenlerin ortak bir amaç çevresinde hareket etmesini sağlayarak onları motive etme süreci olarak ifade edilmiştir (Bass ve Riggio, 2006; Erkutlu, 2014, s.84).

Örgütsel bağlılık: Bu çalışmadaki ‘örgütsel bağlılık’ kavramı, ‘öğretmenlerin okula bağlılıkları’ ifadesi ile birbirlerinin yerine kullanılan bir kavramdır. Bu kavram; çalışma içinde, bir öğretmenin kendini okula ait hissedip, okulun amaçları için motive bir şekilde üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme ve okulun bir parçası olma arzusunu ifade etmek için kullanılmıştır (Angle ve Perry, 1981; Balay, 2014, s.13).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan liderlik, dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık kavramlarına ve bu değişkenler arasındaki kavramsal ilişki hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1.Liderlik Kavramı ve Liderlik Yaklaşımları

Lider, sahip olduğu kişisel özellikleri sayesinde izleyenleri etkileyip, hedefe ulaşma konusunda onlara yol gösteren kişidir. Her dönemde ve her alanda farklı beklentilerin olması sebebiyle ortak bir tanımlı yapılamamış olsa da liderden beklenen bazı ortak özellikler vardır. Bunlardan bazıları, örgütün geleceğine yönelik hedefler koyup vizyon belirleyebilmek, belirlenen bu vizyon çerçevesinde örgüt üyelerini motive edip onları yönlendirebilmektir (Altıntaş, 2020; Buluç, 2009; Gün ve Çoban, 2019; Uzun, 2016). Yaşanabilecek kriz anlarında soğukkanlılık, güvenilir olmak, risk alabilmek, uzmanlaşmak, değişime açık olmak, yaratıcılık ve örgüt üyeleri arasında bağlılık oluşturabilmek liderlerin diğer özelliklerindendir (Dağ ve Göktürk, 2014; Erdoğan, 2011; Gao ve Bai, 2011; Khasawneh vd., 2012; Şişman, 2007). Bunun yanında liderler, insanları belirlenen hedefler doğrultusunda etkileme gücüne sahip insanlardır (Canbaz, 2019; Tengilimoğlu, 2005). Slatter, Jack Welch General Electric'in Yolu (2000) adlı kitabında liderleri; vizyon geliştiren, geliştirilen bu vizyon çerçevesinde çalışanlarını örgütleyip hareket ettirebilen, insanlara değer veren bireyler olarak tanımlarken, liderlerin net bir vizyonla insanları esinlendirebilme yeteneği olduğunu belirtmektedir.

Liderlik kavramı ise tüm toplumlarda, insanlığın ilk günlerinden beri dile getirilen bir kavram olsa da alanyazında 14.yüzyıl itibariyle yer almıştır ve özellikle son iki

asırda çok daha sık kullanılır olmuştur (Zel, 2011). Bu kavram, özellikle uluslararası rekabet sahalarının genişlemesi ve teknoloji alanındaki sürekli ve hızlı gelişmelerle birlikte, son yüzyılda hiç olmadığı kadar önemli bir kavram haline gelmiştir. Liderliğin amacı, sürekli gelişimi sağlamak iken, değişimin yönünü de belirlemektir (Erkutlu, 2014; Şişman, 2002; Tüzel, 1999). Bir kavram olarak ‘liderlik’, İngilizce kökenli bir kelime olup, ‘lead’ kelimesinden türemiştir. ‘Lead’ kelimesinin Türkçedeki başlıca karşılıkları ‘yönetmek, yolu göstermek’ şeklindedir. ‘Leader’ ve ‘leadership’ kavramları ise sırasıyla, lider ve liderlik kavramlarını ifade etmektedir. Başlıca kelime anlamları ise rehberlik, kılavuzluk, yol göstermektir (Küçüközkan, 2015). Gardner’a (1993) göre liderlik ise insanların; açık, net ve gerçekleştirilebilir hedefler belirlemesine yardımcı olmayı ve bu hedeflere ulaşmada onları motive etmeyi ifade etmektedir. Erkutlu (2014), liderliği belirli hedeflere ulaşmak için örgüt üyelerini motive edip onlarla tecrübelerini ve vizyonunu paylaşma ve bu süreçte onlara yardım etme süreci olarak ifade etmektedir. Goleman’a (2004) göre liderlik, emirlerle idare etmek değil, insanları belirlenen hedefler doğrultusunda, duygusal beklentilerini de göz önünde bulundurarak beraber hareket etmeye ikna etmektir.

Liderlik kavramı, insanların topluluklar halinde yaşamalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmış önemli kavramlardan birisidir. Uzun bir geçmişi olmasının yanında sosyoloji, siyaset, ekonomi, tarih, eğitim gibi pek çok alanın ilgi alanına dahil olması sebebiyle ortak bir tanımını yapmak oldukça zordur. Bass (1990, s.21) bu durumu, ‘tanım yapmak isteyen insan sayısı kadar liderlik tanımı var’ diyerek çok iyi ifade etmiştir.

Lider ve liderlik kavramları ile yönetim ve yönetici kavramları, zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılsa da farklı kavramlardır (Şişman, 2002). Liderlikte, resmi yetkilerin varlığına gerek yokken, yönetim ve yöneticilik kavramlarının olduğu yerde resmi yetki olgusu ön plana çıkmaktadır. Resmi yetkiyle donatılmamış, yönetici sıfatında olmayan liderler olduğu gibi, liderlik özellikleri göstermeyen yöneticilere rastlamak da mümkündür

(Erkutlu, 2014). Yöneticilikte belirlenen hedeflere gitmede formal yön etkiliyken, liderlikte ise kişisel özellikler ve sosyal yön daha çok ön plana çıkmaktadır (Çakınberk ve Demirel, 2010; Erceylan, 2010). Bu bağlamda düşünüldüğünde, bu kavramlar birbirlerinin eş anlamlıları da değildirler.

Yönetim, yönetici, lider ve liderlik gibi kavramlar, insanların topluluklar halinde yaşamaya başladığı ilk günlerden beri önemini koruyan kavramlar olmuşlardır. Bu kavramlar, zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılsa da aralarında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Yönetim, eldeki gerek fiziki gerek insani kaynakları hedeflere ulaşma yönünde kullanma sürecini ifade etmektedir (Avolio, Zhu, Koh ve Bhatia, 2004; Bo, 2013). Bir diğer deyişle, hedeflere ulaşmak için kararlar alma ve bu kararların işleyişini takip etme süreçlerini ifade etmektedir. Yönetim faaliyetlerini gerçekleştiren ve bu süreçlerde gücünü yetkiden alan yöneticide; yaratıcılık, çözüm odaklı ve vizyon sahibi olmak, gelişime açık olmak gibi bulunması gereken bir dizi kişisel özellikler vardır (Uğur ve Uğur, 2014). Yöneticinin bulunduğu pozisyonun tanımlanmış olması ve gücünü bu pozisyondan alması bu süreci profesyonel kılmaktadır (Fındıkçı, 2014; Şişman, 2002). Özellikle teknolojinin sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olması, örgütlerin başarılı olabilmesi için sürekli kendilerini yenilemelerini gerekli kılmaktadır. Bu gerekliliği yerine getirmede ise yönetim kavramı her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir.

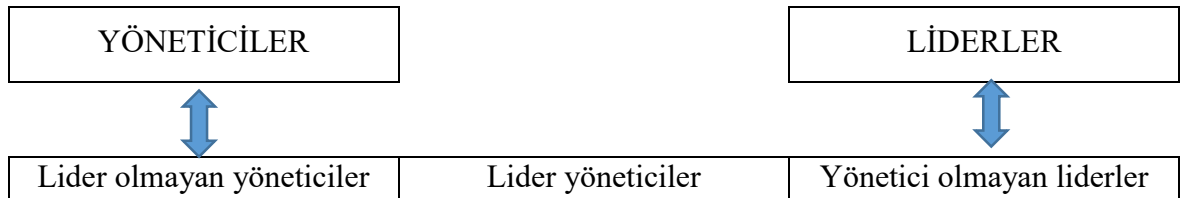
Yönetim ve liderlik; yönetici ve lider kavramları, tanımlardan da anlaşılacağı gibi birbirine benzer kavramlar olsalar da aslında aralarında bazı farklılıklar da vardır. Yönetici, ‘Bir şeyleri en iyi nasıl yapabilirim?’ sorusuna cevap ararken; lider, ‘Neleri başarmak istiyorum?’ sorusuna cevap arar (Şişman, 2002). Yönetim daha çok planlama, kaynak sağlama, kaynakları yönetme, koordine etme gibi doğrudan insana değil sürece etki eden olguları ön plana çıkarırken; liderliğin ise doğrudan etki alanı insan ve insan davranışlarıdır (Alkın ve Ünsar, 2007).

Tablo 1: Yönetici ve lider kavramlarının karşılaştırması

YÖNETİCİ	LİDER
Şu ana öncelik verir.	Geleceğe odaklanır.
Sürekliliğe önem verir.	Değişimi vurgular.
Formal bir yapı içerisindedir.	Formal yapı zorunluluğu yoktur.
İş tanımı, belirli yetki ve sınırlarla tanımlıdır.	İş tanımı, kesin kurallarla belirli değildir.
Belirli hedeflere odaklanır.	Değişim ve dönüşüme öncelik verir.
‘Ne zaman ve nasıl?’ diye sorar.	‘Ne ve niçin?’ diye sorar.
Kurallara ve plana bağlıdır.	Vizyona bağlı hareket eder.
Örgütün genel olarak iç yapısına odaklanır.	Örgütün iç ve dış yapısına odaklanır.
İşlerin doğru yapılmasını sağlar.	Doğru işlerin yapılmasını sağlar.
Gücünü konumundan alır.	Gücünü kişisel özelliklerinden alır.

Kaynak: Şişman, 2002, s.17-19.

Tablo 1’den de anlaşılacağı gibi, birbirine çok yakın kavramlar gibi görünseler de bu iki kavram arasında gerek teoride, gerekse pratikte farklılıklar bulunmaktadır. Yöneticinin hedefleri, ihtiyaçlardan ve yapılması gereken görevlerden doğarken; liderlerin hedeflerinin kaynakları vizyonlarıdır (Lo vd., 2009). Her yöneticinin lider olması beklenemeyeceği gibi, her liderden de yönetici olması beklenemez. Bunun yanında bir yönetici, grubu istenen hedeflere ulaştırmada başarılı olmak istiyorsa, liderlik özelliklerine de sahip olmalıdır.



Şekil 1. Yönetici ve lider arasındaki ilişki

Kaynak: Erçetin, 2000, s. 12.

Lider ve yönetici, grup üzerindeki etkisini sürdürebilmek adına güce ihtiyaç duymaktadır (Güney, 2007; Şişman, 2002). French, Raven ve Cartwright (1959), liderliğin güç kaynaklarına yönelik 5’li bir sınıflandırma yapmıştır. Bu sınıflandırmaya göre liderin

güç kaynakları şunlardır; ödüllendirici güç, zorlayıcı güç, yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güçtür.

Ödüllendirici güç: Örgüt bünyesindekilerin, hedef ve amaçlar doğrultusundaki performanslarına yönelik ödüller alacağına dair inancından gelmektedir. ‘Neyi daha iyi yaparsam, daha çok ödül alırım?’ düşüncesi bireyi motive etmekte ve birey üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeye çalışmaktadır. Grup içerisinde ödüle ulaşmak adına bir rekabet vardır. Bu güç, terfi, maaş artırımını olabileceği gibi teşekkür yazısı şeklinde bile olabilir. Yerinde ve zamanında kullanılan ‘ödüllendirici güç’, liderin liderliğini pekiştirecektir (Zeren, 2007).

Zorlayıcı güç: Ödüllendirici gücün karşıtı olarak ele alınabilecek bir güç türüdür. Ödüllendirici güçte, olumlu bir davranış sergileyerek ödüle yaklaşmak amaçlanırken, zorlayıcı güçte genel olarak cezadan kaçma eğilimi vardır. Örgüt üyesi, cezadan kaçınmak adına kendinden istenen davranışları sergileme eğilimindedir. Bu gücün kullanım şeklindeki aşırılıklar, örgüt üyelerinde motivasyon kaybına ve bıkkınlıklara sebep olabileceği gibi, hedefe ulaşmayı da engelleyebilir. Zorlayıcı gücün kullanımındaki aşırılıklar, örgüt yöneticisinin grup üzerindeki etkinliğini olumsuz etkileyebilmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Yasal güç: Yöneticinin sahip olduğu konum gereği elinde bulundurduğu, çoğunluğu yazılı olarak belirlenmiş gücü ifade etmektedir. Bu gücün kaynağı, örgütsel hiyerarşidir (Erkutlu, 2014). Tek başına ve sürekli yasal güce başvurulması, grup içerisinde huzursuzluklara sebep olabilirken; liderin liderlik özellikleri göstermesine engel olabilmektedir (Eraslan, 2004).

Uzmanlık gücü: Grup üyeleri tarafından, yöneticinin alanındaki bilgisine, tecrübesine, yeteneklerine ve uzmanlığına olan inançtan kaynaklanan güç türüdür. Örgüt

üyelerinin gözünde lider, grup hedeflerine ulaşmada yeterli kişisel özelliklere, tecrübeye ve bilgiye sahiptir; lideri takip etmek, hedefe ulaşılmasını sağlayacaktır (Canbaz, 2019).

Karizmatik güç: Bu güç kaynağının temeli ise genel olarak yöneticinin kişilik özellikleri, grup üyeleriyle olan iletişimi, ilham kaynağı olması ve çevresindekilere çekici gelen özelliklerinin olmasıdır (Erkutlu, 2014). Örgüt üyelerinin lidere duyduğu hayranlık seviyesi arttıkça, liderle özdeşleşme dereceleri de yükselmektedir. Bu durum da liderin sahip olduğu liderlik konumunu pekiştirmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Güç kaynaklarının verimli kullanımı, liderin liderliğini pekiştirirken, yöneticilerin lider olmasına da katkıda bulunur. Ancak bu güç türlerinin aşırı veya yersiz kullanımının, grup amaçlarına ulaşmada ve grup üyeleri üzerinde olumsuz etkileri olabilir.

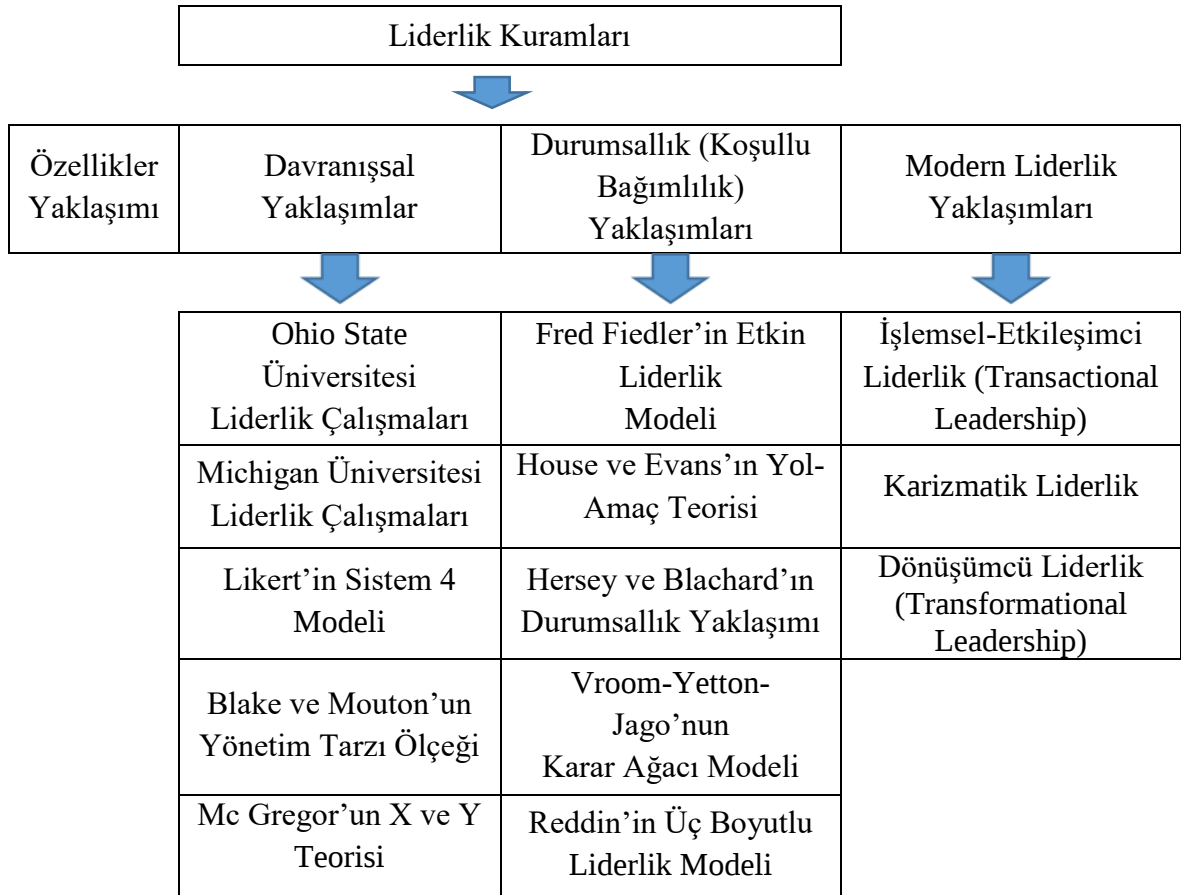
Tablo 2: Yönetici veya liderin güç kaynakları ve bu güç kaynaklarının kullanımının olası sonuçları

Güç kaynakları	Sergilenen davranışlar ve olası etkileri
Ödüllendirici güç	Lider grup üyelerini ödüllendirir ve takdir edici davranışlar sergiler. Bu durum liderin liderliğine katkı sunarken yöneticinin lider olmasına yardımcı olur.
Zorlayıcı güç	Yönetici grup üyelerini zorlar ve onlara cezalar verebilir. Bu gücün kullanımı yöneticiyi lider olmaktan uzaklaştırır.
Yasal güç	Yöneticinin makam ve hiyerarşisi kaynaklı güçtür. Bu gücün aşırı kullanımı, yöneticiyi lider olmaktan uzaklaştırır.
Karizmatik güç	Liderin kişisel özellikleri ve yetenekleriyle ilgilidir. Liderin liderliğini pekiştirirken, yöneticinin lider olmasına katkı sağlar.
Uzmanlık gücü	Liderin bilgi ve donanımı kaynaklı güçtür. Karizmatik güçle benzerlikleri vardır ve liderliği pekiştirirken, yöneticinin lider olmasına katkı sağlar.

Kaynak: Erkutlu, 2015, s.5.

Liderlik ve yöneticilik kavramları, insanlık tarihinin en eski konularından olması sebebiyle, üzerinde en çok durulan ve araştırmalara konu olan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Zel, 2011). Birbirine geçmiş bu kavramlar, her dönemde bilim insanlarının dikkatini çekmiştir ve her dönemde üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. 20.yüzyıl, liderlik

üzerine yapılan çalışmaların yoğunlaşmaya başladığı bir dönemdir ve üzerinde durulan her yeni yaklaşım, bir öncekinin eksiklerini kapamak, bir yönünü geliştirmek amacıyla yapılmıştır (Kaya, 2014). Bu yaklaşımları, 20.yüzyılı dönemlere bölerek incelemek mümkündür (Zel, 2011). 20.yüzyılın başlarında liderlerin kişisel özelliklerini merkeze alan ‘özellikler yaklaşımı’ üzerinde durulurken; 1940 ve 1960 arası yıllarda ‘Lider kimdir?’ sorusundan daha çok ‘Lider ne yapar?’ sorusu ön plana çıkmıştır ve ‘davranışsal yaklaşımlar’ üzerinde durulmuştur. Yine 1960’lı yıllardan 1980’lere kadar, davranışların yanında bu davranışların hangi durumlarda ortaya koyulacağı ve etkili olacağı konusu üzerinde durulmuş ve ‘durumsal yaklaşımlar’ ön plana çıkmıştır (Didin, 2014; Erdoğan, 2011; Özdemir, 2015). 1980’li yıllardan günümüze kadar ise ‘modern liderlik yaklaşımları’ olarak karizmatik liderlik, etkileşimci liderlik ve dönüşümcü liderlik kavramları ön plana çıkmaktadır.



Şekil 2. Liderlik yaklaşımları
Kaynak: Erçetin, 2020, s.27.

2.1.1. Özellikler Yaklaşımı

Özellikler yaklaşımı, liderlik kavramını açıklamada kullanılan ilk yaklaşımdır ve temelinde ‘büyük adam teorisi’ bulunmaktadır. Bu yaklaşım, Birinci Dünya Savaşı döneminde, ABD ordusu için subay seçim süreçlerindeki ihtiyaçlara göre ortaya çıkmıştır (Ergün Doğanbaş, 2017). Bu bağlamda düşünüldüğünde, özellikler yaklaşımının ilk sorusunun ‘Kimler subay olabilir?’ olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Yaklaşımın temelinde yatan ‘büyük adam’ teorisi, özellikle 20.yüzyıl başlarında askeri liderleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır ve güç odaklı, erkek, askeri liderleri ifade etmektedir (Altıntaş, 2020). Bu teorinin temelini attığı özellikler yaklaşımı, sonraki yıllarda farklı alanlar için de kullanılmaya başlanmıştır ve temel sorusu da ‘Kimler lider olmalıdır?’ şeklini almıştır. Özellikler yaklaşımına göre, insanları lider yapan özellikler doğuştan vardır ve doğuştan liderlik özellikleri olmayan insanların sonradan lider olamayacağı ifade edilir (Bakan ve Bulut, 2004; Zel, 2011). 1920’li ve 1930’lu yıllarda yapılan liderlik araştırmalarına göre, liderlik özellikleri 3 başlık altında toplanmıştır. Bunlar; özgüven, duygularını kontrol edebilme, bağımsızlık gibi kavramları içeren ‘kişilik özellikleri’; zekâ, yaratıcılık, sorun çözebilme, ilgi ve yetenekler, sorumluluk bilinci, yaratıcılık gibi kavramları içeren ‘zekâ ve yetenek’; yaş, boy, kilo, cinsiyet, ırk gibi kavramları içeren ‘fiziksel özelliklerdir’ (Erkutlu, 2014; Yörük, Dündar ve Topçu, 2011).

Tüm bu kavramların ölçümünde net kriterlerin olmayışı ya da herkes tarafından farklı algılanıyor olması, özellikler yaklaşımının zamanla yetersiz kaldığının görülmesine neden olmuştur (Zel, 2011). Bunun üzerine, 1950’li yıllarla birlikte yalnızca kişisel özelliklere bakarak liderliğin açıklanmaya çalışılmasının yetersiz olduğu görülmüş ve liderliğin açıklanması sürecinde davranışların da önemli olduğunu savunan ‘davranışsal yaklaşım’ ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2006).

2.1.2. Davranışsal Yaklaşımlar

Liderlerin kişisel özelliklerinin ölçüm ve gözlemden uzak olması sebebiyle, liderliğin ölçülebilen ve gözlemlenen faaliyetleri üzerinde durulması düşüncesiyle 1960'lardan sonra ortaya çıkmıştır. Davranışsal yaklaşımda amaç etkin lider olabilmek için 'Liderler hangi davranışları sergilemelidir?' sorusuna cevap bulmaktır (Buluç, 2009; Keçecioğlu, 2003). Davranışsal yaklaşım ile özellikler yaklaşımı arasındaki temel farklar Tablo 3.'te ele alınmıştır.

Tablo 3: Özellikler yaklaşımı ve davranışsal yaklaşımların karşılaştırılması

Özellikler Yaklaşımı	Davranışsal Yaklaşım
Liderin kişisel özelliklerini araştırır.	Liderin davranışlarını ortaya çıkarıp gözlemler.
Ölçülemeyen kişilik özellikleri (özgüven, cesaret vb) ön plandadır.	Gözlemlenebilen davranışlar ön plandadır.
'Kimler lider olmalıdır?' sorusunu sorar.	'Lider nasıl davranmalıdır?' sorusunu sorar.

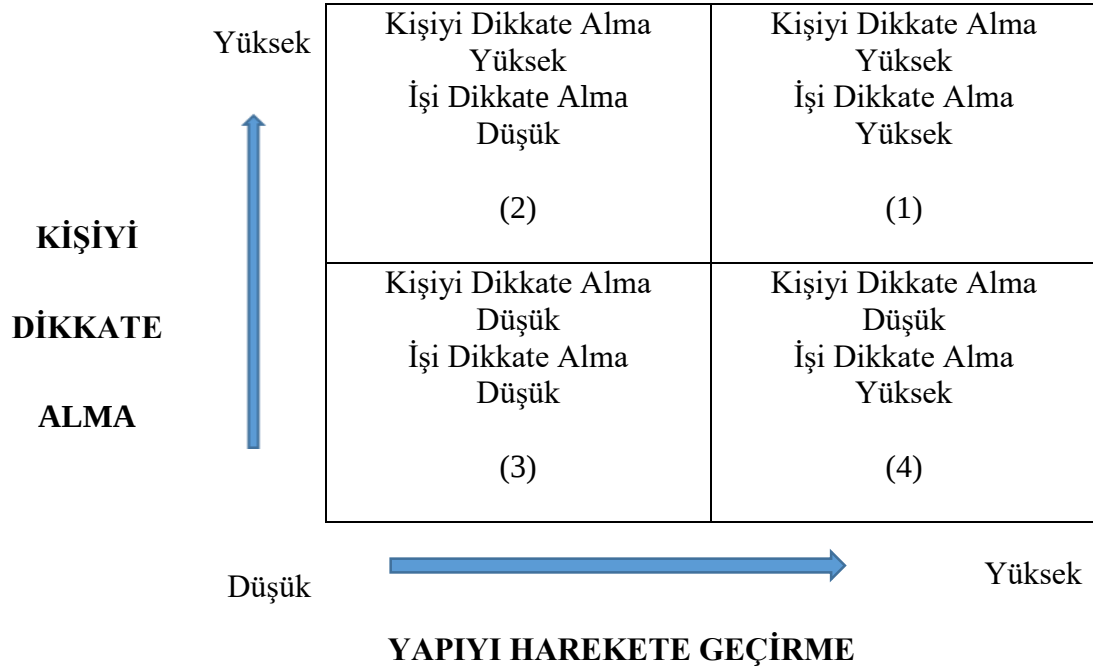
Kaynak: Zel, 2011, s.191.

Davranışsal yaklaşım kapsamında pek çok çalışma yapılmıştır. Bunlardan alana en çok katkısı olan çalışmalar şu şekildedir;

2.1.2.1. Ohio Eyalet Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

Ohio Eyalet Üniversitesi bünyesinde yapılan çalışmalar, alanyazına en çok katkı sunan çalışmalar arasındadır (Schriesheim ve Bird, 1979). Çalışmalar pek çok sivil ve askeri yöneticinin katılımıyla yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda, liderlik davranışları 'kişiyi dikkate alma ve inisiyatif (yapıyı harekete geçirme)' olmak üzere iki temel boyut altında ele alınmıştır. İnisiyatif kavramı, liderin kendinin ve örgüt üyelerinin davranışlarını tanımlayarak, gerekli düzenlemeleri yapıp uygulamaya yönelik faaliyetleri sürdürmesini kapsar (Erkutlu, 2014). Bu başlık altında yüksek puana sahip olmak, planlamayı, programlamayı ve eldeki imkânları bu programa göre kullanmayı, grup aktivitelerini yönetmede başarıyı ifade eder. 'İnisiyatif' özelliğine sahip bir liderin davranışları sonuca ulaşmaya yönelik olup başarı hedeflidir (Tağraf ve Çalman, 2009). 'Kişiyi önem verme'

özelliğine sahip olan liderler, çalışanlarına eşit davranmayı prensip edinmiş; onların duygularına, düşüncelerine ve fikirlerine önem veren liderlerdir. Bu boyutta lider, grup üyeleriyle etkili iletişim kurmaya önem verirken, onların da kendi aralarında istenen iletişimi kurmalarını sağlamaya çalışır (Zel, 2011).



Şekil 3. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmalarına göre liderlik tarzları
Kaynak: Erkutlu, 2014, s. 41.

Şekil 3'te gösterildiği gibi, Ohio State Üniversitesi liderlik araştırmalarının genel sonuçlarına göre, kişiyi dikkate alma seviyeleri ve yapıyı harekete geçirme davranışlarını yüksek seviyede sergileyen liderlerin olduğu gruplarda (1) başarının yüksek olduğu; her ikisini de düşük seviyede yapan liderlerin gruplarında (3) ise başarının düşük olduğu gözlemlenmiştir (Koçel, 2007).

2.1.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

Michigan Üniversitesi Liderlik çalışmalarında, verimli örgüt performanslarının altında yatan liderlik davranışlarının özelliklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ohio State Üniversitesi çalışmalarıyla benzerlik gösteren sonuçlar ele alındığında, lider özellikleri; çalışan merkezli ve görev merkezli olmak üzere iki alt başlık altında ele alınmıştır (Erkutlu,

2014). Görev merkezli liderlik boyutu incelendiğinde, daha çok verim elde etmek adına bir baskıdan söz edilebilir. Burada amaç olabilecek en iyi verimi almak olduğundan, liderler insani özelliklerden çok çalışmaya önem vermektedirler. Çalışan merkezli liderlik özelliklerinde ise, liderler çalışanlarının bireysel özelliklerine saygı ve sevgi çerçevesinde yaklaşarak verimliliği hedeflemektedirler (Ergün Doğanbaş, 2017).

2.1.2.3. Likert'in Sistem 1-Sistem 4 Modeli

Yöneticilerin sergiledikleri liderlik yaklaşımlarına yönelik yapılan çalışmalardan bir diğeri Rensis Likert'in 'Sistem 1-Sistem 4' modelidir. Bu çalışmalar, ikinci evre Michigan Üniversitesi örnekleri olarak da bilinmektedir. Bu modele yönelik bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Linkert'in Sistem 1- Sistem 4 Modeli

Liderlik Değişkeni	Sistem 1 (İstismarcı-Otokratik)	Sistem 2 (Yardımsever-otokratik)	Sistem 3 (Katılımcı)	Sistem 4 (Demokratik)
Astlara olan güven	Astlara güvenmez	Hizmetçi ve efendi arasındakine benzer bir güven şekli vardır.	Kısmen güvenir, ancak kararlar için kontrole sahip olmak ister.	Bütün konularda tam olarak güvenir.
Örgüt üyelerinin algıladığı serbestlik	Görevlerle ilgili konularda tartışırken hiç rahat değildirler.	Kısmen serbest hissederler.	Genellikle serbest hissederler.	Her açıdan serbest hissederler.
Yöneticinin örgüt üyeleri ile olan ilişkisi	Fikirlerine nadiren başvurur.	Ara sıra fikirleri sorar.	Genellikle fikirleri alır.	Daima fikirleri alır ve kullanır.

Kaynak: Erkutlu, 2014, s.46.

Likert'in modeline göre, liderlik davranışları sistem 1'den 4'e kadar istismarcı otokratik, yardımsever otokratik, katılımcı ve demokratik olarak gruplandırılmıştır. Sistem 1'de lider, otoriter ve çoğunlukla işe yönelik davranışlar gösterip, insani yönleri ihmal

etmektedir. Sistem 1, istenen hedeflere ulaşma seviyesinin en az olması beklenen gruptur (Zel, 2011). Sistem 2’de ise verim seviyesi düşük gruplar yer almaktadır. Sistem 3’te ise üretim düzeyi, sistem 1 ve 2’ye göre daha yüksektir. Sistem 4’te ise astların bireysel özellikleri, düşünceleri önem görmektedir ve takım çalışması ruhu, karşılıklı güven ve verimlilik ön plandadır (Tekarslan, Baysal, Sencan ve Kılınç, 2000; Uzun, 2016).

2.1.2.4. Blake ve Mouton’un Yönetim Tarzı Matrisi (Managerial Grid)

Blake ve Mouton’un Yönetim Tarzı Matrisi, davranışsal liderlik yaklaşımları içerisinde en çok bilinenidir. Ohio State Üniversitesi modeli ve Michigan Üniversitesi çalışmaları paralelinde geliştirilen model, insana yönelik olma ve yapıyı koruma-işe ağırlık verme boyutları temelinde oluşturulmuştur (Erkutlu, 2014).

Matrisin X eksenini işe ağırlık veren liderlik boyutunu, Y eksenini ise insani boyuta önem veren liderlik boyutunu ifade etmektedir. Her boyut, düşükten yükseğe olacak şekilde dokuz bölüme ayrılmıştır. Matriste gösterilen beş temel nokta ise şu liderlik davranışlarına işaret etmektedir;

1.1 noktası, hem işe hem de insani boyutlara önem vermeyen liderlik davranışlarını ifade etmektedir. Bu durumda lider gruptaki diğerlerinden farksız olmaktadır. 9.1 noktasında lider işleri planlayıp düzenlemede oldukça başarılı iken insani durumlara yönelik başarısızdır. 1.9 noktası ise 9.1 ‘in tam tersine insani yönleri çok güçlü iken işleri planlama, yürütme gibi profesyonel boyutlarda oldukça yetersiz olan liderlik özelliklerini ifade etmektedir. Bu tip lider için insani boyutlar iletişim, arkadaşlık gibi durumlar profesyonel boyuttan çok daha önemlidir. 9.9’da ise lider grubun hedefleri doğrultusunda en çok verimi sağlayacak istekli kişileri harekete geçirip hedefler doğrultusunda yönlendirme konusunda çok başarılıdır. 5.5’de ise lider işler ve insani boyutlar konusunda denge halindedir. Yöneticilerin kendi yönetim tarzlarını görmelerini sağlayan bu modelle, liderler çeşitli çalışmalarla kendilerini geliştirebilmektedirler. Ancak, araştırmaların bu modeli fazla

desteklemiyor olması, modelin tartışılmasına sebep olmuştur (Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Koçel, 2007).

2.1.2.5. Mc Gregor'un X ve Y Teorileri

Bu görüşü, 1957 yılında ortaya atan Mc Gregor'e göre liderlerin davranışlarını belirleyen en önemli durum, onların insan davranışlarına yönelik varsayımlarıdır. "The Human Side of Enterprise" (İşletmenin İnsan Yönü) (1960) adlı kitabında McGregor, iki tip liderlikten bahsetmektedir. Bunları X ve Y olarak sınıflandırmıştır. X teorisinde astlara yönelik sert bir bakış açısı mevcutken, Y teorisinde neo-klasik bakış açısı hâkimdir (McGregor ve Cutcher-Gershenfeld, 1960).

X teorisine göre, ortalama insan çalışmayı çok sevmez ve kaçmaya meyillidir, sorumluluk almak istemez; çıkarcıdır, değişime kapalıdır. Bu yüzden insanlar zorlanmalı, takip edilmeli ve gerekirse cezalandırılmalıdır. Y teorisi ise, insani yöne biraz daha önem vermektedir. İnsanın içinde çalışkanlık vardır, doğuştan tembel değildir. Gerekli şekilde motive edilirse, örgüt amaçlarına hizmet eder ve kendini kontrol ederek çalışabilir. Potansiyeller geliştirilirse sorumluluk alma bilinci gelişir. Y teorisinin insani boyutlarının nasıl sağlanacağı konusunun netlik kazanmamış olması ve örgütlerde insani ilişkilerin önemi üzerine yapılan ilk çalışmalardan olması dolayısıyla önem kazanmıştır (Cutcher-Gershenfeld ve McGregor, 1960; Saraman, 2018).

2.1.3. Durumsallık (Koşullu Bağımlılık) Yaklaşımları

Liderlik kavramının karmaşık yapısı gereği, özellikler ve davranışsal yaklaşımların zamanla yeterli olmadığı görülmüştür. Zaman içinde yapılan çalışmalar, bu iki yaklaşımdan öte daha gerçekçi ve kapsamlı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir (Ercaylan, 2010; Özen, 2019). Durumsallık yaklaşımına göre, liderlik özelliklerini anlamlı kılan içinde gerçekleştiği şartlardır (Erkutlu, 2014). Liderin kişilik özellikleri ya da davranışlarının anlam kazanabilmesi için, hangi durumda nasıl

gerçekleştiğinin, durumlara etkilerinin neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir (Zel, 2011). Bu yaklaşımın bir diğer ismi, koşullu bağımlılık yaklaşımıdır. Donaldson'a (2007) göre, bir durumun başka bir durumu etkileyebilmesinin başlıca yolu, üçüncü bir değişkenle ilgili olmasıdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, farklı şartların farklı liderlik tarzları gerektirdiği; bir durumda başarılı olan bir liderin bir diğerinde aynı başarıyı gösteremeyeceği varsayımı ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre, lideri lider yapan durumdan bağımsız özellikleri veya davranışları değil, farklı koşullarda farklı davranışlar sergileyerek başarıyı getirebilmesidir (Erkutlu, 2014). En iyi ve tek bir liderlik tipi üzerine yoğunlaşan davranışsal yaklaşımlardan en büyük farkı da liderliğin tek tipe indirgenemeyeceği, duruma göre değişkenlik gösterebileceği varsayımıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). Bakan ve Büyükbeşe (2010), durumsallık yaklaşımını etkileyen faktörlerin; amaç, gruptaki bireylerin özellikleri, örgütün nitelikleri, lider ve bireylerin geçmiş yaşantıları olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaklaşım başlığı altında yapılan bazı çalışmalar şu şekildedir;

2.1.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli

Fiedler tarafından ortaya atılan etkin liderlik yaklaşımı, durumsallık yaklaşımı temelinde yapılan çalışmaların en önemlisidir. Etkili liderliğin sadece davranışa ya da yapıya odaklanarak sağlanamayacağını savunan Fiedler'e göre, lider ile üyeler arasındaki ilişkiler, başarılabacak işin niteliği ve liderin konumuna göre yetkisinin derecesi liderlikte başarılı olmanın anahtarlarındandır (Aykanat, 2010).

Lider üye ilişkileri: Liderle astların ilişkileri üzerine kurulan ilişkinin niteliği üzerinde durur. Lider, astlarını maddi manevi olarak destekler, onlara saygı duyar ve onların her şeyden önce birey olduğunun bilincindedir. Karşılıklı güvenin sağlanması ise başarı için önemlidir (Erkutlu, 2014).

Görevin yapısı: Görevlerin iyi belirlendiği bir grupta amaca ilerlemek çok daha kolay olacaktır. Bu değişkene göre görevlerin neler olduğu, neler gerektirdiği gibi durumların netliği önemlidir (Aykanat, 2010).

Liderin pozisyon gücü: Bu değişken, liderin çoğunlukla resmi olan gücünü ve yaptırımlarını ifade etmektedir. Liderin işten çıkarma, görev değişikliği, ceza ve ödül verme gibi yetkileri bunlardan bazılarıdır (Sayılı ve Baytok, 2014).

Bu üç ayrı durumun ilişkilendirilmesiyle sekiz durum oluşmaktadır ve her durum için liderin göstereceği davranış farklılık göstermektedir (Erkutlu, 2014; Zel, 2011). Araştırmalar, işe dönük ve çalışan üzerinde kontrolü olan liderlerin 1, 2 ve 3 gibi kolay ve 8 gibi en zor durumlarda başarılı olacağını gösterirken; daha anlayışlı ve insani ilişkilere önem veren liderlerin orta düzey zorluğa sahip durumlarda daha başarılı olabileceğini göstermektedir (Aykanat, 2010; Babahanoğlu, 2017; Şengöz, 2015).

2.1.3.2. House ve Evans'ın Yol-Amaç Teorisi

Robert House tarafından Martin G. Evans'ın çalışmalarından esinlenerek ortaya çıkardığı durumsallık yaklaşımı temelli bu çalışmaya göre, liderin niteliklerinden çok, liderin izleyenlerini etkileme yollarının neler olduğu, amaçları nasıl ifade ettiği ve karşından nasıl algılandığı ve ondan beklentilerin neler olduğu üzerinden hareket edilmektedir (Didin, 2014). Teoriye göre birincil amaç, liderin izleyicileri motive edip onları amaç etrafında hareket etmeye ikna etmesidir (Altıntaş, 2020; Sökmen ve Boylu, 2009). Burada liderin rolü, amaca giden yolda izleyicilerini net bir şekilde bilgilendirmek ve amaçlara ulaşmada onlara öncülük etmektir. Bu teoriye göre lider, amaçlar ve ödüller arasındaki ilişkiyi net bir şekilde ifade eder, yol ve yöntemleri açıklar, astları güdüler, astlar da üstün bir performans göstererek hem bireysel hem de grup olarak hedefe ulaşılır (Erçetin, 2000; Uzun, 2016). Bu teori 4 farklı liderlik davranışını ön plana çıkarmaktadır; emredici liderlik, destekleyici liderlik, katılımcı liderlik ve başarı merkezli liderlik davranışı (Öztürk, 2016).

Emredici liderlik: Görevlerin net bir şekilde ifade edilmesi amaçlanır ve karmaşık durumda uygundur. Lider, yapılması gerekenleri örgüt üyelerine anlatır ve bu yönde hareket etmelerini ister.

Destekleyici liderlik davranışı: Burada lider, izleyenlerin psikolojik durumlarını da göz önünde bulundurur ve onların ilgi, istek ve duygusal durumlarını gözetenerek hareket eder. Psikolojik olarak stresli ortamlarda bu davranış şekli uygundur.

Katılımcı liderlik davranışı: Liderin karar almadan önce, astlarının fikirlerine danışmasını ifade eder ve özellikle astların uzmanlık alanlarında etkilidir.

Başarı merkezli liderlik yaklaşımı: Belirlenen yüksek hedefler sayesinde hedeflere ulaşmak ve üst düzey performans elde etmek amaçlanmaktadır. İzleyenlere duyulan güveni ifade etmesi yönünden önemlidir.

House, bu dört liderlik şeklinin aynı lider tarafından farklı şartlar altında sergilenebileceğini belirtmektedir. Bunların yanında liderin davranış şekli, örgüt üyelerinin özellikleri, çevresel şartlar ve yapılması gereken işin özelliklerine göre şekillenmektedir (Öztürk, 2016; Zel, 2011).

2.1.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilen bu yaklaşıma göre lider, davranış tarzlarını astlarının düzeyine göre belirleyip hareket etmelidir. Bu yaklaşım, 1997 yılında Blake ve Mouton'un liderlik modeli ve Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmaları etkisinde geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre, göreve yönelik ya da işe yönelik davranışlar olgunluk düzeyine göre belirlenir ve olgunluk düzeyi ise izleyicilerin güdülenmeleri, hedefe duyulan istekleri ve yetenekleri üzerinedir (Bolden, Gosling, Marturano ve Dennison, 2003). İki tip olgunluktan bahsetmek mümkündür. Bunlar; görev davranışı ve ilişki davranışıdır.

Görev davranışı: Lider çalışanlara rollerini anlatarak görevlerini tanımlar. Roller ve görevler net bir şekilde ifade edilmiştir.

İlişki davranışı: Liderle çalışanlar arasında etkin bir iletişim mekanizması vardır. Lider, çalışanları motive edici davranışlar sergiler (Erkmen, 2007).

Hersey ve Blanchard, bu iki boyuttan yola çıkarak dört liderlik tarzı geliştirmişlerdir. Bu dört liderlik tarzına yönelik detaylı bilgi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Hersey ve Blanchard’a göre liderlik tarzları

Liderlik tarzı	Görev bilinci	İlişki seviyesi	Liderin ve izleyenlerin özellikleri
M1-Anlatan (telling)	Yüksek	Düşük	*Düşük ilişki vardır. *Lider, örgüt üyelerinin görevlerini ve onlardan beklentilerini anlatır.
M2-Satan (selling)	Yüksek	Yüksek	*Lider, çalışanlara ve işe aynı seviyede önem verir. *Lider, ılımlı davranışlar sergiler. *Çalışanların olgunluk seviyesi yüksektir.
M3- Katılımcı (participating)	Düşük	Yüksek	*Lider, karar sürecine astlarını da dâhil eder. *Lider, astlarını destekler.
M4 Yetki veren (delegating)	Düşük	Düşük	*İzleyenlerin olgunluk düzeyi yüksektir. *Lider, işleyişe ve çalışanlarla iletişime az önem verir çünkü çalışanlar hedeflere ulaşmada kendilerine yeterler.

Kaynak: Zel, 2011, s.150.

Bu liderlik tarzlarına ek olarak liderliği etkileyen çevresel faktörlerden ‘olgunluk düzeylerini’ de modele eklemişlerdir. Bu kavramı, ‘iş olgunluğu’ ve ‘psikolojik olgunluk’ olmak üzere ikiye ayırmışlardır. İş olgunluğu, bireylerin işle ilgili yeteneklerini ve sergiledikleri davranışları ifade ederken, psikolojik olgunluk ise o işi yapmaya yönelik arzu ve motivasyonlarını ifade etmektedir (Ergün Doğanbaş, 2017; Zel, 2011).

2.1.3.4. Vroom-Yetton-Jago'nun Karar Ağacı Modeli

Karar ağacı modelinde, belirli koşullara uygun liderlik tipi tespit edilmeye çalışılmıştır. House ve Evans'ın yol amaç teorisiyle benzerlikler göstermektedir. Astların karar alma sürecine katılımı ön plandadır. Her durumda alınan kararlar her zaman başarılı olmayabilir. Bu durumda lider, alternatif kararları da görebilmek adına astlarının da fikirlerini sorar (Duyan, 2012; Eryeşil, 2012).

Lider, birden fazla karar arasından en uygun olanına karar verir ve model yardımcı niteliktedir. Karar ağacı modelinde alternatif liderlik davranışları şu şekildedir;

- Otokratik 1: Lider, problemlere yönelik kararları kendisi alır.

Otokratik 2: Lider, grup üyelerinin fikrini sorar ancak son kararı yine kendisi alır.

Danışan 1: Lider, bireysel olarak üyelerin fikirlerini alır ancak kararı kendisi alır.

Danışan 2: Lider, grup olarak üyelerin fikirlerini alır ancak kararı kendisi verir.

Grup 2: Lider, grubun düşüncelerini dinler ve kararı beraber alırlar.

Lider, bu davranışlardan hangisinin sergileneceğine karar vermek için ise şu soruları sorar;

Daha çok rasyonel çözüme ihtiyacı olan sorun var mı?

Etkili bir karar için yeterli özelliklerim var mı?

Sorun yapılandırılmış mı?

Kararların örgüt üyeleri tarafından benimsenmesi önemli midir?

Kararı tek başıma almam üyeler için sorun olur mu?

Örgütsel amaçlar üyeler tarafından benimseniyor mu?

Bireysel sorunlarda belirlenen çözümler üyeler için sorun olur mu?

Bu sorulara verilecek olan evet ya da hayır cevaplarına göre lider, 5 davranış tipinden en uygun olana karar verecektir (Erkutlu, 2014). Astları karara katmada kıstas ise alınacak kararların sonuca olan etkisinin büyüklüğüdür. Niteliği düşük kararlarda lider, astları dahil etmeden kendisi karar alırken; niteliği yüksek durumlarda astların da fikri alınmaktadır. Vroom ve Yetton, modele uygun her kararın başarıyı garanti etmeyeceği gibi, modelin dışındaki her kararın da başarısızlığa götürmediğini söylemektedir (Erkmen, 2007; Eryeşil, 2012).

2.1.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Modeli

William J. Reddin tarafından Ohio Eyalet Üniversitesi ve Blake-Mouton'un yönetim tarzı matrisinden esinlenerek geliştirdiği bir modeldir. İnsan ve iş odağına etkinlik boyutunu da ekleyen Reddin, 3 boyutlu bir model geliştirmiştir. Temel dayanağı 'yönetimsel etkinlik' olan modele göre yöneticinin etkinliği, sadece davranışa göre değil neyi başardığı üzerinden değerlendirilmelidir (Yeşil, 2016b).

Bu üç boyutta iş odaklı davranan liderler, tüm çabayı örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için kullanırken; insan yönelimli liderler, karşılıklı güven temelinde astlarını motive edip görevi devrederek amaca gitmeyi hedefler (Erkutlu, 2014). Etkinlik boyutu ise, liderin konumu gereği gerçekleştirmesi gereken amaçlardaki yeterliği olarak ele alınabilir. Reddin, 4 etkili ve 4 tane de etkisiz yönetim tipi ayırt ederek görev yönelimli, ilişki yönelimli ve etkililik boyutlarını kapsayan bir model geliştirmiştir (Şentürk, 2019). Reddin'e göre etkili liderlik tarzları şunlardır;

Geliştirici: Lider, ilişkiye üst düzeyde önem gösterirken, göreve az önem verir.

Yönetici: Lider, hem göreve hem de ilişkiye üst düzeyde önem vererek, motive edici, yüksek standartlar belirleyicidir.

Bürokrat: Lider, hem göreve hem de insana çok az önem verir, aslolan kurallardır. İyi niyetli otokrat: Lidere göre sorumluluk ve insan üst seviyede önemlidir ve birlikte çalışılan kişiye de önem verilir.

Etkisiz liderlik tarzları ise;

Uzlaştırıcı: Lider, hem insana hem göreve üst düzeyde önem verdiğinde birine göre karar vermesi gerekebilir ve bu aşamada kararsız kaldığı durumlarda uzlaştırıcı davranır.

Misyoner: Astlarıyla her zaman iyi bir uyum niyetinde olan liderlik tipidir.

Otokrat: Lider, astlarına karşı otoriter bir tutum sergiler ve sadece görevin yerine getirilmesi önem taşır.

İlgisiz: Kişilere ve göreve karşı ilgi en alt düzeydedir.

Reddin'e göre bu yaklaşımlardan biri tamamen iyiye, diğeri kötüdür demek doğru değildir. Bir durumda başarılı olan yaklaşım, diğesinde başarısız olabilir ve ona göre bir liderin başarılı olabilmesinin sırrı 'yaklaşım esnekliği' becerisi sergilemesidir. Bu da, o anki şartlar neyi gerektiriyorsa ona göre davranmak gerektiği anlamını taşır (Gün ve Aslan, 2018; Şentürk, 2019).

2.1.4. Modern Liderlik Yaklaşımları

Önceki yaklaşımlar genel olarak göreve ve insana yönelik davranışlar boyutunda ele alınırken, örgütün iş ve işleyişlerinin çevreden ve içinde yaşanılan dönemin şartlarından bağımsız ele alınamayacağı gerçeği göz ardı edilmiştir. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrası dönemde, hayatın her alanında yaşanan süratli değişimlerle birlikte, klasik liderlik yaklaşımlarının yetersizlikleri daha çok göze çarpmaya başlamıştır (Ergün Doğanbaş, 2017). Çevredeki değişimler örgütü de etkilemektedir ve örgütün bu değişimlere ayak uydurması gerekmektedir. Özellikle 20. yüzyılın sonları ile 21. yüzyılın ilk dönemleri, teknoloji anlamında köklü değişikliklerin yaşandığı yıllar olmuştur. Teknolojik değişimlerle gelen

değişimler karşısında klasik yaklaşımlar yetersiz kalmıştır ve yeni yaklaşımların, boyutların eklenmesi kaçınılmaz olmuştur (Bozkurt ve Göral, 2013; Eraslan, 2004; Gül ve Şahin, 2011; Gün ve Aslan, 2018; Gün ve Çoban, 2019). Bu yeni kuramların en göze çarpan özelliği, izleyici ve lider arasındaki iletişimi ön plana çıkarıyor olmalarıdır. Söz konusu yeni kuramlardan en çok öne çıkanlar, geçmiş ve gelenekler arasında bağ kurmayı önceleyen ‘etkileşimci liderlik’; zor zamanlarda ortaya çıkıp kurtarıcı rolünü yansıtan, diğerlerinden farklı kişilik özelliklerine sahip ‘karizmatik liderlik’ ve geleceğe, yeniliğe, dönüşüme önem veren ‘dönüşümcü liderlik’ yaklaşımlarıdır (Özen, 2019; Uzun, 2016; Yavuz, 2009). Bu üç yaklaşım arasında ise teknolojik gelişmelerin hayatın her aşamasında hissediliyor olması, küresel gelişmeler, sürekli değişim ve gelişim ihtiyacıyla birlikte dönüşümcü liderlik ön plana çıkmaktadır (Çakar ve Arbak, 2003; Khasawneh vd., 2012).

2.1.4.1. İşlemsel-Etkileşimci Liderlik (Transactional Leadership)

İşlemsel-etkileşimci liderlik anlayışı, geçmiş ile bugünü bağdaştırarak kurallara sıkı bağlılık ve kuvvetli ödül ceza mekanizmalarının olduğu liderlik süreçlerini ifade etmektedir. Bu tip liderler hedefler koyar, astlarını motive eder, performans ve ödül ceza arasında sıkı bir bağ kurarak astlarına geri bildirimler verirler. Liderin gücü ödülün yanında cezayı da kullanabilmesine bağlıdır (Çoğaltay vd., 2014; Yavuz, 2009). İşlemsel liderlik, hedeflerin net bir şekilde astlara ifade edilmesiyle birlikte onlardan beklenen performansların ifade edilmesini içerir. İşletilen ödül ve ceza mekanizması ile karşılıklı bir değiş tokuş modeli hayata geçirilir ve astlar lidere karşı güven, saygı, itaat duymaktadırlar. Bass ve Avolio, işlemci liderlerin liderlik davranışlarının üç alt boyutta gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bunlar koşullu ödül (contingent reward), istisnalarla yönetim (management by exception), serbest bırakmadır (laissez-faire) (Buluç, 2009).

Koşullu ödül (contingent reward): İşlemsel lider, astlarıyla bir nevi bir anlaşma yapar ve bu iki tarafa da sorumluluklar yükler. Öncelikle iş ve işleyiş belirlenir, hedefler

koyulur ve motivasyon için lider ödülleri koyar. Lider, işleyişe fazla müdahalede bulunmaz, ancak ödül ve ceza mekanizmasını kullandığı ölçüde gücünü koruyabilir (Bozkurt ve Göral, 2013).

İstisnalarla yönetim (management by exception): Lider, performans düşüşlerinin gözlemlendiği durumda bu davranış boyutuna başvurur. Lider, performans düşüşünü takip eder ve gerekirse ceza mekanizmalarını devreye sokar. Kendi içinde aktif ve pasif olmak üzere iki şekilde ele alınır. Aktif boyutta lider sürekli takip eder ve gerekli zamanlarda müdahale eder ancak pasif boyutta istenen sonuç elde edilemediğinde müdahale eder (Güzel, 2011).

Serbest bırakma (laissez-faire): Serbest bırakma, farklı bir liderlik davranışı olarak ele alındığı gibi işlemsel liderliğin bir davranış boyutu olarak da ele alınmaktadır. Astlarını serbest bırakan lider, örgüt için gerekli şeyleri temin eder, iş ve işleyişlere fazla müdahalede bulunmaz. Lider, ödül ceza mekanizmalarını kullanmaz; kendisine sorulursa görüş bildirir. Bu liderlik davranışı kriz ve kargaşa anlarında örgütlerin yok olmasına sebep olabilmektedir (Bul, 2007).

2.1.4.2. Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderler, daha çok örgütlerin zor zamanlarında ortaya çıkıp kurtarıcı rolüne bürünen liderlerdir. Bu liderler, bazı özellikleri ile örgüt üyelerinden ya da diğer potansiyel üyelerden ayrılırlar. Bu farklılık liderin hitabet yeteneğinden, duruşundan, zor zamanlarda alabileceği radikal kararlardan, yenilikçiliğinden ve yaratıcılığından gelebilmektedir (Zel, 2011). Bunların yanında karizmatik liderlerin izleyenlerini motive etme, onların ihtiyaçlarına duyarlılık gösterip gerekli durumlarda onları ikna edip yönlendirebilme yetenekleri vardır (Aykanat, 2010; Canbaz, 2019; Şengöz, 2015). Bu liderler, güçlerini yasalardan ya da bulundukları konumlardan değil de kendilerini diğerlerinden ayıran bu kişisel özelliklerinden almaktadırlar (Erkutlu, 2014; Yukl, 2013). Bu liderin izleyenleri, lidere koşulsuz bir bağlılık ve ona karşı hayranlık duyarlar. Karizmatik

liderler, grup için yüksek hedefler koyarlar ve bu hedefe ulaşma yolunda izleyenlerine güvendiklerini onlara hissettirirler (Aykanat ve Yıldız, 2016). Conger, 1987 yılında muhtemel karizmatik liderlik davranışlarını şu şekilde sıralamıştır; vizyon belirleme, izleyenlerin ihtiyaçlarına hassasiyet gösterme, çevresel duyarlılık gösterme, olağanüstü davranışlar sergileme, risk alabilme, mevcut durumu sürdürmek yerine yeniliği isteme (Bozkurt ve Göral, 2013; Çelik, 1998).

Karizmatik liderlik ve dönüşümcü liderlik, çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmıştır. Ancak bu iki yaklaşım arasındaki en büyük fark, dönüşümcü liderliğin her zaman değişim ve gelişime öncelik veriyor olmasıdır (Tschannen-Moran, 2003). Dönüşümcü liderlerin en önemli özelliklerinden birisi, değişim gerektiğinde cesur adımlar atabilmesidir. Bu cesaret, onları izleyenlerinin gözünde aynı zamanda karizmatik bir lider de yapacaktır (Chen, 2002; Çelik, 1998; Çetin, 2018; Hakan, 2009). Dolayısıyla dönüşümcü liderlerin pek çoğu, aynı zamanda karizmatik liderlik özellikleri de taşımaktadır; ancak her karizmatik liderin dönüşümcü liderlik özelliği gösterdiğini söylemek zordur.

2.1.4.3. Dönüşümcü Liderlik (Transformational Leadership)

İlk kez 1978 yılında J. McGregor tarafından geliştirilen dönüşümcü liderlik kavramı, Bernard Bass ve arkadaşlarının çalışmaları ile yaygınlaşıp liderlik literatüründe önemli bir yer edinmiştir (Şahin, 2016). Günümüzde hayatın her alanında hızlı bir değişim yaşanmaktadır ve gerek teknolojik gerekse toplumsal değişimlere ayak uydurmak için örgütlerin de hızlı bir değişim ve dönüşüm içinde olmaları gerekmektedir (Zel, 2011). Bu değişimi sağlamak adına liderlere büyük görevler düşmektedir ve liderler bu değişimi vizyoner, ilham verici, motive edici özellikleri olan, kendini geliştiren, değişime açık olan yapılarıyla mümkün kılabilirler (Eraslan, 2004; Hakan, 2009; Hallinger, 2003). Burns'a (1978) göre dönüşümcü liderlik, liderler ve astları arasında iş birliği içerisinde hedeflere ulaşmak adına gerekli güdülerin uyandırılması ve ilerlenmesidir. Dönüşümcü liderler, amaca

ulaşmak için astlarını motive eder; maddi güç kullanmadan, değer, motivasyon, sevgi gibi manevi güçlerle ahlaki davranışlar çerçevesinde onları yönlendirirler (Erkutlu, 2014). Bass’a (1990) göre dönüşümcü liderler, örgütün huzur ve başarısını kendi çıkarlarından önde gören, izleyenlerin ihtiyaçlarına duyarsız kalmayan liderlerdir. Yine Bass ve Avolio (1993), dönüşümcü liderlikte karşılıklı güven ve saygının önemine vurgu yapmaktadırlar. Lider ve izleyenlerin karşılıklı destekleriyle istenen amaçlara ulaşılabilceğini ifade etmektedirler. Dönüşümcü liderlik için vizyon oluşturma kavramı önemlidir. Dönüşümcü liderler, amaçlara giden yolda örgütün ve izleyenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak vizyonu net bir şekilde astlarına ifade ederler ve bu vizyon çerçevesinde astlarını motive ederek başarının gelmesini sağlarlar (Stewart, 2006). Motivasyonun sağlanması ile izleyenler, örgüt menfaatlerini kendi çıkarlarından üstün görürler ve dönüşümcü liderler bu farkındalık sayesinde izleyenlerini hedefe doğru yönlendirirler (Çakar ve Arbak, 2003; Eryeşil, 2012; Hallinger, 2003).

Eraslan’a (2004) ve Taşkıran’a (2011) göre dönüşümcü liderlerde olması gereken özelliklerden en önemlileri; vizyon geliştirebilmek, yaratıcı ve karizmatik bir etkiye sahip olmak, etkili iletişim kurabilmek ve izleyenleri motive edebilmek, cesaretli olmak ve risk alabilmek, esnek yönetim anlayışına sahip olmak, güvenilir olmak ve öz güvenli davranabilmektir. Çelik ve Eryılmaz (2006), dönüşümcü liderleri şu şekilde ifade etmişlerdir; ilgi çekici bir vizyona sahiptirler, vizyonlarını etkili bir şekilde ifade ederler, güvenilirler ve kendini beğenmişlikleri yoktur.

Burns (1978) tarafından yapılan tanımlamalardan yararlanan Bass (1985), dönüşümcü liderliği ölçmek adına 141 davranışsal ifade ortaya koymuştur ve askeri alanda bunları uygulamıştır. Bu çalışmalar ışığında dönüşümcü liderliğin dört alt boyutu olduğu ifade edilmiştir;

Tablo 6: Dönüşümcü liderlik boyutları ve liderden beklenen davranışlar

Dönüşümcü Liderlik Boyutları	
İdealleştirilmiş etki (karizma)	Vizyon ve misyon oluşturup, bunu ifade etme; izleyenlerin sevgi, saygı ve takdirini kazanma.
Entelektüel uyarım (zihinsel teşvik)	Zekayı geliştirme, problemlere pratik çözümler bulma, rasyonellik gibi kavramlara öncelik verme.
Bireysel destek (kişiselleştirilmiş ilgi)	İzleyenlere saygı duyup onları dinleme, düşüncelerine önem verme, değerli olduklarını hissettirme.
İlham verici motivasyon (telkinle güdüleme)	İzleyenleri teşvik edip motive bir şekilde hedeflere yürümelerini sağlama.

Kaynak: Erkutlu, 2014, s.84.

İdealleştirilmiş etki (karizma): Dönüşümcü liderler, sevgi, saygı, hayranlık duyma gibi duygusal davranışlar konusundaki yetenekleri sayesinde idealleştirilmiş davranış özelliklerini gösterirler (Çakar ve Arbak, 2003; Eraslan, 2004; Karip, 1998; Tschannen-Moran, 2003). Lidere karşı duyulan hayranlık, sevgi ve bağlanmışlık izleyenlerin hedeflere daha sıkı bağlanmasına katkıda bulunur. İdealleştirilmiş etkinin davranışsal boyutu, bilişsel yöne göre fazladır (Celep, 2000). Davranış olarak ‘idealleştirilmiş etki’ ve ‘atfedilen idealleştirilmiş etki’ olmak üzere iki bölümde incelenmektedir. İdeal etki, liderin inandığı değerler hakkında konuşmasını, izleyenlerini vizyon ve misyon etrafında birleştirmesini ifade eder (Erkutlu, 2014; Karip, 1998). İdeal etkide (atfedilen) ise lider, ahlaki değerleri ile örgüt ve izleyenlerin çıkarlarını kendi çıkarlarının üzerinde görür ve hedefler koyar. Bu hedefler, izleyenlerde sevgi ve hayranlık gibi duyguları ortaya çıkarır (Çelik ve Eryılmaz, 2006; Töremen ve Yasan, 2010).

Entelektüel uyarım (zihinsel teşvik): Dönüşümcü liderler, izleyenlerinde yaratıcılığı teşvik etmek adına yeni yollar, öneriler ortaya koyar. Entelektüel uyarım alt boyutu, zekayı geliştirme, problemlere pratik çözümler bulma, rasyonellik gibi zihinsel süreçlerin verimli bir şekilde kullanılmasını amaçlar (Eryeşil, 2012; Yavuz, 2009). Olay değerlendirme, vizyon geliştirme ve uyarılama gibi üç boyutta ele alınabilen entelektüel uyarım sayesinde, izleyenlerde ileriye görebilme, problemler karşısında yaratıcı ve rasyonel

çözümler üretebilme, sentez ve analiz yeteneklerini geliştirme hedeflenir (Demir ve Okan, 2008).

Bireysel destek (kişiselleştirilmiş ilgi): Bireyselleştirilmiş destek boyutunda, her bireyin önemli olduğu varsayımından yola çıkılır. Hedeflere giden yolda bireysel ihtiyaçları gidermek, bireylerin kendilerini geliştirmelerine fırsat vermek, rehber olmak, onlara danışmanlık etmek, duygusal doyumu sağlamalarına yardımcı olmak hedeflenmektedir (Stewart, 2006). Lider, görev dağılımını adaletli bir şekilde yapıp izleyenlerinin kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaya çalışırken, onlara gerekli geri dönütleri sağlar (Erkutlu, 2014). İnsanların bireysel farklılıklarına saygı duyarken, ihtiyaç ve beklentilerini göz ardı etmez (Eryeşil, 2012; Turan, 2014).

İlham verici motivasyon (telkinle güdüleme): Bu boyutta lider, izleyenlerini motive edici davranışlar sergiler. Onları, belirlenen hedeflere yönelik sürekli destekler; başarı duygusunu onlara aşılamaaya çalışır, tutku ve motivasyonla çalışabilecekleri bir örgüt kültürü oluşturur (Çelik ve Eryılmaz, 2006; Töremen ve Yasan, 2010). İlham verici motivasyon, dönüşümcü liderlikte önemli bir yere sahiptir. Bu boyutta, izleyenler için model oluşturma, vizyon aşılama, amaçlara anlam kazandırma gibi davranışlar ön plandadır. Lider, izleyenler tarafından model alınır, sevilir; ona saygı duyulur ve böylece izleyenler hedeflere daha pozitif bakarlar, gönüllü davranışlar sergilerler (Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013; Berber, 2000; Tschannen-Moran, 2003).

Dönüşümcü liderliğin, liderlik alanına pek çok katkısı olmuştur ve bu yaklaşımı öncekilerden ayıran belirgin özellikler vardır. Bunlardan bazıları sevgi, saygı, güven gibi ahlaki değerleri ön plana çıkarıyor olması; lider ve izleyenler arasında karşılıklı duygulara önem vermesi; hiyerarşik yapısı olmaması ve izleyenlerin sürece katılımının sağlanmasıdır. Bunun yanında sadece iç değişkenlere odaklanmaz, bütünü ele alır; sadece vizyon misyon odaklı olmaktan öte izleyenlerde değişimi de hedefler ve bu süreçte doğrudan hedeflere

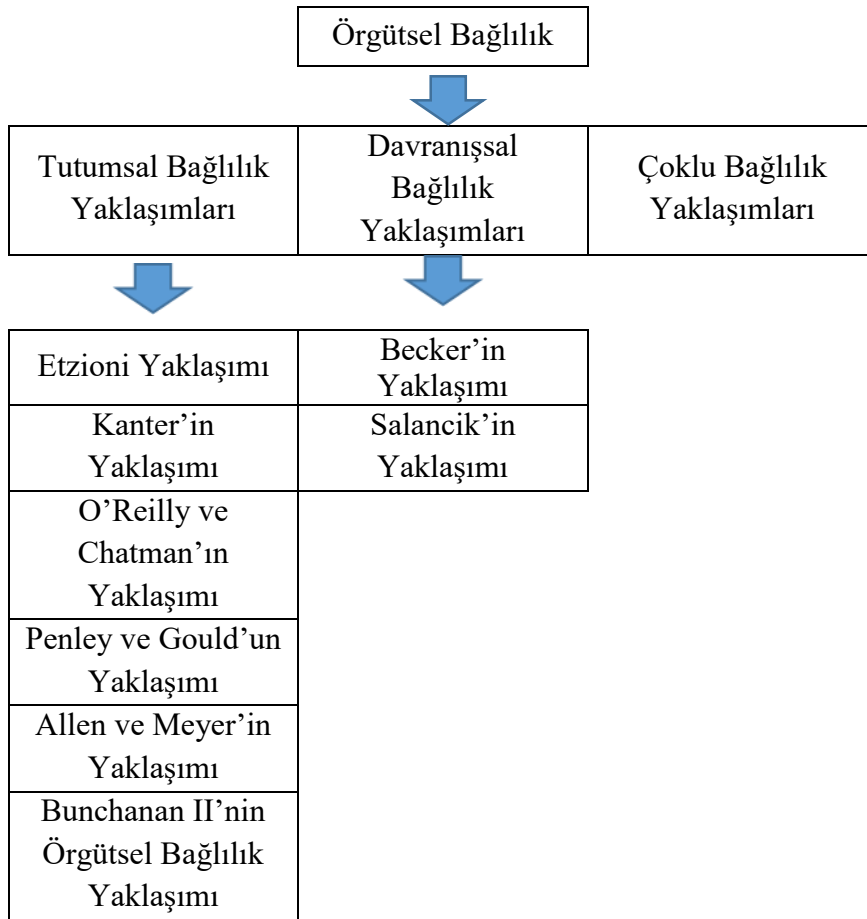
ulaşmaktan ziyade, izleyenlerin kendilerini gerçekleştirmeleri için de onları motive eder (akar ve Arbak, 2003; elik ve Eryılmaz, 2006; Eryeşil, 2012; Hallinger, 2003; Karip, 1998; şahin, 2016; Taşkıran, 2011; Yavuz, 2009).

2.1.4.4. Dnşmc Liderliğin Eğitimdeki Yeri

Eğitim rgtleri, içerdikleri formal ve informal yapılarla çağımızın en önemli ve bir o kadar da karmaşık yapılarından birisidir. Eğitim rgtlerinde hedeflere ulaşmak isteniyorsa, bu örgütlerin sürekli değişim ve gelişim içerisinde olmaları bir gerekliliktir ve bunu sağlamak için ise dnşmc liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Başbekleyen, 2019; Buluç, 2009; Eraslan, 2004; Hallinger, 2003). Okullarda dnşmc liderlerin, işbirlikçi ve profesyonel bir ortam oluşturma, ğretmen geliştirme ve öğretmenlerin karşılaşılan sorunlara daha etkili çözümler üretebilmelerine yardım etme gibi görevleri vardır (Erceylan, 2010; Stewart, 2006). Dnşmc liderliğin özelliklerinden olan motive edebilme, güdüleme, örnek olma, sevgi saygı ortamı oluşturabilme, karşılıklı destek mekanizmalarının sağlanması gibi özellikler okulların hedefine ulaşmasında büyük paya sahiptir. Okuldaki yöneticiler, yasal güçlerini kullanırken dnşmc liderlik özelliklerini de harekete geçirmeli, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin her şeyden öte birer insan olduğunu göz önünde bulundurarak gerekli çalışmaları yapmalıdırlar (Erkutlu, 2014). Dnşmc liderlikte diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak, sadece örgüt içi mekanizmaları değil, örgüt dışı mekanizmaları harekete geçirmek de önemlidir (Başbekleyen, 2019; Berkovic, 2006). Bu bağlamda, özellikle ailelerin eğitim ğretim ortamlarına katılımlarını sağlama konusunda dnşmc liderlere büyük görev düşmektedir.

2.2.Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık kavramı da aynı liderlik kavramı gibi pek çok tanımı olması sebebiyle ortak tek bir tanımı yapılamayan, geniş kapsamı olan bir kavramdır. Örgütsel bağlılık kavramı, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış gibi farklı alanların ilgi alanına girmektedir. Örgütsel bağlılık kavramı, ilk kez 1956 yılında Whyte'ın 'Örgüt İnsanı' adlı çalışmasıyla birlikte gündeme gelmiştir (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009). Örgütün hedeflerine ulaşmasında, çalışmalardan verim alınabilmesinde ve kalitesinde liderin özellikleri kadar izleyenlerin örgüte ve hedeflere olan bağlılığı da önemli bir faktördür (Bayram, 2005; Durna ve Eren, 2011; Hakan, 2009; Joolideh ve Yeshodhara, 2009; Özdevecioğlu, 2013). Bireyler kendi istek ve ilgilerine hitap eden, ihtiyaçlarını karşılayan örgütlerde kalmaya ve bağlılık göstermeye eğilimlidirler (Güney, 2007). Örgütlerin hedefe ulaşmasında örgüt üyelerinin bilgi ve yetenekleri kadar, o örgüte karşı hissettikleri bağlılık da önemlidir. Bağlılık, bireyin diğer bireylerle yakınlığını ifade eden özdeşleşme, birey ve örgüt hedeflerinin uyumunu ifade eden içselleşme ve uyum boyutunu kapsayan bir kavramdır (Balay, 2014; Güney, 2007). Örgütsel bağlılık ise, psikolojik boyutu olan, bireylerin örgüt içerisindeki tecrübelerine göre şekillenen; örgütün hedeflerini, vizyon ve misyonunu paylaşmaya istekli olup, bu yapının sürekli üyesi olmaya istekliliğini ifade eden geniş kapsamlı bir kavramdır (Meyer ve Allen, 1996; Yeşil, 2016a; Yeşil, 2016b). Örgütsel bağlılığın, örgüt amaç ve değerlerine inanma, örgüt yararına çaba gösterip kendini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunma, örgütün bir parçası olarak kalmayı isteme gibi yönleri vardır. Örgüte bağlı olan bireyler, kendilerine verilen görevleri yapmada daha istekli, hedef ve vizyon geliştirmede tüm yeteneklerini ortaya çıkarmada daha gönüllü davranırlar (Dee, Henkin ve Singleton, 2006; Joolideh ve Yeshodhara, 2009; Yeşil, 2016b; Yüceler, 2009). Bağlılık yaklaşımı genel olarak tutumsal bağlılık, davranışsal bağlılık ve çoklu bağlılık yaklaşımları şeklinde ele alınmıştır.



Şekil 4. Örgütsel bağlılık yaklaşımları

2.2.1. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları

Tutumsal bağlılık yaklaşımında, bireylerin örgüte karşı düşünceleri ön plandadır. Bağlılık, duygusal bir boyuttur ve örgüt ile izleyenlerin amaç ve değerlerinin bağdaşması önemlidir (Çöl, 2004). Tutumsal yaklaşımda, bireylerin örgütle ilişkileri, örgüte adapte olup örgüt hedefleri ve değerleri için çaba sarfetmeleri, örgütle bütünleşmeleri önemlidir (Bayram, 2005; Yeşil, 2016a). Tutumsal bağlılık, Etzioni yaklaşımı, Kanter'in yaklaşımı, O'Reilly ve Chatman yaklaşımı, Penley ve Gould yaklaşımı, Allen ve Mayer yaklaşımı başlıkları altında incelenmiştir.

2.2.1.1. Etzioni Yaklaşımı

Örgütsel bağlılığın sınıflandırılmasında ilk çalışmalar Etzioni tarafından yapılmıştır. Etzioni, korkutma gücü, ödüllendirici güç ve sembolik güç olmak üzere üç tür güçten bahsetmektedir. Örgütteki uyum süreçlerini bu güç türleri şekillendirmektedir

(Balay, 2014). Etzioni'ye göre uyum türlerinden ilki değerler ve normlar temelli ahlaki bağlılıktır ve bireyler içinde yaşadıkları topluma faydalı işler yaptıklarında örgütlerine daha çok bağlanmaktadır (Güney, 2007). Bu bağlılık türünde, örgütün normları, değerleri ve amaçları içselleştirildiği için örgüte karşı pozitif duygular yoğun olarak beslenir. İkincisi ise katkılar sonucu fayda gözetken, elde edecekleri ödüllere göre bağlılık hissedilen çıkarıcı veya hesapçı bağlılıktır. Bu bağlılık türünde örgüte duyulan duygusal bağ daha zayıftır (Güney, 2007). Sonuncusu ise, katı kuralların olduğu askeri ortamlar gibi yerlerde daha çok hissedilen yabancılaştırıcı bağlılıktır. Bu bağlılık türünde birey, psikolojik olarak örgüte bağlı değildir ancak gruba üyeliğini sürdürmektedir (Balay, 2014; Bayram, 2005; Varoğlu, 1993).

2.2.1.2. Kanter'in Yaklaşımı

Kanter'in yaklaşımında sosyal ilişkiler önemli bir yer tutmaktadır. İzleyenler, örgüt sınırları içerisinde ilgi ve isteklerini karşılamaya yönelik sosyal ilişkiler kurarlar ve bu ilişkiler sayesinde örgüte olan bağlılıkları artar. Örgütün bireyi 'devam', 'kenetlenme' ve 'kontrol bağlılığı' olmak üzere üç şekilde bağladığı ifade edilmiştir (Güney, 2007).

Devam bağlılığı: Birey örgütteki imkânlardan daha iyisini bulamayacağını hissedip, diğer seçenekleri değerlendirdikten sonra örgütte kalmaya devam ediyorsa bu devam bağlılığıdır (Yeşil, 2016b). Yani örgütte kalmanın getirisi, ayrılmaktan daha fazla ise burada devam bağlılığı söz konusudur (Küçük, 2015).

Kenetlenme bağlılığı: Birleşme olarak da ifade edilen bu bağlılık, bireyin sosyal olarak gruba kendini ait hissetmesi ile gruba karşı olumlu duygusal yaklaşımının bir sonucudur (Güney, 2007).

Kontrol bağıllığı: Bireyin, izleyen davranışlarını örgüt iş ve işleyişlerine göre düzenlemesini içermektedir. Bu bağıllık türünde birey, örgütün iş ve işleyişini kendince doğru bulup özdeşleştirdiği için bağıllık hissetmektedir (Alcan, 2018; Yaşbay, 2011).

2.2.1.3. O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre, örgütsel bağıllığın temelinde psikolojik bağıllık yatmaktadır (O'Reilly ve Chatman, 1986). İşi sahiplenme duygusu, aidiyet, sadakat ve örgütün değerlerine inanç bu yaklaşımın anahtar kelimeleridir; uyum, özdeşleşme ve içselleşme üç boyutudur (Balay, 2014).

Uyum: Örgüt üyelerinin bağıllık sebepleri, belirli ödüllere ulaşma ve cezalardan kaçınma isteğidir.

Özdeşleşme: Örgüt üyelerinin belirli ilişkiler kurup sürdürmesi amacıyla, kendilerini örgüte ve diğer örgüt üyelerine bağlı hissetmesi durumudur (Güney, 2007).

İçselleştirme: Grubun özelliklerinin, değerlerinin kendi tutum ve davranışlarıyla uyuşması sonucu bireyin örgüte bağıllık duymasını ifade eder (Güçlü, 2006; Yaşbay, 2011).

2.2.1.4. Penley ve Gould'un Yaklaşımı

Etzioni'nin bağıllık sınıflandırması esas alınarak Penley ve Gould (1988) tarafından geliştirilen bu yaklaşımın, ahlaki bağıllık, çıkarıcı bağıllık ve yabancılaştırıcı bağıllık şeklinde üç alt boyutu vardır.

Ahlaki bağıllık: Örgüt üyesi, kendini örgütün bir parçası olarak görmektedir. Başarı ve başarısızlık durumlarında sorumluluğu üstlenmektedir.

Çıkarıcı bağıllık: Örgüt üyesi, çıkarı olduğu ve arttığı sürece örgütün bir parçası olmayı istemektedir. Bu çıkar azaldıkça da örgüt dışı alternatifler daha cazip hale gelmektedir.

Yabancılaştırıcı bağlılık: Mevcut örgüt dışında başka seçeneklerinin olmaması, bireyi örgüte bağlı kılar (Güçlü, 2006; Khalili ve Asmawi, 2012).

2.2.1.5. Allen ve Meyer'in Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre örgütsel bağlılık örgüt üyeleri ile örgüt arasındaki ilişkinin bir yansımasıdır. Duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutları vardır (Güçlü, 2006; Güney, 2007).

Duygusal bağlılık: Örgüte duygusal olarak bağlı olmayı ve örgütle özdeşleşerek iş ve işlemlere dahil olmayı ifade eder. Örgüt değerleri benimsenir ve çıkar gözetmeksizin örgüt vizyonunu gerçekleştirmek amaçlanır. Üyeler, güçlü duygular besledikleri için örgütte kalmak istemektedirler. Duygusal bağlılığı etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir; görevin zorluğu ve açıklığı, amaçların net oluşu ve zorluk seviyesi, yönetimin yeni fikirlere açıklığı, örgüte güven ve kişisel olarak önemli hissetme, alınan olumlu geri dönütler ve katılıma izin verilmesi (Meyer ve Allen, 1996; Yağcı, 2007).

Devam bağlılığı: Örgüt üyelerinin örgüte yatırım yapmış olması, dışarıdaki seçeneklerin az olması, örgütteki mevcut statüleri gibi faktörler sonucunda devam bağlılığı ortaya çıkar (Kalay, 2015). Üyeler, örgütten ayrılmanın maliyetlerinin farkındadır ve mevcut şartlarda örgütte kalmanın kendi faydasına olduğunu bilir. Mathieu ve Zajac (1990), yaş, kıdem, kariyer imkânları ve kazanılan ücret seviyesi gibi faktörlerin örgüt üyelerinin bağlılığını etkilediğini ifade etmişlerdir. Meyer ve Allen'e (1991) göre, üyelerin örgüte bağlılıklarını sağlayan faktörler ise şunlardır; yetenekler, eğitim, yer değiştirmek, bireysel yatırım, emeklilik primi ve alternatiflerin durumu (Güney, 2007).

Normatif bağlılık: Çalışma kültürü ve diğer sosyal sebeplerle örgüt üyeliği devam ettirilmekte, birey kendisini baskı ve yükümlülük içerisinde hissetmektedir. Burada örgüte bağlılık kişisel çıkarlar sonucunda değil, yapılan işin ahlaki ve doğru olduğuna

inanılması sonucundadır (Bayram, 2005; Güçlü, 2006). Bu bağlılık türünde, örgütte kalmak bir borç olarak algılanmakta, yükümlülüğü yerine getirmek amaçlanmaktadır. Örgüt üyesi, örgütte kalmanın bir sadakat göstergesi olduğuna inanmakta ve örgütte kalmanın ahlaki bir zorunluluk olduğunu düşünmektedir (Durna ve Eren, 2011; Yaşbay, 2011).

Bu üç yaklaşımın ortak noktaları, üye ve örgüt arasındaki ilişkileri yansıtması, bağlılık ve psikoloji arasında bir ilişkinin olması, örgütte kalma isteğini artıran bir bağ bulunmasıdır (Gül, 2002). Meyer ve Allen (1991), bir üyede bu üç boyutun aynı anda farklı seviyelerde bulunabileceği gibi sadece bir tanesinin de baskın olabileceğini belirtmektedir. Örneğin bir üye, örgüte karşı hem güçlü bir bağlılık hissederken, hem de dışarıda daha iyi fırsatları olmadığını bildiğinden örgütte kalmak zorunda hissediyor olabilir (Bayram, 2005). Bu sebeple araştırmacılar, üyelerin bağlılığını keskin çizgilerle ayırıp sınıflamaktansa, bağlılık biçimlerinin gücünü değerlendirmenin üzerinde durmuşlardır.

2.2.1.6. Bunchanan II'nin Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Bunchanan (1974), örgütsel bağlılığı araçsal değerlere önem vermekten ziyade, örgütün iyiliğine olacak şekilde bireyin rolüne gönülden gelen bir bağının olması gerektiğini ifade etmiştir ve örgütsel bağlılığı özdeşleşme, sarılma ve sadakat olmak üzere 3 başlık altında incelemiştir;

Özdeşleşme: Kişinin örgüt amaç ve hedeflerini benimseyerek kendi hedefleriymiş gibi görmesidir.

Sarılma: Kişinin psikolojik olarak kendini grup amaçlarına ve hedeflerine bağlamasıdır.

Sadakat: Kişinin örgüte karşı aidiyet, saygı ve sevgi hislerini beslemesidir (Yaşbay, 2011).

2.2.2. Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları

Bu yaklaşım kapsamında, bağlılığın dışı vurumu ve normatif beklentilerin ötesinde, davranışsal yönleri üzerine durulmaktadır. İzleyenler, örgüt içinde belirli davranışlar geliştirir ve bunlara devam ederler (Bayrak Kök, 2006). Becker ve Slancik'in yaklaşımları davranışsal bağlılık yaklaşımlarıdır.

2.2.2.1. Becker'in Yaklaşımı

Becker'a (1960) göre, kişi duygusal olarak örgüte bağlılık hissetmemekte ancak örgütün bir parçası olup üzerine düşenleri yapmazsa kaybedeceklerini düşünerek hareket etmektedir (Hakan, 2009). Birey, örgütten ayrılması halinde şu anki imkânları kaybetme ve yerine yenilerini koyamama riskiyle karşı karşıya kalacaktır. Bu düşünce ile örgütüne karşı davranışsal olarak bağlılık duyacaktır (Bolat ve Bolat, 2008). Becker'in üzerinde durduğu önemli kavramlardan birisi 'tutarlı davranıştır'. Tutarlı davranışlar, örgüt tarafından onaylanan davranışların zaman içinde sürekli bir şekilde sergileniyor olmasını ifade eder (Yaşbay, 2011). Becker'a (1960) göre örgütsel bağlılık, üyelerin örgütle karşılıklı olarak bir bahse girmesi sürecini ifade eder. Bu süreci 'yan bahis' olarak ifade eder ve bu durumu bir davranış için alınan kararın, o davranışla doğrudan ilgisi olmayan çıkarları etkilemesi şeklinde ifade etmektedir. Üye, kendisi için değerli olan bir şeyleri ortaya koyarak örgütüne yatırım yapar ve bu ortaya koyduğu şeyler ne kadar değerliyse bağlılığı da o kadar artacaktır. Bu yatırımların değeri arttıkça dışarıdaki alternatifler artsa da örgüte bağlılığı da artacaktır (Yağcı, 2007). Becker'a göre yan bahislerin bazıları şu yollarla gerçekleşir;

Toplumsal beklentiler: Bunlar çoğunlukla toplumun kişiden beklediği davranışlardır. Örneğin, işe yeni başlamış birisine daha iyi maaşla bir iş teklif edildiğinde (yan bahis), bu teklifi reddedecektir. Çünkü şu anki işine yeni başlamıştır ve bu işinden çıkıp diğerine geçmesi, toplumun gözünde olumsuz karşılanacaktır (Becker, 1960).

Bürokratik düzenlemeler: Üye, o örgütteki işini bıraktığında emeklilik ikramiyesi gibi imkânlardan faydalanamayacağını düşünerek örgütte kalmaya devam eder. Burada yan bahis emeklilik maaşıdır.

Sosyal roller; birey mevcut örgütündeki yaşamına öyle çok alışmıştır ki, düzenini bozup farklı bir örgütte yer almak istemez.

Becker zamanla yan bahislerin ve yapılan yatırımların arttığını söylemektedir. Kişinin çalışma süresi uzadıkça yatırımları ve örgüte olan bağlılığı artacak, kopması daha zor olacaktır (Becker, 1960; Hakan, 2009; Yaşbay, 2011).

2.2.2.2. Salancik'in Yaklaşımı

Tutumlar ile davranışların tutarlı olması temeline dayanan bu yaklaşıma göre, tutarsızlık halinde bağlılık gerçekleşmez. Kişinin davranışları ve tutumları uyumsuz olursa bu durum huzursuzluğa sebep olacaktır ve bu huzursuzluk da gruptan kopmalara neden olacaktır (Güney, 2007; Yağcı, 2007). Tutumlar ile davranışlar arasındaki uyum, huzuru ve örgüte bağlılığı getirecektir. Salancik'e (1991) göre, başka alternatifi olmayan örgüt üyesi, örgüt içinde işlerini daha iyi yapmaya çalışacak, bu da örgüte bağlılığını artıracaktır.

Her iki yaklaşımda da davranışın devamı önemlidir. Becker'in yaklaşımına göre, yatırım maliyetlerini kaybetmemek adına bir bağlılık söz konusudur. Yani birey kaybedeceği yatırımların farkındadır. Salancik'in bağlılık tanımında ise üye ile örgüt arasındaki bağlılık, hedeflere ulaşma yolunda istekli bir şekilde çalışmayı sağlamaktadır (Gül, 2002; Gülova ve Demirsoy, 2012; Hakan, 2009; Yaşbay, 2011; Yıldız, 2013).

2.2.3. Çoklu Bağlılık Yaklaşımları

Örgütsel bağlılık üzerinde yapılan önceki çalışmalar, bağlılığı tek boyut üzerinden ele almışlardır. Bu çalışmalarda daha çok davranışsal boyutlar ele alınmıştır ancak çok boyutlu olarak ele alanlar, bağlılığı hem davranışsal hem tutumsal olarak ele almışlardır.

Bu yaklaşıma göre örgütsel bağlılık, sadece çalışma arkadaşları, örgüt lideri, çalışma şartları gibi örgüt içi faktörlere göre değil; müşterilere, örgütün içinde bulunduğu ortama, örgüt dışı faktörlere göre de ele alınmaktadır (Yaşbay, 2011). Bazı durumlarda çıkan ürüne ait bir özellik bağlılığı artırırken, bazı durumlarda liderin özelliği etkili olabilmektedir. Çoklu bağlılık yaklaşımına göre kişiler, örgüte ve diğer örgüt üyelerine, yöneticilerine, mesleğe ya da diğer birleşenlere bağlılık gösterebilirler (Eren ve Bal, 2015).

2.2.4. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar kişisel faktörler, örgüt içi ve örgüt dışı kaynaklı faktörler olarak üç grupta incelenebilir. Cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, eğitim düzeyi, örgütteki çalışma süresi, istihdam durumu, kişisel beklentiler ve yetenekler, bireyin psikolojik durumu gibi özellikler kişisel faktörlerdir. Yönetim ve liderin özellikleri, ücret düzeyi, yapılan işlerin niteliği ve önemi, örgüt kültürü, örgütsel adalet, örgütsel ödüller, iş tatmini, grup içerisindeki iletişim seviyesi, rol belirsizliği ve çatışması, örgüt kültürü gibi faktörler örgütsel faktörlerdir.

Bunların yanında örgüt dışı faktörler de vardır. Örgüt dışı faktörleri ise yeni iş fırsatları, profesyonellik, işsizlik durumu, ülke şartları ve iş alanının durumu olarak ifade edilebilir (Bayram, 2005; Bolat ve Bolat, 2008; Eren ve Bal, 2015; Hakan, 2009; Özdevecioğlu, 2013; Yaşbay, 2011).

2.2.5. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Örgütsel amaçların benimsenip paylaşılması örgütsel bağlılığa katkı sağlamakta, amaçların benimsenmemesi ise tam tersi duruma sebep olmakta ve örgütten kopmaya kadar gitmektedir. Davranışsal sonuçların, bağlılıkta en çok etkiye sahip olduğu ileri sürülmektedir. İş doyumu, güdülenme, katılım ve örgütte kalma arzusu örgütsel bağlılığa olumlu katkıda bulunurken; iş değiştirme ve devamsızlık gibi davranışlar olumsuz etkiye sebep olmaktadır (Güney, 2007). Örgütsel bağlılık, harcanan iş gücünü azaltıp örgüt içi

olumlu iletişime katkı sunarken, devamsızlığı azalttığı için tüm örgütsel süreci etkilemektedir (Cohen, 1993; Doğan ve Kılıç, 2007; Randal, 1987). Örgütsel bağlılığı düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel bağlılık şeklinde üç kategoride incelemek mümkündür.

Düşük örgütsel bağlılık: Örgüt üyeleri ve örgüt arasındaki bağ neredeyse yok denecek kadar azdır ve hedeflere ulaşmak için gerekli tutum ve davranışlar sergilenmez, örgütte kalmaya yönelik isteklilik azdır. Zorunluluk bağlılığı ya da Meyer ve Allen'in (1996) devam bağlılığı olarak da ifade edilmektedir (Şahin, 2016).

İlmlı örgütsel bağlılık: Şekilsel bağlılık ya da normatif bağlılık denebilecek bu bağlılık türünde, örgüt üyesi örgüte sonsuz bağlılık duymamaktadır. Örgüt, beklenti ve isteklerine uyum gösterse de bireyin kendi çıkarları söz konusu olduğunda sorunlar çıkabilmektedir. Bireyin örgüt içi ve dışı istekleri bir denge durumundadır (Randall, 1987).

Yüksek örgütsel bağlılık: İzleyenler, örgütlerin amaçlarını, hedeflerini, değerlerini benimser ve bağlılık gösterir. Örgütte kalıp, örgüt hedeflerinin gerçekleşmesi için yüksek düzeyde çaba ve yüksek seviyede performans gösterirler (Randall, 1987).

2.2.6. Örgütsel Bağlılığın Eğitimdeki Yeri

Eğitim örgütleri günümüzün en karmaşık örgüt yapılarından birisidir. Eğitim kurumlarının amaçları çağın gereklerine ve toplumun ihtiyaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmada öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve hatta ailelerin okul hedeflerine olan bağlılıkları büyük önem taşımaktadır (Hrebiniak ve Alutto, 1972; Korkmaz, 2011; Sarıdere, 2004; Sezgin, 2010). Okulun hedeflerine ulaşmasında öğretmen bağlılığı kadar öğrencilerin okul bağlılıkları da önemlidir. Balay (2014), öğretmenlerin etkili öğretimsel davranışları sınıflarında kullandıklarında, öğrencilerin okula bağlılıklarının dolayısıyla da başarılarının arttığını ifade etmiştir. Sonuç olarak, eğitimin

öğretmen, öğrenci, aile gibi tüm paydaşlarının okulun hedef ve amaçlarına olan inancı, istenen hedeflere ulaşmada büyük öneme sahiptir.

2.3.Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Örgüte duyulan bağlılığın, hedeflere ulaşmada öneminin anlaşılmasıyla birlikte, örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin neler olduğu konusu gündeme gelmiştir. Bu faktörlerden bazıları yöneticinin ve beraber çalışılan kişilerin özellikleri gibi örgütün kendi iç dinamikleriyle ilgiliyken; bazıları örgütün içinde bulunduğu toplum yapısı, sosyo-ekonomik çevre gibi dış faktörlerle ilişkilidir (Güney, 2007). Bunların yanında, örgüt üyelerinin kişilik özellikleri de yine örgütsel bağlılığı doğrudan etkileyen faktörler arasındadır.

Örgüt başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi, örgüt liderinin sergilediği liderlik davranışlarıdır. Sergilenen liderlik davranışları, örgüt üyelerinin örgüt yapısına ve amaçlarına olan bağlılığını doğrudan etkilerken, hedeflere ulaşmada başarıyı da beraberinde getirmektedir (Erkutlu, 2014). Liderlik davranışlarının örgüt üyelerinin bağlılığı ve örgütün hedeflerine ulaşmasındaki etkisinin bilinmesiyle birlikte, yöneticilere düşen, örgüt üyelerinin ihtiyaçlarını da gözeterek gerekli liderlik davranışlarını sergilemeleridir (Bo, 2013).

Çağımızın şartları ve ihtiyaçları dolayısıyla, örgüt liderlerinden en çok beklenen liderlik davranışları dönüşümcü liderlik davranışlarıdır (Cohen, 1993). Dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin anlaşılması üzerine, gerek yurt dışında gerekse yurt içinde çok çeşitli alanlarda bu ilişkiyi incelemek adına çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, sadece eğitim kurumlarında değil pek çok farklı kamu kurumunda ve özel sektörde yapılmıştır. Okullar, üniversiteler, özel ve kamu bankaları, taşımacılık, tekstil ve turizm sektörü dönüşümcü liderlik özellikleri ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin incelendiği alanlardan yalnızca birkaçıdır.

Yapılan çalışmaların ortak sonucuna göre, derecesi farklı da olsa dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde etkisinin olduğu muhakkaktır (Didin, 2014; Gao ve Bai, 2011; Kul ve Güçlü, 2010; Lo vd., 2009; Serin ve Buluç, 2012). Bu bölümde, farklı sektörlerde yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde, gerek özel sektörde gerekse kamu sektöründe dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Bunlardan yurt içinde yapılanlardan Kaya'nın (2014) çalışma sonuçlarına göre, örgüt üyelerinin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde ve pozitif yönde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde farklı zamanlarda eğitim kurumlarında yapılan çalışmalarda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılığı arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya koyan sonuçlar elde edilmiştir (Akan ve Yalçın, 2015; Buluç, 2009; Didin, 2014; Kul ve Güçlü, 2010; Serin ve Buluç, 2012; Terzi ve Kurt, 2005; Zeren, 2007).

Terzi ve Kurt (2005), yaptıkları çalışmalarında dönüşümcü liderlik özellikleri arttıkça öğretmenlerin okul bağlılıklarının da arttığını belirtmişlerdir. Çalışmalarında elde ettikleri bir diğer sonuca göre ise, okul yöneticilerinin 'ilgisiz yöneticilik özellikleri' gösterdikleri durumlarda, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları düşmektedir.

Buluç (2009), yaptığı çalışmada örgütsel bağlılığa yönelik ölçek sorularına verilen cevap ortalamasının 'yüksek' seviyede olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin okulun ihtiyaç duyduğu bağlılığa, çalışma düzenine olumlu cevap verdiği şeklinde yorumlanabileceğini ifade etmiştir. Yine çalışmasında, 'telkinle güdüleme' alt boyutunun örgütsel bağlılıkla ilişkisinin diğer alt boyutlardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu durumu, okul yöneticilerinin okul hedef ve vizyonlarından öğretmenlere açıkça bahsetmesinin, onları motive edici ifadeler kullanmasının önemli olduğu şeklinde değerlendirmiştir.

Didin (2014), ‘Resmi ve özel temel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki ve demografik değişkenlere göre incelenmesi’ adlı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından duygusal ve normatif bağlılıkları arasında, yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin haftalık okulda bulunma saatleri arttıkça, örgütsel bağlılıklarının da arttığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalardan en dikkat çekici olanı ise Coğaltay vd. (2014) tarafından yapılan meta analiz çalışmasıdır. Bu çalışmada, örgüt yöneticilerinin liderlik özellikleri ile üyelerin örgütsel bağlılıkları üzerinde yapılmış 11 çalışma beraber incelenmiştir. Bu sayede, örneklem olarak 4293 katılımcının verdiği cevaplar üzerine değerlendirme yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada, dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığı gerek toplam, gerekse alt boyutlarda pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür.

Akan ve Yalçın (2015), ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla yaptıkları çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda en yüksek katılımı gösterirken, en az katılımı ise özdeşleştirme bağlılığında göstermişlerdir. Yine bunlara ek olarak iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle iş ortamındaki kalitenin artması, üyelerin örgüte bağlılığını da artıracaktır.

Örgüt yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler sadece eğitim kurumlarında değil, bankacılık, sağlık, turizm sektörü gibi farklı sektörlerde de ele alınmıştır. Turizm sektöründe Yağcı (2007) tarafından yapılan çalışmada, kurumdaki yöneticilerin liderlik özellikleri ile örgüt üyelerinin bağlılıkları arasında alt boyutlar bazında çeşitli ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Çakınberk ve Demirel (2010) tarafından, sağlık personellerinin katılımıyla yapılan çalışmaya göre, kurum yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle çalışanların örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine bu çalışmada elde edilen bir diğer sonuca göre, kurumda çalışanların örgüte bağlılıklarının asıl sebebinin, kalma arzusundan ziyade zorunluluktan olduğu tespit edilmiştir. Çakınberk ve Demirel (2010) bu durumu, kurum dışındaki faktörlerin daha çekici gelmiyor olması sebebiyle, örgüt üyelerinin mevcut kurumda kalmaya devam ettikleri şeklinde yorumlamışlardır.

Erdoğan (2011) ve Çetin (2018), aynı konuda benzer bir çalışmayı bankacılık sektöründe yürütmüş ve kurum yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin, örgütsel bağlılık üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Yurt içinde gerek eğitim kurumlarında gerekse sağlık, bankacılık ve turizm gibi farklı sektörlerde yapılan çalışmalar genel olarak ele alındığında, yöneticilerin gösterdikleri liderlik özelliklerinin, üyelerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkiye sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde yurt dışında da eğitim kurumlarında ve diğer sektörlerde konu üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve iş tatmini gibi konular üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla, yurt dışında da çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Walumbwa vd., (2005) yaptıkları çalışmada, Kenya’da ve Amerika Birleşik Devletleri’nde dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre, dönüşümcü liderlik özellikleri ile üyelerin örgütsel bağlılıkları ve iş tatmini arasında pozitif yönde ve yüksek seviyede ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Lo vd. (2009), yaptıkları çalışmalarında, entelektüel teşvik, idealleştirilmiş etki ve ilham verici motivasyon alt boyutları ile aktif ve normatif bağlılık arasında pozitif yönde ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, entelektüel teşvik ve bireyselleştirilmiş ilgi ile devam bağlılığı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Gao ve Bai (2011), Çin'deki 186 aile şirketi çalışanıyla yaptıkları çalışmada, yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık üzerinde pozitif yönde etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Örgüt yöneticilerinin, örgüt üyelerinin niteliklerini göz önünde bulundurarak hareket ettikleri ve bu üyeler tarafından rol model olarak algılandıkları ifade edilmiştir. Bu yöneticiler, belirledikleri vizyonu çalışanlarla paylaşmakta ve onları motive etmektedir. Sergiledikleri bu davranışların, örgütsel bağlılığı artırdığı belirtilmiştir.

Rehman vd., (2012) tarafından Pakistan'da yapılan bir diğer çalışmada, yöneticilerin liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Üniversite ve yönetim alanından 101 çalışanın katıldığı bu çalışmada, etkileşimci ve dönüşümcü liderlik davranışları bağımsız değişken ve örgütsel bağlılık ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığa etkisinin, etkileşimci liderlik özelliklerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Khasawneh vd. (2012), Ürdün'de 340 meslek eğitmeniyle yaptıkları çalışmada, dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, dönüşümcü liderliğin alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında da orta seviyede ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Thamrin'in (2012), Endonezya'da nakliye alanında çalışan 105 kişiyle yaptığı çalışma sonuçlarına göre, dönüşümcü liderlik özellikleri sadece örgütsel bağlılık üzerinde

değil, dolaylı olarak çalışanların gösterdiği performansta ve iş tatmini üzerinde de pozitif yönde ve yüksek seviyede etkiye sahiptir.

Bo (2013) tarafından Çin’de 309 öğretim üyesinin katılımıyla yapılan çalışmada, dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığı doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada, örgütsel bağlılığı artıracak liderlik davranışları sergilemenin, örgüt liderinin pozisyonunu da güçlendireceği değerlendirilmiştir.

Hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan tüm bu çalışmaların ortak noktası, gerek eğitim alanında gerekse başka hizmet kurumlarında olsun, yöneticiler sergiledikleri dönüşümcü liderlik özellikleri ile örgüt üyelerinin motivasyonlarını artırarak, gerçekleştirdikleri dönüşümle örgüte olan bağlılığı artırmaktadırlar.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, evren ve örnekleme yönelik bilgilere, veri toplama araçlarının özelliklerine ve uygulanmasına, son olarak da verilerin çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, geçmişte var olmuş ya da hala var olan bir durumu, kendi şartları içerisinde belirli özelliklerine göre bilgiler toplayarak betimlemek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). İlişkisel tarama modelinde ise, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi; ilişki varsa bu ilişkinin derecesini belirlemek amaçlanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2009). Bu bağlamda mevcut çalışmada, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın hedef evreni, Karaman ili sınırları içerisinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem sayılarına, tabakalı örneklem yöntemi ile ulaşılmıştır. Tabakalı örneklem yönteminin kullanımıyla, özellikle homojen olmayan evrenlerde alt grupların temsil edilmesi garanti altına alınır (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmanın örnekleme, Cohen, Manion ve Morrison (2000) tarafından hazırlanan örneklem büyüklüğü belirleme kıstasları göz önünde bulundurularak ,05 hata payı ve ,95 güven düzeyine göre 342 kişi olarak belirlenmiştir.

Çizelge 3.1 Evren ve Örneklem Sayılarının Dağılımı

			Evren		Örneklem	
	Okul Türleri	Yerleşim Yeri	N	%	n	%
Karaman	İlkokul	Merkez	961	30,85	106	31,00
	Ortaokul		973	31,24	107	31,29
	Lise		1181	37,91	129	37,71
		Toplam	3115	100	342	100

Çizelge 3.1 incelendiğinde, evren sayısının 3115 ve elde edilen örneklem sayısının da 342 olduğu görülmektedir. Çalışmanın veri toplama sürecinde ise 356 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 3.2.'de yer almaktadır.

Çizelge 3.2

Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	173	48,6
	Erkek	183	51,4
Eğitim durumu	Ön lisans-Lisans	271	76,1
	Lisansüstü	85	23,9
Kurum türü	İlkokul	114	32,0
	Ortaokul	109	30,6
	Lise	133	37,4
Mevcut okuldaki görev süresi	1 ay-3 yıl	158	44,4
	4-6 yıl	99	27,8
	7 yıl ve üzeri	99	27,8
Yaş	30 ve altı	69	19,4
	31-40 yaş arası	148	41,6
	41 ve üzeri	139	39,0
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	143	40,2
	11-20 yıl	102	28,7
	21 yıl ve üzeri	111	31,1

Çizelge 3.2 incelendiğinde, çalışmada yer alan öğretmenlerin yarıdan fazlasının erkek (% 51,4) olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna göre ise çalışmaya katılan öğretmenlerin % 76,1'i (271) ön lisans ve lisans mezunudur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre dağılımlara bakıldığında % 37,4'ünün (133)

liselerde çalıştığı görülmektedir. Mevcut okullarındaki görev sürelerine göre öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde 1 ay ile 3 yıl arasında çalışanların sayısının 158 (%44,4) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş dağılımları incelendiğinde ise katılımcıların çoğunluğunun 31 ve 40 yaş arasında (% 41,6) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre dağılımı incelendiğinde, en çok katılımcının 1 ile 10 yıl arası mesleki kıdem (% 40,2) grubunda yer aldığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanışı

Veri toplama sürecinde ilk olarak, ölçeklerin resmi okullarda kullanabilmesi için Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılan izin talebi, 31.08.2020 tarih ve 11666186 sayılı yazısı gereğince olumlu karşılanmıştır (EK-1). Bunun yanı sıra, veri toplama araçlarının uygulanmasına geçilmeden önce, bu ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (EK-2, EK-3). Gerekli izinler alındıktan sonra, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Ekim-Kasım aylarında, Karaman ili merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan, örneklem dahilindeki öğretmenlere ulaşılarak veriler elde edilmiştir.

Öğretmen algılarına yönelik olan bu iki ölçek, dijital ortamda ‘Google forms’ üzerinde hazırlanmış olup, Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin belgesi ve gönüllü katılım formu eklenerek, öğretmenlere ulaştırılmıştır. Belirlenen örnekleme ulaşma durumuna ilişkin veriler, Çizelge 3.3’te verilmiştir.

Çizelge 3.3

Örnekleme Ulaşma Durumuna İlişkin Bilgiler

Yerleşim yeri	Örneklem						Uygulama					
	İlkokul		Ortaokul		Lise		İlkokul		Ortaokul		Lise	
	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Karaman	106	30,9	107	31,2	129	37,7	114	32,0	109	30,6	133	37,4
	342						356					

Çizelge 3.3'teki veriler incelendiğinde, araştırmaya ilkokullardan 114, ortaokullardan 109 ve liselerde 133 öğretmen olmak üzere toplam 356 öğretmenin katıldığı görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

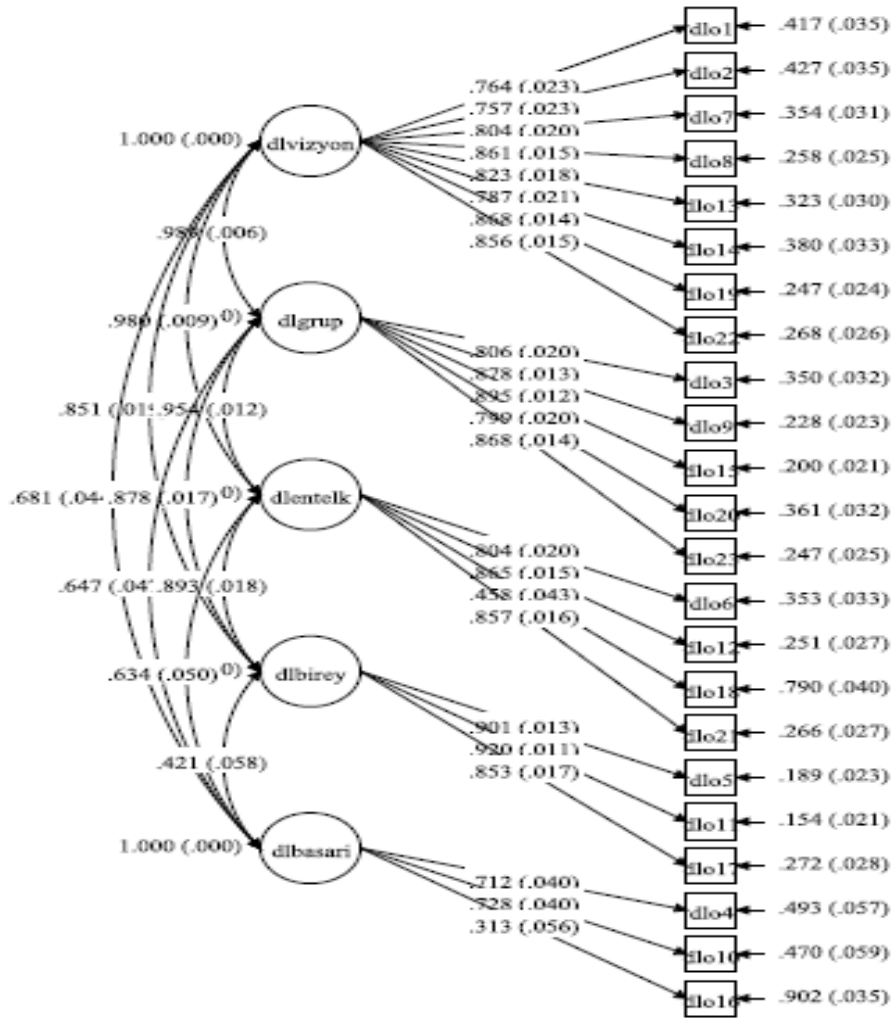
Bu çalışmanın veri toplama aracı, 3 bölümden oluşmaktadır (EK-4). Birinci bölümde kişisel bilgiler kısmı bulunurken, ikinci bölümde Podsakoff (1990) tarafından geliştirilen ve İşcan (2002) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ) yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise, Christophersen, Elstad ve Turmo (2011) tarafından geliştirilen ve Güngör (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) bulunmaktadır. Bu alt bölümde sırasıyla Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ait bilgiler verilmiştir.

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Araştırmada, Podsakoff (1990) tarafından geliştirilen ve İşcan (2002) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır (EK-4). Ölçek 23 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk alt boyutu, “vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli” olma şeklindedir ve 8 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta yer alan maddelerden birisi şu şekildedir; ‘Okulun gelecekteki durumuna ilişkin net bir fikre sahiptir.’ İkinci alt boyut ise “grup amaçlarının kabulünü sağlama” şeklindedir ve 5 maddeden oluşmaktadır. ‘Okulun amaçlarının oluşturulmasında öğretmenlerin katılımını sağlar.’ şeklinde maddelerden oluşmaktadır. Üçüncü alt boyut ise “entelektüel teşvikte bulunma” şeklindedir ve 4 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta yer alan örnek madde şu şekildedir; ‘Beni düşünmeye sevk eden sorular sorar’. Bir diğer alt boyut ise 3 maddeden oluşan “bireysel ilgi gösterme” alt boyutudur. ‘Benim duygularımı dikkate alarak davranır’ maddesi, bu alt boyutta yer alan maddelerden biridir. Son alt boyut ise 3 maddeden oluşan “yüksek başarı beklentisine sahip olma” alt boyutudur ve ‘Bizden çok şey beklediğini, bize

açıkça söyler ve belli eder.’ maddesi bu 3 maddeden biridir. Beşli Likert tipine göre düzenlenmiş olan ölçekte, cevap seçenekleri ‘hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5)’ şeklindedir. Bu çalışma için toplanan veriler kullanılarak yapılan güvenirlik testi sonuçlarına göre, ölçeğin geneline yönelik Cronbach’s Alpha değeri .95’dir. Alt boyutlarda ise vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma için Cronbach’s Alpha değeri .94; grup amaçlarının kabulünü sağlama için .92; entelektüel teşvikte bulunma için .83; bireysel ilgi gösterme için .91 ve yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutu için ise .58 şeklindedir. Ölçeğin bütününe ve diğer alt boyutlarına yönelik güvenirlik düzeyleri yüksek olsa da yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutunun güvenirlik düzeyinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, bu alt boyuttaki madde sayısının azlığı ile ilgili olabilir. Cronbach’s Alpha kat sayısı madde sayısına duyarlıdır ve madde sayısının az olduğu durumlarda düşük çıkması görülebilen bir durumdur (Pallant, 2007). Elde edilen bu verilere göre; ölçeğin, mevcut araştırma verileri açısından yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012).

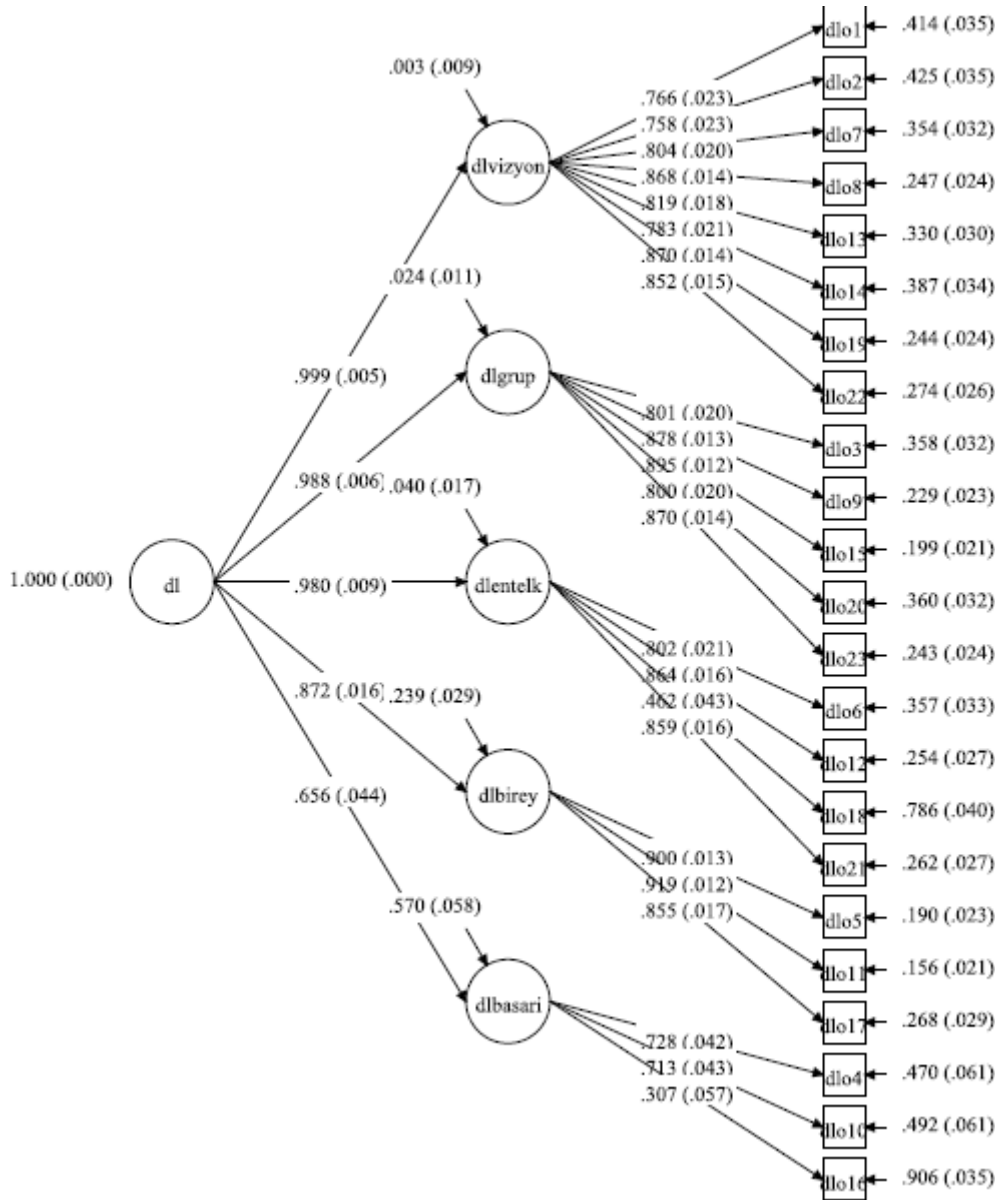
Mevcut araştırma verileri kullanılarak yapılan geçerlik çalışması kapsamında, dönüşümcü liderlik ölçeğinin doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Dönüşümcü liderlik ölçeği için elde edilen birinci düzey DFA yol şeması Şekil 5’te yer almaktadır.



Şekil 5. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği için Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=356)

Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine ilişkin model uyum değerleri incelendiğinde; birinci düzey için χ^2/sd değerinin 3,48 olduğu görülmektedir. Ayrıca, RMSEA = .084, CFI = .92, GFI = .84, RMR = .059 ve SRMR = .045 olarak gerçekleşmiştir.

Dönüşümcü liderlik ölçeği için elde edilen ikinci düzey DFA yol şeması Şekil 6'da yer almaktadır.



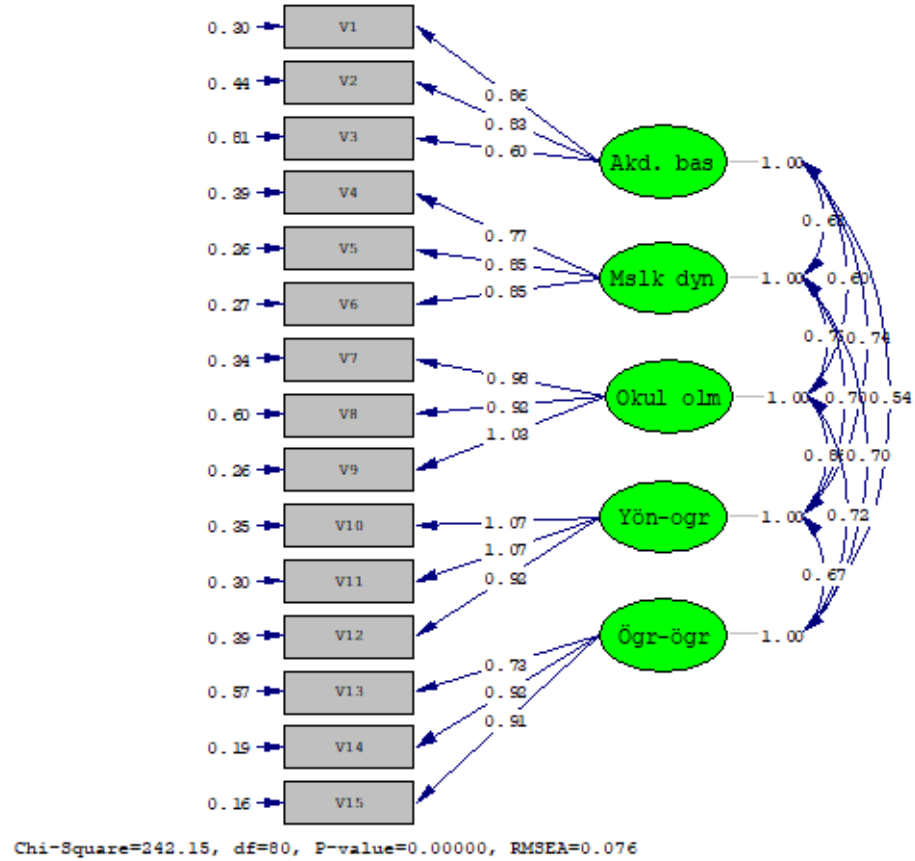
Şekil 6. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği için İkinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=356)

Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine ilişkin model uyum değerleri incelendiğinde; ikinci düzey için χ^2/sd değerinin 3,65 olduğu görülmektedir. Ayrıca, RMSEA = .086, CFI = .92, GFI = .93, RMR = .061 ve SRMR = .046 olarak gerçekleşmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde, her iki düzey için de verilerin doğrulandığı söylenebilir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık derecelerini belirlemek için, Christophersen, Elstad ve Turmo (2011) tarafından geliştirilen ve Güngör (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ) kullanılmıştır (EK-4). Ölçek 15 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır, her boyutta 3 madde yer almaktadır. Bu alt boyutlardan ilki “akademik baskıdır”. Bu boyutta yer alan maddelerden birisi şu şekildedir; ‘Okulumuz öğrenci performansı için yüksek standartlar oluşturur.’ Ölçeğe ait ikinci alt boyut ise “mesleki dayanışma” alt boyutudur. Bu alt boyutta yer alan maddelerden birisi; ‘Bu okulda öğretmenler öğretim planlarını hazırlarken işbirliği yaparlar.’ şeklindedir. Üçüncü alt boyut ise “okula karşı olumlu tutum” alt boyutudur ve ‘Bu okula karşı bağlılık hissediyorum.’ şeklinde maddeler yer almaktadır. “Yönetici öğretmen arasındaki güven” ise bir diğer alt boyuttur ve ‘Okul yöneticimiz öğretmenlerin çalışma koşullarını kolaylaştırır.’ boyut içerisindeki maddelerden birisidir. Son alt boyut ise “öğretmen-öğretmen arasındaki güven” şeklindedir. Boyuta ait örnek madde ise ‘Bu okulda işinde iyi olan öğretmenler, meslektaşları tarafından saygı görür.’ şeklindedir. Beşli Likert tipine göre düzenlenmiş olan ölçekte, cevap seçenekleri ‘hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5)’ şeklindedir. Yapılan bu çalışmada elde edilen veriler kullanılarak yapılan analizlere göre, ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı .93’tür. Alt boyutların Cronbach’s Alpha değerleri ise; akademik baskı için .77, mesleki dayanışma için .86, okula karşı olumlu tutum için .87, yönetici öğretmen arasındaki güven için .89 ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven için .86 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu verilere göre ölçeğin genel puanının ve alt boyutlardaki puanların mevcut araştırma verileri açısından istenen düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2012).

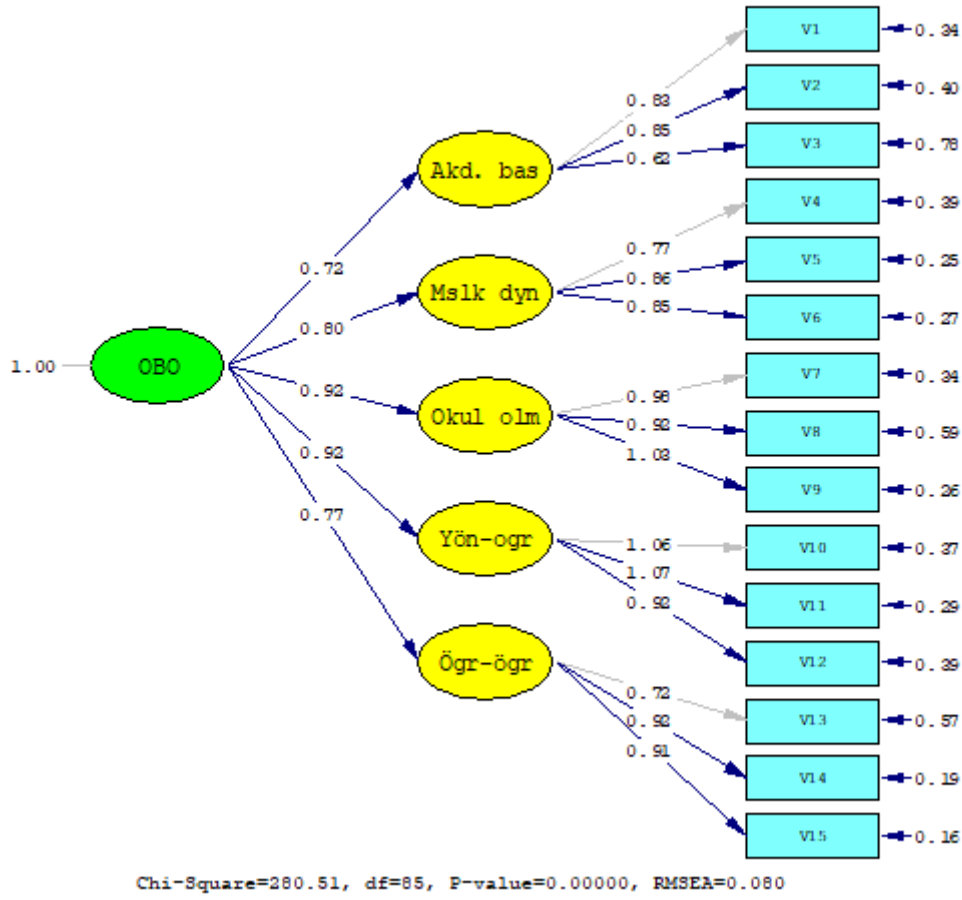
Mevcut araştırma verileri kullanılarak yapılan geçerlik çalışması kapsamında, Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği için elde edilen birinci düzey DFA yol şeması Şekil 7’de yer almaktadır



Şekil 7. Örgütsel Bağlılık Ölçeği için Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=356)

Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ilişkin model uyum değerleri incelendiğinde; birinci düzey için χ^2/sd değerinin 3,02 olduğu görülmektedir. Ayrıca, RMSEA = .076, CFI = .98, GFI = .92, RMR = .055 ve SRMR = .048 olarak gerçekleşmiştir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği için elde edilen ikinci düzey DFA yol şeması Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Örgütsel Bağlılık Ölçeği için İkinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=356)

Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ilişkin model uyum değerleri incelendiğinde; ikinci düzey için elde edilen χ^2/sd değerinin 3,30 olduğu görülmektedir. Ayrıca, RMSEA = .080, CFI = .98, GFI = .90, RMR = .065 ve SRMR = .057 olarak gerçekleşmiştir.

Her iki düzey için elde edilen DFA sonuçlarına göre ölçeklerin araştırma kapsamında toplanan veriler açısından güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2012).

3.5.Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama araçlarının uygun doldurulup doldurulmadığı incelenmiştir ve toplanan araçların uygun şekilde doldurulduğu görülmüş olup, ‘SPSS for Windows 22.0’ paketi kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemindeki ‘Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?’ sorusu ile ikinci alt problemde yer alan ‘Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları nasıl bir dağılım göstermektedir?’ sorusu için standart sapma ve ortalama değerlerine bakılmıştır. Elde edilen ortalama değerlerin sözel olarak ifade edilebilmesi için ortalama aralıklar belirlenmiştir. Kullanılan beşli Likert tipine göre, $5-1=4$ ve $4/5=0,80$ aralığı göz önüne alınmıştır. Kullanılan her iki ölçek ve alt boyutları için 1,00-1,80 arası ‘hiç katılmıyorum’; 1,81-2,60 arası ‘katılmıyorum’; 2,61-3,40 arası ‘kararsızım’; 3,41-4,20 arası ‘katılıyorum’; 4,21-5,00 arası ‘tamamen katılıyorum’ şeklinde değerlendirilmiştir.

Verilerin analizine geçilmeden önce, normallik dağılımı için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, bu değerlerin genel olarak -1 ile +1 arasında olduğu, bazı değerlerin ise -2 ile +2 arasında olduğu görülmüştür (EK-5). Çarpıklık ve basıklık değerleri yanında, ‘z puanı’ elde edilmiştir ve elde edilen puanların arzu edildiği gibi 2,58’den büyük olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak Welch ve Brown Forsythe değerlerine bakıldığında da verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Son olarak Levene testi sonuçlarına bakılarak da normallik dağılımları kontrol edilmiştir ($p > ,05$). Yapılan tüm bu değerlendirmelere göre verilerin normal dağıldığı varsayımı yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012; Can, 2018). Araştırmanın birinci alt problemine yönelik, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum türü, yaş, mesleki kıdem ve mevcut okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Aynı demografik değişkenlere göre, ikinci alt problem için öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının

anlamalı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerekli analizler yapılmıştır. Bu analizler yapılırken verilerin normal dağılıma varsayımından yola çıkarak, cinsiyet ve eğitim durumu için ‘bağımsız örneklem t-testi’; çalışılan kurum türü, yaş, mesleki kıdem ve mevcut okuldaki görev süresi değişkenleri için ise ‘tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA)’ kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü problemine yönelik, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin gerek toplam puanlarda gerekse alt boyutlarda incelenmesi için ‘Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi’ yapılmıştır. Elde edilen ilişkinin yorumlanabilmesi için korelasyon kat sayısı (r) ,00-,29 arasındaysa ‘zayıf’; ,30-,70 arasındaysa ‘orta’ ve ,71-,1,00 arasında olduğundaysa ‘yüksek’ olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmanın dördüncü ve son alt probleminde, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin okula bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla ‘basit doğrusal Regresyon Analizi’ yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlere ve elde edilen sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu dağılım Öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim durumuna, görev yaptığı kurum türüne, mevcut okullarındaki görev süresine, yaşına ve mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Birinci alt probleme yönelik ilk olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin algılarına göre betimlenmesi amacıyla, ortalama ve standart değerler hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik betimsel istatistikler Çizelge 4.1’de yer almaktadır.

Çizelge 4.1

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	Anlamı
Dönüşümcü liderlik özellikleri	356	3,58	,88	Katılıyorum
Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma	356	3,57	,99	Katılıyorum
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	356	3,65	1,02	Katılıyorum
Entelektüel teşvikte bulunma	356	3,35	,94	Karasızım
Bireysel ilgi gösterme	356	3,63	1,10	Katılıyorum
Yüksek başarı beklentisine sahip olma	356	3,77	,76	Katılıyorum

Çizelge 4.1’deki veriler incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin ‘katılıyorum’ ($\bar{X}=3,58$) düzeyinde olduğu

görülmektedir. Alt boyutlar açısından elde edilen verilere bakıldığında ise en yüksek ortalamanın ‘yüksek başarı beklentisine sahip olma’ ($\bar{X}=3,77$) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlara yönelik ortalamalar ise sırasıyla ‘grup amaçlarının kabulünü sağlama’ ($\bar{X}=3,65$) , ‘bireysel ilgi gösterme’ ($\bar{X}=3,63$) , ‘vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma’ ($\bar{X}=3,57$) şeklindedir ve bu alt boyutlar ‘katılıyorum’ düzeyindedir. ‘Entelektüel teşvikte bulunma’ ($\bar{X}=3,35$) alt boyutu ise ‘kararsızım’ düzeyindedir. Standart sapma değerlerine göre ise ‘yüksek başarı beklentisine sahip olma’ alt boyutunun, en homojen dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($S_s= ,76$). Bunun yanında, ‘bireysel ilgi gösterme’ ise en heterojen dağılımın olduğu alt boyuttur ($S_s= 1,10$).

Araştırmanın birinci alt problemi için demografik değişkenler bazında ilk olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımı sonrası cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testinden faydalanılmıştır ve elde edilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Çizelge 4.2’de yer almaktadır.

Çizelge 4.2

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Boyutlar	Kadın n=173		Erkek n=183		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Dönüşümcü liderlik	3,52	,83	3,64	,92	-1,31	,19
Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma.	3,53	,95	3,61	1,03	-,76	,44
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	3,59	,99	3,71	1,05	-1,07	,28
Entelektüel teşvikte bulunma	3,26	,92	3,43	,96	-1,72	,08
Bireysel ilgi gösterme	3,49	1,11	3,76	1,07	-2,31	,02*
Yüksek başarı beklentisine sahip olma	3,75	,73	3,78	,79	-,41	,68

* $p<,05$, ** $p<,01$

Çizelge 4.2’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(354)} = -1,31, p >,05$). Bu sonuca göre, erkek öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının ($\bar{X}=3,52$) kadın öğretmenlerin algılarıyla ($\bar{X}=3,64$) benzer olduğu değerlendirilebilir. Benzer şekilde vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma ($t_{(354)} = -,76, p >,05$), grup amaçlarının kabulünü sağlama ($t_{(354)} = -1,07, p >,05$), entelektüel teşvikte bulunma ($t_{(354)} = -1,72, p >,05$) ve yüksek başarı beklentisine sahip olma ($t_{(354)} = -,41, p >,05$) alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı görülmüştür. Diğer taraftan, bireysel ilgi gösterme ($t_{(354)} = -2,31, p <,05$) alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, erkek öğretmenlerin bireysel ilgi algılarının ($\bar{X}=3,76$), kadın öğretmenlerin algılarına göre ($\bar{X}=3,49$) daha yüksek olduğu değerlendirilebilir. Okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek olduğu göz önünde bulundurulursa, erkek öğretmenlerin okul yöneticileriyle gerek okulda, gerekse okul dışı sosyal aktiviteler aracılığıyla daha çok iletişim kurması, bu durumun muhtemel sebeplerinden birisi olabilir.

Araştırmanın birinci alt problemi başlığı altında ikinci olarak, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarında, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır ve normal dağılım varsayımından sonra, bağımsız örneklem t-testinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.3’te verilmiştir.

Çizelge 4.3

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Boyutlar	Ön lisans- Lisans n=271		Lisansüstü n=85		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Dönüşümcü liderlik	3,58	,87	3,59	,92	-,01	,99
Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma.	3,57	,97	3,58	1,05	-,06	,94
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	3,68	1,01	3,56	1,07	,92	,35
Entelektüel teşvikte bulunma	3,34	,92	3,38	1,02	-,35	,72
Bireysel ilgi gösterme	3,62	1,13	3,66	1,01	-,27	,78
Yüksek başarı beklentisine sahip olma	3,74	,76	3,83	,77	-,94	,34

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Çizelge 4.3'te verilen analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(354)} = -,01, p > ,05$). Bu sonuca göre, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ($\bar{X}=3,59$) ile ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3,58$) benzer olduğu değerlendirilebilir. Benzer şekilde vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma ($t_{(354)} = -,06, p > ,05$), grup amaçlarının kabulünü sağlama ($t_{(354)} = ,92, p > ,05$), entelektüel teşvikte bulunma ($t_{(354)} = -,35, p > ,05$), bireysel ilgi gösterme ($t_{(354)} = -,27, p > ,05$) ve yüksek başarı beklentisine sahip olma ($t_{(354)} = -,94, p > ,05$) alt boyutlarında da eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak, öğretmenlerin eğitim seviyesi farklı da olsa, yöneticilerden benzer beklentiler içinde olmaları gösterilebilir.

Araştırmanın birinci alt probleminde üçüncü olarak, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının, çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal

dağıldığı varsayımı üzerine, okul türü değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.4'te okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının, kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.4

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Kurum Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)İlkokul n=114		B)Ortaokul n=109		C)Lise n=133		F	p	Fark Yönü
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Dönüşümcü liderlik	3,68	,78	3,56	,91	3,52	,94	1,05	,35	-
Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma	3,67	,90	3,53	1,03	3,53	1,03	,74	,47	-
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	3,78	,89	3,65	1,04	3,55	1,10	1,54	,21	-
Entelektüel teşvikte bulunma	3,49	,84	3,32	1,01	3,26	,96	2,01	,13	-
Bireysel ilgi gösterme	3,78	1,00	3,62	1,08	3,52	1,19	1,71	,18	-
Yüksek başarı beklentisine sahip olma	3,71	,70	3,74	,79	3,83	,80	,72	,48	-

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Çizelge 4.4'e göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları, çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$F_{(1,353)}=1,05$, $p > ,05$]. Alt boyutlar incelendiğinde, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma [$F_{(1,353)}=,74$, $p > ,05$], grup amaçlarının kabulünü sağlama [$F_{(1,54)}=1,54$, $p > ,05$], entelektüel teşvikte bulunma [$F_{(1,353)}=2,01$, $p > ,05$], bireysel ilgi gösterme [$F_{(1,353)}=1,71$, $p > ,05$] ve yüksek başarı beklentisine sahip olma [$F_{(1,353)}=,72$, $p > ,05$] alt boyutlarında da kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı görülmüştür.

Araştırmanın birinci alt problemünde dördüncü olarak, öğretmenlerin mevcut okullarında görev yaptığı süreye göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı varsayımı üzerine, mevcut okullardaki görev süresi değişkenin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.5'te okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının, mevcut okullarındaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.5

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Mevcut Okullarındaki Görev Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)1 ay-3 yıl n=158		B)4-6 yıl n=99		C)7 yıl ve üzeri n=99		F	p	Fark Yönü
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Dönüşümcü Liderlik	3,65	,91	3,58	,91	3,49	,80	,97	,38	-
Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma	3,66	1,00	3,59	1,01	3,42	,92	1,73	,17	-
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	3,73	1,06	3,64	1,04	3,55	,94	,95	,38	-
Entelektüel teşvikte bulunma	3,41	,98	3,32	,97	3,29	,86	,56	,57	-
Bireysel ilgi gösterme	3,66	1,18	3,62	1,08	3,60	,99	,09	,91	-
Yüksek başarı beklentisine sahip olma	3,79	,69	3,76	,87	3,73	,77	,21	,81	-

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Çizelge 4.5 incelendiğinde, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları, mevcut okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$F_{(1,353)} = ,97$, $p > ,05$]. Alt boyutlar incelendiğinde ise vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma [$F_{(1,353)} = 1,73$, $p > ,05$], grup amaçlarının kabulünü sağlama [$F_{(1,353)} = ,95$, $p > ,05$], entelektüel teşvikte bulunma [$F_{(1,353)} = ,56$, $p > ,05$], bireysel ilgi gösterme [$F_{(1,353)} = ,09$, $p > ,05$] ve yüksek

başarı beklentisine sahip olma [$F_{(1,353)}=,21$, $p >,05$] alt boyutlarında da mevcut okullarında görev yaptığı süreye göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı görülmüştür.

Araştırmanın birinci alt probleminde dördüncü olarak, öğretmenlerin yaşlarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı varsayımı üzerine, yaş değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.6’da öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik algılarının, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.6

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)30 ve altı n=69		B)31-40 arası n=148		C)41 ve üzeri n=139		F	p	Fark Yönu
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Dönüşümcü liderlik	3,54	,75	3,46	,93	3,74	,87	3,85	,02*	CB
Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma	3,55	,86	3,44	1,07	3,72	,94	2,84	,06	-
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	3,67	,87	3,50	1,10	3,81	,98	3,51	,03*	CB
Entelektüel teşvikte bulunma	3,25	,81	3,21	1,01	3,55	,91	4,93	,00**	CB
Bireysel ilgi gösterme	3,52	1,12	3,53	1,11	3,80	1,06	2,52	,08	-
Yüksek başarı beklentisine sahip olma	3,65	,53	3,70	,78	3,89	,83	3,32	,03*	CA CB

* $p <,05$, ** $p <,01$

Çizelge 4.6’ya göre, yaş değişkeninin, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algıları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmektedir [$F_{(2,352)}=3,85$, $p <,05$]. Farkın gerçekleştiği gruba bakıldığında ise 41 ve üzeri

yaş ($\bar{X}=3,74$) grubunda olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının, 31-40 yaş arasındaki ($\bar{X}=3,46$) öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında, alt boyutlardan grup amaçlarının kabulünü sağlamada [$F_{(2,352)}=3,51, p <,05$] yaş değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmektedir. Farkın olduğu grup incelendiğinde ise, 41 ve üzeri ($\bar{X}=3,81$) yaş grubundaki öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının, 31-40 yaş arası ($\bar{X}=3,50$) grubundaki öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine entelektüel teşvikte bulunma alt boyutunda [$F_{(2,352)}=4,93, p <,01$] da anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise 41 ve üzeri ($\bar{X}=3,55$) yaş grubundaki öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının, 31-40 yaş arası ($\bar{X}=3,21$) grubundaki öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek başarı beklentisine sahip olma [$F_{(2,352)}=3,32, p <,05$] alt boyutunda da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farkın olduğu gruplara bakıldığında ise 41 ve üzeri ($\bar{X}=3,89$) yaş grubundaki öğretmenlerin yüksek başarı algılarının, 31-40 yaş ($\bar{X}=3,70$) grubundaki ve 30 ve altı yaş ($\bar{X}=3,65$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma [$F_{(2,352)}=2,84, p >,05$] ve bireysel ilgi gösterme [$F_{(2,352)}=2,52, p >,05$] alt boyutlarında ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı görülmüştür. Oluşan farklar incelendiğinde, 41 yaşın kritik bir sınır olduğu söylenebilir. Analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, 41 yaşın üzerindeki öğretmenlerin dönüşümcü liderlik ve anlamlı fark olan alt boyutlardaki algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi, genç öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerinin daha yüksek olması olabilir. Bunun yanında okul yöneticilerinin genel olarak 40 yaşın üzerinde olduğu düşünülürse, bu yaş grubundaki öğretmenlerin, akranları olan okul yöneticilerini yeterli bulduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt probleminde son olarak, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı varsayımı üzerine, mesleki kıdem değişkenin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.7’de, öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.7

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)1-10 yıl n=143		B)11-20 yıl n=102		C)21 yıl ve üzeri n=111		F	p	Fark Yönü
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Dönüşümcü liderlik	3,58	,83	3,46	,99	3,71	,83	2,18	,11	-
Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma	3,60	,95	3,41	1,11	3,68	,90	2,09	,12	-
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	3,70	,96	3,45	1,16	3,78	,94	3,01	,04*	CB
Entelektüel teşvikte bulunma	3,27	,91	3,30	1,05	3,57	,87	2,07	,12	-
Bireysel ilgi gösterme	3,58	1,13	3,55	1,14	3,78	1,01	1,49	,22	-
Yüksek başarı beklentisine sahip olma	3,73	,68	3,71	,88	3,86	,72	1,30	,27	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Çizelge 4.7’ye göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$F_{(1,353)}=2,18$, $p > .05$]. Alt boyutlar incelendiğinde vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma [$F_{(1,353)}=2,09$, $p > .05$], entelektüel teşvikte bulunma [$F_{(1,353)}=2,07$, $p > .05$], yüksek başarı beklentisine sahip olma [$F_{(1,353)}=1,30$, $p > .05$] ve bireysel ilgi gösterme [$F_{(1,353)}=1,49$, $p > .05$] alt boyutlarında da kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı görülmüştür. Bunun yanında, grup

amaçlarının kabulünü sağlama [$F_{(1,353)}=3,01, p <,05$] alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,78$) mesleki kıdem yılı olan öğretmenlerin grup amaçlarının kabulünü sağlama algılarının, 11-20 yıl arası ($\bar{X}=3,45$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Çalışmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu dağılım Öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim durumuna, görev yaptığı kurum türüne, mevcut okullarındaki görev süresine, yaşına ve mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. İkinci alt probleme yönelik ilk olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının betimlenmesi amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik betimsel istatistiklere Çizelge 4.8’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.8

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Özelliklerine Yönelik Betimsel İstatistikleri

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	Anlamı
Örgütsel bağlılık özellikleri	356	3,78	,78	Katılıyorum
Akademik baskı	356	3,39	,87	Kararsızım
Mesleki dayanışma	356	3,97	,88	Katılıyorum
Okula karşı olumlu tutum	356	3,81	1,04	Katılıyorum
Yönetici-öğretmen arası güven	356	3,75	,87	Katılıyorum
Öğretmen-öğretmen arası güven	356	4,04	,90	Katılıyorum

Çizelge 4.8’deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının ‘katılıyorum’ ($\bar{X}=3,78$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından elde edilen verilere bakıldığında ise en yüksek ortalamanın, ‘öğretmen-öğretmen arası

güven' ($\bar{X}=4,04$) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlara yönelik ortalamalar ise sırasıyla 'mesleki dayanışma' ($\bar{X}=3,97$), 'okula karşı olumlu tutum' ($\bar{X}=3,81$), 'yönetici-öğretmen arası güven' ($\bar{X}=3,75$) ve 'akademik baskı' ($\bar{X}=3,39$) şeklindedir. Alt boyutlarda standart sapma değerlerine göre ise 'akademik baskı' ve 'yönetici-öğretmen arasındaki güven' alt boyutlarının en homojen dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($Ss= ,87$). Bunun yanında 'okula karşı olumlu tutum' alt boyutu ise en heterojen dağılımı göstermektedir ($Ss= 1,04$).

Araştırmanın ikinci alt problemi için demografik değişkenler bazında ilk olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı değerlendirilmediği yapıldıktan sonra cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız değişken t-testinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik elde edilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Çizelge 4.9'da yer almaktadır.

Çizelge 4.9

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Boyutlar	Kadın n=173		Erkek n=183		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Örgütsel bağlılık	3,69	,76	3,86	,80	-2,06	,03*
Akademik baskı	3,26	,82	3,52	,90	-2,80	,00**
Mesleki dayanışma	3,93	,91	4,01	,84	-,91	,36
Okula karşı olumlu tutum	3,68	1,04	3,95	1,01	-2,47	,00**
Yönetici öğretmen arasındaki güven	3,68	,85	3,81	,90	-1,35	,17
Öğretmen-öğretmen arasındaki güven	3,97	,96	4,11	,85	-1,45	,14

* $p<.05$, ** $p<.01$

Çizelge 4.9’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin okula bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(354)} = -2,06, p <,05$). Bu sonuca göre, erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,86$) örgütsel bağlılıklarının, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3,69$) örgütsel bağlılık algılarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde akademik baskı ($t_{(354)} = -2,80, p <,01$) ve okula karşı olumlu tutum ($t_{(354)} = -2,47, p <,01$) alt boyutlarında da anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,95$) okula karşı olumlu tutum algılarının, kadın öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3,68$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında erkek öğretmenlerin akademik baskı algıları ($\bar{X}=3,52$), kadın öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3,26$) göre daha yüksektir. Mesleki dayanışma ($t_{(354)} = -,91, p >,05$), yönetici öğretmen arasındaki güven ($t_{(354)} = -1,35, p >,05$) ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven ($t_{(354)} = -1,45, p >,05$) alt boyutlarında ise cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılıklara sebep olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklar incelendiğinde, erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ve fark olan alt boyutlardaki ortalama değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak, erkek öğretmenlerin gerek okulda gerekse okul dışındaki sosyal aktiviteler sayesinde beraber daha çok vakit geçirmeleri gösterilebilir. Beraber geçirilen bu zamanın, öğretmenler arasındaki ilişkileri doğrudan etkilediği ve okula bağlılığa da dolaylı olarak katkı sunduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problem başlığı altında ikinci olarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı değerlendirilip yapılmış olup, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testinden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler Çizelge 4.10’da yer almaktadır.

Çizelge 4.10

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Ön lisans- Lisans n=271		Lisansüstü n=85		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Örgütsel bağlılık	3,79	,81	3,75	,70	,36	,71
Akademik baskı	3,42	,86	3,29	,91	1,19	,23
Mesleki dayanışma	3,98	,90	3,94	,80	,42	,67
Okula karşı olumlu tutum	3,79	1,04	3,90	1,03	-,91	,35
Yönetici öğretmen arasındaki güven	3,75	,88	3,75	,87	-,01	,98
Öğretmen-öğretmen arasındaki güven	4,06	,92	3,98	,86	,68	,49

* $p < .05$, ** $p < .01$

Çizelge 4.10’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(354)} = ,36$, $p > ,05$). Bu sonuca göre, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X}=3,75$) ile ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin ($\bar{X}=3,79$) benzer olduğu değerlendirilebilir. Benzer şekilde akademik baskı ($t_{(354)} = 1,19$, $p > ,05$), mesleki dayanışma ($t_{(354)} = ,42$, $p > ,05$), okula karşı olumlu tutum ($t_{(354)} = -,91$, $p > ,05$), yönetici öğretmen arasındaki güven ($t_{(354)} = -,01$, $p > ,05$) ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven ($t_{(354)} = ,68$, $p > ,05$) alt boyutlarında da eğitim durumu değişkeninin anlamlı farklılıklara sebep olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı varsayımı üzerine, kurum türü değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.11’de öğretmenlerin örgütsel

bağılılıklarının, kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.11

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Kurum Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)İlkokul n=114		B)Ortaokul n=109		C)Lise n=133		F	p	Fark Yönü
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Örgütsel bağlılık	3,80	,68	3,83	,81	3,72	,84	,56	,57	-
Akademik baskı	3,31	,78	3,46	,95	3,41	,87	,87	,41	-
Mesleki dayanışma	3,99	,86	4,01	,88	3,93	,90	,28	,75	-
Okula karşı olumlu tutum	3,87	,95	3,85	1,01	3,73	1,12	,63	,53	-
Yönetici öğretmen arasındaki güven	3,87	,80	3,69	,86	3,70	,94	1,53	,21	-
Öğretmen-öğretmen arasındaki güven	4,05	,80	4,12	,95	3,97	,95	,86	,42	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Çizelge 4.11'e göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları kurum türüne göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$F_{(1,353)} = .56$, $p > .05$]. Bu durumda, ilkokul ($\bar{X} = 3,80$), ortaokul ($\bar{X} = 3,83$) ve lisede ($\bar{X} = 3,72$) çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının benzer olduğu söylenebilir. Benzer şekilde akademik baskı [$F_{(1,353)} = .87$, $p > .05$], mesleki dayanışma [$F_{(1,353)} = .28$, $p > .05$], okula karşı olumlu tutum [$F_{(1,353)} = .63$, $p > .05$], yönetici öğretmen arasındaki güven [$F_{(1,353)} = 1,53$, $p > .05$] ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven [$F_{(1,353)} = .86$, $p > .05$] alt boyutlarında da kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde dördüncü olarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının mevcut okullarındaki görev sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı varsayımından sonra, tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.12'de

öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, mevcut okullarındaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.12

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Mevcut Okullarındaki Görev Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)1 ay-3 yıl n=158		B)4-6 yıl n=99		C)7 yıl ve üzeri n=99		F	p	Fark Yönü
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Örgütsel bağlılık	3,81	,83	3,80	,84	3,71	,64	,50	,60	–
Akademik baskı	3,44	,85	3,46	,94	3,42	,82	1,96	1,41	–
Mesleki dayanışma	4,02	,88	3,91	,98	3,95	,75	,49	,61	–
Okula karşı olumlu tutum	3,74	1,17	3,85	,98	3,90	,84	,81	,44	–
Yönetici öğretmen arasındaki güven	3,81	,88	3,72	,93	3,69	,81	,57	,56	–
Öğretmen-öğretmen arasındaki güven	3,10	,89	4,07	,95	3,92	,88	1,25	,28	–

* $p < .05$, ** $p < .01$

Çizelge 4.12’ye göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, mevcut okullarındaki görev sürelerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$F_{(1,353)}=,50$, $p > ,05$]. Bu durumda mevcut okullarında 1 ay-3 yıl ($\bar{X}=3,81$), 4-6 yıl ($\bar{X}=3,80$) ve 7 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,71$) çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bununla birlikte mevcut okullardaki görev süresinin, akademik baskı [$F_{(1,353)}=1,96$, $p > ,05$], mesleki dayanışma [$F_{(1,353)}=,49$, $p > ,05$], okula karşı olumlu tutum [$F_{(1,353)}=,81$, $p > ,05$], yönetici öğretmen arasındaki güven [$F_{(1,353)}=,57$, $p > ,05$] ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven [$F_{(1,353)}=1,25$, $p > ,05$] alt boyutlarında da anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde beşinci olarak, öğretmenlerin yaşına göre örgütsel bağlılıklarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı varsayımı üzerine, yaş değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olup

olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.13'te, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.13

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)30 ve altı n=69		B)31-40 arası n=148		C)41 ve üzeri n=139		F	p	Fark Yönü
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Örgütsel bağlılık	3,65	,76	3,73	,81	3,90	,76	2,91	,04*	C-A
Akademik baskı	3,23	,68	3,28	,94	3,59	,86	5,88	,00**	C-A C-B
Mesleki dayanışma	3,85	,97	3,95	,87	4,05	,84	1,23	,29	-
Okula karşı olumlu tutum	3,61	1,06	3,76	1,09	3,97	,94	3,03	,04*	C-A
Yönetici öğretmen arasındaki güven	3,71	,79	3,65	,88	3,88	,90	2,63	,07	-
Öğretmen-öğretmen arasındaki güven	4,00	,93	4,01	,91	4,10	,89	,40	,66	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Çizelge 4.13'e göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(2,352)}=2,91$, $p < .05$]. Farkın gerçekleştiği gruba bakıldığında ise 41 ve üzeri yaş ($\bar{X}=3,90$) grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, 30 ve altı yaş grubundaki ($\bar{X}=3,65$) öğretmenlerin bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine akademik baskı alt boyutunda [$F_{(2,352)}=5,58$, $p < .01$] da anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=3,59$) akademik baskı algılarının 31-40 yaş arası ($\bar{X}=3,28$) ve 30 ve altı ($\bar{X}=3,23$) yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okula karşı olumlu tutum alt boyutunda da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2,352)}=3,03$, $p < .05$]. 41 ve üzeri ($\bar{X}=3,97$) yaş grubundaki öğretmenlerin okula karşı olumlu tutum algılarının, 30 yaş ve altı ($\bar{X}=3,61$) gruptaki öğretmenlerin

algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki dayanışma [$F_{(2,352)}=1,23, p >,05$], yönetici-öğretmen arasındaki güven [$F_{(2,352)}=2,63, p >,05$] ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven [$F_{(2,352)}=,40, p >,05$] alt boyutlarında ise yaş değişkeninin anlamlı farklılıklara sebep olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemde son olarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı varsayımı üzerine, mesleki kıdem değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.14’de öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.14

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)1-10 yıl n=143		B)11-20 yıl n=102		C)21 yıl ve üzeri n=111		F	p	Fark Yönü
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Örgütsel bağlılık	3,73	,79	3,77	,81	3,85	,75	,74	,47	-
Akademik baskı	3,62	,84	3,38	,96	3,50	,82	1,42	,24	-
Mesleki dayanışma	3,91	,90	4,01	,90	4,01	,83	,56	,57	-
Okula karşı olumlu tutum	3,72	1,10	3,81	1,05	3,94	,93	1,32	,26	-
Yönetici öğretmen arasındaki güven	3,72	,84	3,67	,95	3,86	,84	1,26	,28	-
Öğretmen-öğretmen arasındaki güven	4,06	,86	4,01	,97	4,04	,89	,09	,91	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Çizelge 4.14’e göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$F_{(1,353)}=,74, p >,05$]. Bunun yanında, akademik baskı [$F_{(1,353)}=1,42, p >,05$], mesleki dayanışma [$F_{(1,353)}=,56, p >,05$], okula karşı olumlu tutum

[$F_{(1,353)}=1,32$, $p >,05$], yönetici öğretmen arasındaki güven [$F_{(1,353)}=1,26$, $p >,05$] ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven [$F_{(1,353)}=,09$, $p >,05$] alt boyutlarında da kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı görülmüştür.

4.3.Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt problemi, ‘Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?’ şeklindedir. Bu doğrultuda, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Çizelge 4.15’te yer almaktadır.

Çizelge 4.15

Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (n=356)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Dönüşümcü liderlik^a	-											
2. Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma.	,97**	-										
3. Grup amaçlarının kabulünü sağlama	,95**	,92**	-									
4. Entelektüel teşvikte bulunma	,92**	,86**	,84**	-								
5. Bireysel ilgi	,86**	,79**	,82**	,78**	-							
6. Yüksek başarı beklentisine sahip olma	,58**	,50**	,48**	,53**	,32**	-						
7. Örgütsel bağlılık^a	,79**	,76**	,78**	,70**	,70**	,47**	-					
8. Akademik baskı	,63**	,62**	,61**	,57**	,44**	,48**	,71**	-				
9. Mesleki dayanışma	,54**	,51**	,56**	,45**	,47**	,34**	,82**	,48**	-			
10. Okula karşı olumlu tutum	,67**	,64**	,66**	,60**	,65**	,32**	,87**	,47**	,65**	-		
11. Yönetici-öğretmen arasındaki güven	,91**	,86**	,84**	,87**	,85**	,58**	,72**	,53**	,51**	,59**	-	
12. Öğretmen-öğretmen arasındaki güven	,53**	,50**	,52**	,47**	,50**	,34**	,80**	,43**	,64**	,64**	,51**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

^a Ölçek değeri 1=Hiç Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum

Çizelge 4.15.'e göre öğretmen algıları açısından okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyi ve alt boyutları arasında çeşitli ilişkilerin olduğu görülmektedir. Sonuçları yorumlayabilmek adına korelasyon (r) değeri ,00-,29 arasındaysa 'zayıf'; ,30-,70 arasındaysa 'orta' ve ,71-,1,00 arasındaysa 'yüksek' olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ($r = ,79; p < ,01$) ve alt boyutlarından vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma ($r = ,76; p < ,01$), grup amaçlarının kabulünü sağlama ($r = ,78; p < ,01$), entelektüel teşvikte bulunma ($r = ,70; p < ,01$) ve bireysel ilgi ($r = ,70; p < ,01$) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu durum bize dönüşümcü liderlik özelliklerinin ve olumlu ifadeler içeren alt boyutlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile yüksek seviyede bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bir diğer deyişle, dönüşümcü liderlik özellikleri arttıkça, örgütsel bağlılığın da arttığı görülmektedir. Ancak, yüksek başarı beklentisine sahip olma ($r = ,47; p < ,01$) alt boyutu ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu durum bize, yüksek başarı beklentisine sahip olmanın, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde, dönüşümcü liderlik özellikleri ve diğer alt boyutları kadar olumlu etkiye sebep olmadığını göstermektedir.

Konu öğretmenlerin örgütsel bağlılığının alt boyutlarında incelendiğinde ise, akademik baskının, dönüşümcü liderlik özellikleri ($r = ,63; p < ,01$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Yine akademik baskı alt boyutu, 'bireysel ilgi' ($r = ,44; p < ,01$) alt boyutu ile en düşük seviyede ilişkiye sahiptir. Bunlara ek olarak, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma ($r = ,62; p < ,01$), grup amaçlarının kabulünü sağlama ($r = ,61; p < ,01$), entelektüel teşvikte bulunma ($r = ,57; p < ,01$) ve yüksek başarı

beklentisine sahip olma ($r = ,48$; $p < ,01$) alt boyutları ile akademik baskı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Örgütsel bağlılığın bir diğer alt boyutu olan mesleki dayanışma ile dönüşümcü liderlik özellikleri ($r = ,54$; $p < ,01$) ve alt boyutları arasında genel olarak pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Mesleki dayanışma ile en yüksek ilişkiye sahip dönüşümcü liderlik alt boyutu ‘grup amaçlarının kabulü’ alt boyutuyken ($r = ,56$; $p < ,01$); en düşük ilişki ‘yüksek başarı beklentisine sahip olma’ ($r = ,34$; $p < ,01$) alt boyutuydur. Gerçekleşen bu ilişkilere ek olarak ‘akademik baskı’ alt boyutu ile vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma ($r = ,51$; $p < ,01$), entelektüel teşvikte bulunma ($r = ,45$; $p < ,01$) ve bireysel ilgi ($r = ,47$; $p < ,01$) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okula karşı olumlu tutum alt boyutu incelendiğinde ise, en yüksek ilişkinin dönüşümcü liderlik özellikleri ($r = ,67$; $p < ,01$) ile olduğu görülmektedir. Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir. Okula karşı olumlu tutum alt boyutu ile en düşük ilişkiye sahip alt boyut ise ‘yüksek başarı beklentisine sahip olma’ ($r = ,32$; $p < ,01$) alt boyutudur. Bu durum bize, okul yöneticilerinin yüksek başarıya sahip olma beklentisinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına düşük seviyede katkısı olduğunu göstermektedir. Bunlara ek olarak, okula karşı olumlu tutum alt boyutu ile vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma ($r = ,64$; $p < ,01$), grup amaçlarının kabulünü sağlama ($r = ,66$; $p < ,01$), entelektüel teşvikte bulunma ($r = ,60$; $p < ,01$) ve bireysel ilgi ($r = ,65$; $p < ,01$) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Bir diğer alt boyut olan yönetici ve öğretmen arasındaki güven ile dönüşümcü liderlik özellikleri ($r = ,91$; $p < ,01$) arasında, diğer alt boyutlara göre daha yüksek seviyede ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu ilişki, yüksek başarı beklentisine sahip

olma ($r = ,58; p < ,01$) alt boyutu ile en düşük seviyede, pozitif yönde ve orta düzeydedir. Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma ($r = ,86; p < ,01$), grup amaçlarının kabulünü sağlama ($r = ,84; p < ,01$), entelektüel teşvikte bulunma ($r = ,87; p < ,01$) ve bireysel ilgi ($r = ,85; p < ,01$) alt boyutları ile yönetici-öğretmen arasındaki güven alt boyutu arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır.

Son olarak öğretmen-öğretmen arasındaki güven alt boyutu ile dönüşümcü liderlik özellikleri ($r = ,53; p < ,01$) arasında pozitif yönde, orta seviyede ve alt boyutlara kıyasla daha yüksek bir ilişki vardır. Bunun yanında öğretmen-öğretmen arasındaki güven alt boyutu ile en düşük ilişkiye sahip olan alt boyut ise ‘yüksek başarı beklentisine sahip olma’ ($r = ,34; p < ,01$) alt boyutudur. Diğer alt boyutlar bazındaki ilişkiler incelendiğindeyse, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma ($r = ,50; p < ,01$), grup amaçlarının kabulünü sağlama ($r = ,52; p < ,01$), entelektüel teşvikte bulunma ($r = ,47; p < ,01$) ve bireysel ilgi ($r = ,50; p < ,01$) ile öğretmen-öğretmen arasındaki güven alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.4.Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığının Belirlenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklindedir. Bu bağlamda çoklu regresyon analizi yapılmak istenmiştir. Bu amaçla, dönüşümcü liderlik ve alt boyutları düzeylerinde çoklu bağlantı problemi olup olmadığını anlamak üzere ‘varyans şişme faktörleri’ (VIF), ‘tolerans’ ve ‘koşul indeksi’ (CI) değerlerine bakılmıştır. VIF değerlerinin olması gerektiği gibi, .10’un altında olduğu görülmüştür. Ancak CI değerinin 30’un üzerinde olduğu ve tolerans değerinin .20’nin altında

kaldığı görülmüştür. Bu veriler ele alındığında, alt boyutlarda çoklu bağlantı problemi olduğu değerlendirilmesi yapılmıştır ve sadece ölçek genel ortalama puanlarına göre, basit doğrusal regresyon analizi yapılmasına karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.16’da verilmiştir.

Çizelge 4.16

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,24	,10		11,76	,000		
Dönüşümcü liderlik	,70	,02	,79	24,65	,006	,79	,79
r = ,79	R ² = ,63						
F (1, 354)= 607,733	p=,000						

Çizelge 4.16. incelendiğinde, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,79$, $R^2 = ,63$, $p < ,01$). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, öğretmenlerin okula bağlılıklarına yönelik toplam varyansın %63’ünü yordamaktadır. Yine elde edilen t-testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin okula bağlılıkları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir. Bu analiz sonucuna göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkilemektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okula bağlılığını artırmak isteyen okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik özellikleri göstermeleri önemlidir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına, bu sonuçlar üzerinde yapılacak tartışmalara ve son olarak da önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın birinci alt problemi ‘Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu dağılım öğretmenlerin demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?’ şeklindedir. Bu bağlamda ilk olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik toplam öğretmen algıları incelenmiştir ve bu algının ‘yüksek’ seviyede olduğu görülmüştür. Bu algı, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma, grup amaçlarının kabulünü sağlama, bireysel ilgi gösterme ve yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutlarında da ‘yüksek’ seviyededir. Entelektüel teşvikte bulunma alt boyutuna yönelik ortalama ise ‘orta’ seviyededir. Alt boyutlar bazındaki dönüşümcü liderlik algıları incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerini kişisel ilişkiler anlamında yeterli buldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin entelektüel anlamda okul yöneticilerinden bekledikleri liderlik davranışlarını, kişisel ilişkilerdeki liderlik davranışları kadar yeterli bulmadıkları değerlendirilebilir.

Alt boyutlarda en yüksek ortalama ise “yüksek başarı beklentisine sahip olma” alt boyutundadır. Bu durum Özen’in (2019) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Dönüşümcü liderliğe yönelik en yüksek ortalamalı önerme, “yüksek başarı beklentisine sahip olma” alt boyutundaki ‘Bizden çok şey beklediğini bize açıkça söyler ve belli eder.’ olurken; ortalaması en düşük önerme ise yine aynı alt boyut başlığı altındaki ‘Faaliyetlerimizi değerlendirirken ikinci en iyi başarı olarak görmez.’ önermesidir. Elde

edilen betimsel istatistikler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin beraber çalıştıkları kurum yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini yeterli buldukları değerlendirilmesi yapılabilir. Alanyazın incelendiğinde, Canbaz'ın (2019) liselerde görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik algıları tüm alt boyutlarda 'yüksek' seviyededir. En yüksek ortalama ise "telkinle güdüleme" alt boyutundadır. Yine Toksöz (2010) ve Tosun (2015), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik algılarının yüksek seviyede olduğunu belirtmiştir. Didin (2014) tarafından İstanbul'da öğretmenlerle yapılan çalışmada, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, ilham verici motivasyon ve bireysel destek algılarının çok yüksek olduğu görülmüştür.

Eğitim kurumları dışında yapılan çalışmalarda ise, Gao ve Bai (2011) Çin'deki aile şirketleri üzerine yaptıkları çalışmada ve Erdoğan (2011) Ankara'daki kamu bankası çalışanları ile yaptıkları çalışmada, çalışanların dönüşümcü liderlik algılarının yüksek seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Bu iki çalışmada en yüksek ortalama karizmadayken, en düşük ortalamanın ise bireysel ilgide olduğu görülmüştür. Öte yandan Altıntaş (2020) medya alanında yaptığı çalışmada, çalışanların örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, mevcut çalışma sonucunda elde edilen verilerin, alanyazındaki çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği değerlendirilmesi yapılabilir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin, grup amaç ve hedeflerine ulaşmadaki önemi düşünüldüğünde, bu sonuçların arzu edilen bir durum olduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi için ilk olarak, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, bireysel ilgi alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken, dönüşümcü liderlik toplam puanı bazında ve diğer alt

boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu durum cinsiyet değişkeninin, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algıları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olmadığı alanyazında yapılan bazı çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Altıntaş, 2020; Buluç, 2009; Canbaz, 2019; Çakınberk ve Demirel, 2010; Çetin, 2018). Bireysel ilgi gösterme alt boyutunda ise, erkek öğretmenlerin bireysel ilgi ortalama puanlarının, kadın öğretmenlerin ortalama puanından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun muhtemel sebebi olarak, erkek okul yönetici sayısının kadın okul yöneticilerinden daha çok olması gösterilebilir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 548 bin 585 kadın öğretmen, 479 bin 027 erkek öğretmen olmasına rağmen kadın okul yöneticilerinin oranı yüzde 5.3'tür (Yaman, 2020, 6 Ocak). Türkiye genelindeki bu tabloya benzer olarak, Karaman ilindeki okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkek olduğu bilinmektedir. Yöneticilerin çoğunluğu erkek olduğu için gerek okulda, gerekse okul dışındaki sosyal aktiviteler vasıtasıyla erkek öğretmenlerin yöneticilerle daha çok iletişim kurdukları ve bu iletişimin de onların bireysel ilgi algılarına olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir. Ancak alanyazında bu durumla benzeşmeyen sonuçlar da vardır. Erdoğan (2011), yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yine Töremen ve Yasan'ın (2010) çalışmasında, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarında, kadın öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Birinci alt problem durumuna yönelik, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarında eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını görmek amacıyla analizler yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre eğitim değişkeni, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları üzerinde anlamlı farklılıklara sebep olmamıştır. Alanyazın incelendiğinde, genel olarak eğitim durumu değişkeninin

anlamalı farklara sebep olduğu, eğitim seviyesinin yükseldikçe dönüşümcü liderlik algılarının düşeceği yönünde bir algı vardır (Erdoğruca, 2011). Bu durumun sebebinin ise öğretmenlerin eğitim seviyelerinin arttıkça ‘farkındalık’ seviyelerinin de arttığı ve gerek okul yapısına, gerekse okul yöneticilerine daha eleştirel yaklaşımları olduğu ifade edilmiştir. Ancak mevcut çalışma sonuçları, eğitim durumunun farklılığa sebep olmadığı sonucunun elde edildiği alanyazındaki bazı çalışmalarla (Çakınberk ve Demirel, 2010; Çetin, 2008; Kaya, 2014; Zeren, 2007) benzerlik göstermektedir. Bu durumun muhtemel sebebi, eğitim durumu ne olursa olsun, öğretmenlerin yöneticilerinden bazı ortak beklentilerinin olması olabilir.

Kurum türüne göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarında anlamalı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında, kurum türü değişkeninin anlamalı farklılığa sebep olmadığı görülmektedir. Günümüzde kurum türleri arasındaki farkların eskiye oranla daha da azalmış olması, bu durumun muhtemel sebeplerinden birisi olabilir. Branş öğretmenlerinin farklı kurumlarda görev yapabiliyor olması kurumlar arasındaki keskin çizgilerin yumuşamasına katkıda bulunan faktörlerden birisidir. İngilizce ve Din kültürü ve ahlak bilgisi gibi branşlardaki öğretmenler, ilkokul, ortaokul ve lise dâhil olmak üzere her kurum türünde görev alabilmektedirler. Bu durumun bir getirisi olarak, son yıllarda kurumlar arası keskin çizgiler yumuşamıştır. Buna ek olarak, farklı kurumlarda çalışan öğretmenler, özellikle son yıllarda artan hizmet içi eğitimler aracılığıyla aynı ortamda bulunup, daha çok paylaşımda bulunmaktadır (Demirel ve Budak, 2003). Bu durumların, öğretmenlerin okul yöneticilerine bakış açılarını, onlardan beklentilerini birbirine benzettiği değerlendirilebilir.

Kurumda çalışma süresine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri algıları değerlendirildiğinde ise, bu değişkenin dönüşümcü liderlik algıları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Bu durumun muhtemel sebebi, kurumda çalışma süresi ne olursa olsun, öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerinin yıllar içinde değişmiyor olması olabilir. Başka bir deyişle, bir öğretmen, kurumdaki ilk çalışma yılında okul yöneticisinden beklediği liderlik özelliklerini, aynı şekilde sonraki yıllarda da görmeyi beklemektedir. Bu durum, Özen'in (2019) çalışmasındaki sonuçla benzerlik gösterirken, alanyazındaki bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir. Erdoğan (2011), yaptığı çalışmada aynı kurumda 1 yıl ve altı görev süresi olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının en düşük seviyede olduğunu belirtmiştir. Yine Çetin (2018), kurumda 13 yıl ve üzeri çalışanların dönüşümcü liderlik algılarının, 12 yıl ve altı görev süresi olanlardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik özellikleri algılarına yönelik elde edilen sonuçlar incelendiğinde, yaş değişkeninin anlamlı farklılıklara sebep olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni, 30 yaş ve altı (69 kişi), 31-40 yaş arası (148) ve 41 yaş ve üzeri (139 kişi) olacak şekilde 3 grupta incelenmiştir. Dönüşümcü liderlik toplam puanı bazında incelendiğinde, 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının, 31-40 yaş arası gruptaki öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer olarak, Çetin (2018) yaptığı çalışmada, 34 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının, 33 yaş ve altındaki öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma ile bireysel ilgi gösterme alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Grup amaçlarının kabulünü sağlama ve entelektüel teşvikte bulunma alt boyutlarında ise, 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının, 31-40 yaş arası gruptaki

öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin yaşları arttıkça, okul yöneticilerini daha yeterli bulmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun bir diğer muhtemel sebebi ise okul yöneticilerinin genel olarak 40'lı yaşlarda olmasıdır. 41 yaş ve üzeri öğretmenler, genel olarak akranları olan okul yöneticilerini yeterli bulmaktadırlar. Başka bir deyişle 'ben olsam ben de böyle yapardım' şeklinde bir yaklaşımları olduğu düşünülebilir. Tam tersi şekilde düşünülecek olursa, orta ve genç yaş grubundaki öğretmenlerin, ileri yaş grubuna göre okul yöneticilerinden beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunda, genç ve orta yaştaki öğretmenlerin, özellikle teknoloji alanında son gelişmelere daha çabuk uyum sağlayabilmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Aynı becerileri okul yöneticilerinden de bekleyen bu grup, okul yöneticilerinin mevcut özelliklerini yetersiz buluyor olabilirler. Nitekim Çetin (2018) de yaptığı çalışmada, genç öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının düşük olması üzerine benzer değerlendirmeler yapmıştır.

Son olarak, yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutunda ise, 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin algılarının, 40 yaş ve altındaki öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun muhtemel sebebi, ileri yaştaki öğretmenlerin günümüzdeki sınav şartları karşısında zorlanması olabilir. Özellikle son 20 yılda sürekli değişen sınav sistemi ve ailelerin yüksek başarı beklentisi, gerek öğrenciler gerekse öğretmenler üzerinde baskı oluşmasına sebep olmaktadır (Durmuş, 2017). İleri yaştaki öğretmenlerin, bu baskıyla baş etmede daha çok zorlandığı söylenebilir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonrası göreve başladığı ve bu sınava hazırlık sürecinin ne kadar stresli olduğu düşünülürse, sınav kaygısı gibi kavramlara çok uzak olmadıkları bir gerçektir. Bu sebeple, yüksek başarı beklentisi, genç öğretmenlerin yabancı olduğu bir kavram değildir ve bununla baş etmede ileri yaştakilere

göre daha başarılı oldukları bir gerçektir. Mevcut çalışma bulgularının aksine Erdoğan (2011), Özen (2019) ve Altıntaş (2020) yaptıkları çalışmalarda, yaş değişkeninin anlamlı farklılıklara sebep olmadığını belirtmişlerdir.

Mesleki kıdem değişkeninin, öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri algıları toplam puanı üzerinde anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Bu durum alanyazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Özen, 2019; Toksöz, 2010; Tosun, 2015; Yalçın, 2014). Alt boyutlar bazında yapılan değerlendirme sonucuna göreyse mesleki kıdem değişkeni, grup amaçlarının kabulü alt boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmuştur. Bu boyutta 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ortalama puanı, 11-20 yıl arası kıdemdeki öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuç, alanyazındaki bazı sonuçlarla paralellik göstermektedir. Çetin (2009), çalışmasında 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin ideal etki boyutundaki ortalama puanlarının, 6-10 yıl hizmet süresindekilerin ortalama puanlarından yüksek olduğunu belirtmiştir. Töremen ve Yasan (2010), ilham verici güdüleme alt boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin ortalama puanlarının, 11-20 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğunu söylemişlerdir. Canbaz'ın (2011) yaptığı çalışmada, 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin bireysel destek algılarının, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksek olduğu görülmüştür. Genel olarak değerlendirmek gerekirse, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, alt boyutlardaki algılarının olumlu yönde arttığı; tecrübeli öğretmenlerin yöneticilerini daha başarılı buldukları söylenebilir. Başka bir deyişle, göreve yeni başlayan öğretmenlerin gerek yüksek enerjileri, öğrencilikten kalma alışkanlıkları ve beklentileri, gerekse teknoloji alanındaki göreceli kabiliyetleri sebebiyle iş yaşantısından beklentilerinin, dolayısıyla okul yöneticilerinden beklentilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu dağılım öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim durumuna, kurum türüne, kurumda çalışma süresine, yaşa ve mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklindedir. Bu alt probleme yönelik ilk olarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yönelik betimsel değerler incelendiğinde, örgütsel bağlılık toplam puanının ‘yüksek’ seviyede olduğu görülmüştür. Bunun yanında, mesleki dayanışma, okula karşı olumlu tutum, yönetici öğretmen arasındaki güven ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven alt boyutlarında da ortalama puanlar ‘yüksek’ seviyede olurken, ‘akademik baskı’ alt boyutunda bu değer ‘orta’ seviyede olmuştur. En yüksek ortalama puan, ‘öğretmen-öğretmen arasındaki güven’ alt boyutundayken; en düşük ortalama puan ise ‘akademik baskı’ alt boyutundadır. Örgütsel bağlılığa yönelik maddelerden en yüksek ortalamaya sahip madde, öğretmen-öğretmen arasındaki güven alt boyutunda olan ‘Bu okulda işinde iyi olan öğretmenler meslektaşları tarafından saygı görür.’ maddesidir. En düşük ortalamalı madde ise, akademik baskı alt boyutundaki ‘Okulumuz öğrencilere her zaman onları zorlayacak görevler verir.’ maddesidir. Bu değerler genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yeterli seviyede olduğu değerlendirilebilir. Bu sonuca benzer olarak Buluç (2009), Kul (2010), Akan ve Yalçın (2015) ve Özen (2019) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarının ‘yüksek’ seviyesinde olduğunu ve bunun da arzu edilen bir seviye olduğunu belirtmişlerdir. Bu kayda değer ve istenen bir durumdur. Çünkü örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için, örgütün amaç ve hedeflerine olan inancın ve örgütsel aidiyet hissinin arzu edilen seviyede olması önemlidir (Güney, 2007; Porter, Steers, Mowdat, ve Boulian,1974).

Alt boyutlar özelinde incelendiğinde ise, ‘öğretmen-öğretmen arasındaki güven’ alt boyutu en yüksek ortalamaya sahip olurken; ikinci yüksek ortalama ‘mesleki dayanışma’ alt boyutunda olmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin işlerini, beraber çalıştıkları meslektaşlarını sevdikleri ve onlara saygı duydukları; onlara duygusal olarak yakın hissettikleri ve meslekleri adına ellerinden geleni yaptıkları yorumu yapılabilir. Allen ve Meyer’in (1991) ifade ettiği gibi örgüt üyelerinin duygusal olarak örgüte bağlı olup örgütle özdeşleşmesi, grubun hedeflere ulaşması yolunda arzu edilen bir durumdur. Ancak ‘Okula karşı olumlu tutum’ ise bu iki alt boyuttan düşük bir ortalamaya sahiptir. Bu durum, şartları daha iyi olan bir kurum olması halinde, mevcut kurumdan ayrılmayı düşünebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Buluç (2009), yaptığı çalışmada ‘örgütsel üyeliği sürdürme arzusunu’ ölçen maddelerin ortalamalarının ‘düşük’ seviyede olduğunu belirtmiş ve benzer bir değerlendirme yapmıştır. Yine Aksu ve Balcı (2009), öğretmenlerle yaptıkları çalışmada ve Bağdoğan ve Sarpbalkan (2017) tekstil sektöründen yaptıkları çalışmada, duygusal bağlılığın devam bağlılığından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Erdoğan’ın (2011) yaptığı çalışmada, duygusal bağlılık en yüksek seviyedeysen, normatif bağlılık en düşük seviyededir. Canbaz (2011), yaptığı çalışmada duygusal bağlılığın en yüksek seviyede olduğunu, devam bağlılığının ise en düşük seviyede olduğunu belirtmiştir. Beşiroğlu (2013) ve Ertürk (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının yüksek, ancak devam bağlılıklarının ve normatif bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada ise Uzun (2016), en düşük ortalamanın ‘devam bağlılığında’ olduğunu belirtmiştir. Genel olarak değerlendirmek gerekirse, öğretmenlerin gerek meslektaşlarıyla olan duygusal ilişkilerinin, gerekse görevlerine yönelik duygusal bağlarının yüksek olduğu; ancak zaman zaman gerek gönüllü gerek zorunlu tayinlerle çok fazla okul değiştirmeleri sonucunda ‘devam bağlılıklarının’ düşük

olduğu söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının zedelendiği düşüncesi, sosyo-ekonomik imkânların istenen seviyede olmaması gibi faktörler de gösterilebilir.

İkinci alt probleme yönelik ilk olarak cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre, mesleki dayanışma, yönetici öğretmen arasındaki güven ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Örgütsel bağlılık toplam puanı ile okula karşı olumlu tutum alt boyutlarında ise erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak, kadın öğretmenlerin okul dışında, özellikle aile hayatlarındaki sorumluluklarının erkeklere göre daha fazla olmasının yattığı söylenebilir. Erkek öğretmenlerin, meslektaşlarıyla okul dışında sosyal aktiviteler aracılığıyla daha çok zaman geçirme imkânı buldukları bir gerçektir. Bu aktivitelerin, doğrudan erkek öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştirdiği ve bunun da dolaylı olarak örgütsel bağlılığı etkilediği yorumu yapılabilir. Bu durumun bir diğer muhtemel sebebi olarak toplumsal cinsiyet algısı gösterilebilir. Savaş (2018), 7 farklı bölgeden 70 ildeki 2630 katılımcıyla yaptığı çalışmada, Türkiye’de toplumsal cinsiyet algısının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır ve genel algının kadınların evde kalıp, ev işleri ve çocuk büyütmekle zaman geçirmesi gerektiği yönünde olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışma sonuçlarına göre, ülkenin iç bölgelerindeki illerde yaşayanların toplumsal cinsiyet algılarının, sahil şehirlerinde yaşayanların algılarına göre daha yüksek olduğu değerlendirilebilir. Mevcut çalışmanın yapıldığı Karaman ilinin, İç Anadolu Bölgesi’nde bulunduğu düşünülürse, kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının erkek öğretmenlerin bağlılıklarına göre düşük olma sebebi, Savaş’ın (2018) çalışma sonuçlarında vurguladığı toplumsal cinsiyet temelli davranışlarla ilişkilendirilebilir.

Konuyla ilgili özellikle Alptekin'in (2014) yaptığı çalışma Konya ili örneğidir. Bu çalışma sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik ve meslek hayatı alanlarındaki ayrımcılığa yönelik algıların, kadınlar aleyhine olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmanın yapıldığı Karaman ili, Bakanlar Kurulu (1989) kararınca, 1989 yılında Konya ilinden ayrılarak il statüsünü almıştır. Karaman ilinin, Konya iliyle olan gerek bu tarihsel ve coğrafi bağı, gerekse kültürel bağı düşünüldüğünde, kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düşük olması, Alptekin'in (2014) çalışma bulguları temel alınarak açıklanabilir. Benzer olarak, Öngen ve Aytaç (2013) erkeklerin, geleneksel cinsiyet rollerini daha çok yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Mevcut çalışma sonucunu alanyazındaki çalışma bulgularından yola çıkarak yorumlamak gerekirse, kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha düşük olma sebebi, kadınların meslek hayatlarında gerek okul yöneticileri ve erkek meslektaşları tarafından, gerekse çalıştıkları okulun bulunduğu toplumsal çevre tarafından maruz kalmış olabilecekleri muhtemel toplumsal cinsiyet temelli yaklaşımlar olabilir. Bu tür muhtemel yaklaşımların, kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumsuz etkilemesi muhtemeldir.

Öte yandan bu bulguların aksine, Erdoğruca (2011) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yine Özen (2019), örgütsel bağlılık genel puanında fark olmasa da, devam bağlılığı boyutunda kadınların bağlılık algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Canbaz (2011) ve Altıntaş (2020) ise, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olmadığını belirtmişlerdir.

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları değerlendirildiğinde, alanyazında genel olarak eğitim seviyesi arttıkça örgütsel bağlılığın düşeceği yönünde bir algı vardır. Bu algının sebebi, gerek farkındalık ve eleştirel bakma seviyesinin artması, gerekse öğretmenlerin lisansüstü eğitimleriyle birlikte akademik

kadrolarda görev almayı düşünmesi olabilir. Bu algıyı destekler nitelikte Erdoğan (2011) ve Altıntaş (2020), eğitim düzeyleri lisansüstü seviyesinde olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının, daha düşük eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin algılarından yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ancak mevcut çalışmada, eğitim durumunun örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, Özen (2019)'ın çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin farkındalık seviyelerinin artmış olacağı kesindir, ancak öğretmenlerin eğitim seviyeleri ne olursa olsun, gerek okul yöneticilerinden gerekse genel olarak kurum kültüründen beklentilerinin benzer olduğu değerlendirilebilir.

Kurum türü değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları incelendiğinde, bu değişkenin anlamlı bir farka sebep olmadığı görülmüştür. Bu durum Altıntaş'ın (2020) çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Dönüşümcü liderlik algılarının benzer olmasının altında yatan muhtemel sebebe benzer olarak, kurumlar arası keskin ayrımların ortadan kalkmış olması, bu benzerliğin muhtemel sebeplerinden birisidir.

Öte yandan kurumda çalışma süresi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları üzerinde de anlamlı farklılıklara sebep olmamaktadır. Mevcut çalışma sonuçlarının aksine, Erdoğan (2011) yaptığı çalışmada, kurumlarında 11 yıl ve üzeri çalışanların örgütsel bağlılık algılarının, 10 yıl ve altı sürede çalışanların algılarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yine Çetin (2018), yaptığı çalışmada kurumda 13 yıl ve üzeri çalışanların örgütsel bağlılıklarının, daha az süreyle çalışanların algılarına göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazındaki bulguların aksine mevcut çalışmada, kurumda çalışma süresi örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklara sebep olmamıştır. Bu durumun, Karaman ili özelinde sebepleri olabilir. Karaman ili, batıyla doğu arasında kalan coğrafi konumu sebebiyle, gerek il dışı gerekse il içi tayin hareketlerinin fazla olduğu ildir.

Ülkemizde doğudan batıya doğru tayin hareketliliği olduğu düşünülürse, doğuda olup da batıda henüz istediği okullara hizmet puanı yetmeyen öğretmenlerin, Karaman gibi coğrafi olarak batı ile doğu arasında kalan illeri tercih ettiği bilinmektedir. Bu sebeple, bazı kurumlarda henüz ilk yılını çalışan bir öğretmen 40-50 yaşlarında olabilirken; aynı kurumda çok daha genç yaşta olup da, daha uzun süre çalışmış öğretmenlerin varlığı bilinmektedir. Yani, kurumlarda çalışma süresi dağılımı, gerek yaşa gerekse kıdeme göre heterojen bir yapıdadır. Bu durum, kıdem değişkeninin anlamlı farka neden olmamasının bir sebebi olabilir.

Yaş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını incelemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, mesleki dayanışma, yönetici öğretmen arasındaki güven ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven alt boyutları üzerinde yaş değişkeni anlamlı farklılıklara sebep olmamaktadır. Örgütsel bağlılık toplam puanı ve akademik baskı ile okula karşı olumlu tutum alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklara sebep olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın olduğu gruplar incelendiğinde ise, akademik baskı alt boyutunda, 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin akademik baskı ortalamalarının, 40 yaş ve altındaki öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farkın muhtemel sebebi ise, 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin, 40 yaş altındaki iki gruba göre daha az enerjilerinin kalması ve mevcut akademik beklentilerin onlara daha zor görünüyor olması olabilir. Bunun yanında, 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve okula karşı olumlu tutum algılarının, 30 ve altı yaş grubundaki öğretmenlerin ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun muhtemel sebebi, üniversiteden görece yeni mezun olduğu varsayılan 30 yaş altındaki öğretmenlerin, meslek hayatından daha yüksek beklentilere sahip olması olabilir. Yine bu öğretmenlerin yaşları itibarıyla, okul dışı aktivitelerin hayatlarında daha çok yere sahip olduğu bir

gerçektir. Bu durum, Kanter'in devam bağlılığını akla getirmektedir. Bu bağlılık türü penceresinden baktığımızda, mevcut kurum dışındaki alternatiflerin artık 41 yaş üzerindeki öğretmenlere çekici gelmediği ya da başka alternatiflere yönelmek için enerjilerinin gençlere göre daha az olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, Çakınberk ve Demirel (2010) yaptıkları çalışmada, yaş değişkeninin anlamlı bir farka sebep olmadığını belirtirken; Erdoğan (2011) ve Gao ve Bai (2011), yaş arttıkça bağlılığın da arttığını tespit etmişlerdir. Çetin (2018) ve Altıntaş (2020) yaptıkları çalışmada, 50 ve üzeri yaşta olanların örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada Özen (2019), yaşı 38'den büyük olanların örgütsel bağlılıklarının, 37 yaş ve altındakilerin örgütsel bağlılık algılarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Mevcut çalışma sonuçları ve alanyazındaki benzer sonuçlar beraber ele alındığında bu durumu Becker (1960, s.39)'in 'yan bahis' kavramıyla açıklamak da mümkündür. Yaşın ilerlemesiyle birlikte, yan bahislerin ve örgüte yapılan yatırımların artmasıyla birlikte, örgütten ayrılmak daha zor olacaktır. Yine Kanter'in devam bağlılığı açısından bakıldığında ise, bireyin yaşı ilerledikçe mevcut örgüt dışında daha iyi imkanlar bulamayacağı; balsa da buna enerjisinin yetmeyeceği düşüncesi, onun mevcut kuruma daha çok bağlanmasına sebep olduğu söylenebilir (Hakan, 2009).

İkinci alt probleme yönelik son olarak mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığı incelendiğinde ise bu değişkenin anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Benzer olarak Canbaz (2011), yaptığı çalışmada mesleki kıdem değişkeninin örgütsel bağlılık toplam puanı üzerinde anlamlı farklılıklara sebep olmadığını belirtmiştir. Alanyazında farklı sonuçlara rastlamak mümkündür. Bunlardan Çetin'in (2018) yaptığı çalışmada, 13 yıl ve üstü kıdemi olan çalışanların örgütsel bağlılık ortalamalarının en yüksek olduğu görülmüştür. Özen (2019), devam bağlılığı alt boyutunda 12 yıl ve üzeri

kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, 2-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi ‘Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?’ şeklindedir. Bu bağlamda, elde edilen Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Dönüşümcü liderliğin, başlı başına örgütsel bağlılıkla pozitif yönde ve güçlü bir ilişkiye sahip olması, gerek yurt içinde, gerekse yurt dışında yapılan pek çok çalışmada rastlanan bir sonuçtur (Akan ve Yalçın, 2015; Buluç, 2009; Çakınberk ve Demirel, 2010; Çetin, 2018; Coğaltay vd., 2014; Didin, 2014; Erdoğan, 2011; Khasawneh vd., 2012; Lo vd., 2009; Rehman vd., 2012; Terzi ve Kurt, 2005; Thamrin, 2012; Walumbwa vd., 2005). Bu alanda en kapsamlı çalışmalardan birisi, Coğaltay vd. (2014) tarafından yapılmıştır. Çalışmalarında 11 araştırmayı bir araya getirerek, 4293 kişilik örnekleme ulaşmışlardır. Rassal etki modeline göre yapılan analizlere göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını geniş düzeyde etkilediğini belirlemişlerdir. Bu etki değeri Türkiye örnekleminde ($r=.45$) olarak hesaplanmıştır. 11 çalışma, bölgelere göre incelendiğinde ise İç Anadolu ($r=.56$), Ege ($r=.51$), Marmara ($r=.49$) ve Güneydoğu ($r=.45$) bölgelerinde dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde geniş bir etkiye sahip olduğu; Akdeniz bölgesi örnekleminde ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışma sonuçları ve mevcut çalışmanın sonuçları beraber ele alındığında, dönüşümcü liderliğin etki düzeyleri farklı da olsa, etki yönlerinin aynı ve pozitif yönde olduğu görülmektedir.

Yine alt boyutlardan vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma, grup amaçlarının kabulünü sağlama, entelektüel teşvikte bulunma ve bireysel ilgi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Dönüşümcü liderliğin insanı ve duygularını ön plana çıkaran bu alt boyutlarıyla, örgütsel bağlılık arasındaki pozitif ilişki, öğretmenlerin yöneticileri tarafından olumlu telkinlerle motive edildiklerinde, kendilerine ilgi gösterildiğinde ve kendilerini grubun amaçlarına adadıklarında bağlılıklarının arttığını göstermektedir (Güney, 2007). Chen (2002), yaptığı çalışmada idealleştirilmiş etki, bireysel destek ve telkinle güdülenme ile örgütsel bağlılık arasında daha yüksek bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Buluç (2009), çalışmasında bu sonuca benzer olarak, telkinle güdüleme ve vizyonu paylaşım motive etmenin, örgütsel bağlılığı artırdığını belirtmiştir. Erdoğan (2011) çalışmasında, örgütsel bağlılıkla en yüksek ilişkiye bireysel ilginin sahip olduğunu belirtmiştir. Altıntaş'ın (2020) çalışmasında, bireysel ilgi ve entelektüel teşvik alt boyutlarının, örgütsel bağlılıkla daha yüksek bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında okul yöneticilerinin sadece telkinle değil, davranışlarıyla da örnek olması, öğretmenlerin bağlılık algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuçlar alanyazındaki pek çok çalışmayla desteklenmektedir (Avolio vd., 2004; Bo, 2013; Khasawneh vd., 2012; Lo vd., 2009; Rehman vd., 2012; Thamrin, 2012; Walumbwa vd., 2005). Alt boyutlardan örgütsel bağlılığı olumlu anlamda en az etkileyeni ise, yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutudur. Başka bir deyişle, okul yöneticileri, öğretmenlerden yüksek başarı bekledikçe, öğretmenlerin örgüte bağlılıkları olumsuz etkilenmektedir. Bu da öğretmenlerin hissettikleri baskı karşısında, gruba mesafe koymalarıyla ilgili olabilir.

Elde edilen korelasyon verileri örgütsel bağlılığın alt boyutlarında incelendiğinde ise, örgütsel bağlılıkla en yüksek ilişkinin 'okula karşı olumlu tutumla' olduğu görülmektedir. Öğretmen okula karşı olumlu tutum besledikçe, bağlılığının artması

beklenmektedir (Bo, 2013). Bunu, mesleki dayanışma ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven alt boyutları takip etmektedir. Bu sonuca göre, öğretmenin çalışma arkadaşlarına duyduğu güven ve pozitif ilişkinin bağlılığa olumlu yansıdığı söylenebilir. Örgütsel bağlılıkla en düşük ilişki ise akademik baskı alt boyutuylaadır. Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından yüksek beklenti başarısıyla paralellik gösteren bu sonuca göre, öğretmenin hissettiği başarı beklentisi onda bağlılığı zedeleyebilmektedir. Bu durumda okul yöneticileri öğretmenlerden başarı beklerken, bunu baskıcı bir şekilde yapmaktan kaçınmalıdırlar. Tabi ki bu durum, okul yöneticilerinin kontrolü tamamen bırakmasına, ilgisiz liderlik davranışları göstermesine de sebep olmamalıdır. Nitekim alanyazında, ilgisiz yöneticilik özelliklerinin, örgütsel bağlılığı düşürdüğünü belirten çalışmalar bulunmaktadır. Terzi ve Kurt (2005) ilköğretim kademesinde yaptıkları çalışmada, dönüşümcü liderlik özellikleri gösterilen okullarda örgütsel bağlılığın yüksek olduğunu; ancak ilgisiz yöneticilik davranışlarının gösterildiği okullarda ise örgütsel bağlılığın düşük olduğunu belirtmişlerdir. Buluç (2009), sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, laissez faire liderlik davranışları sergilenen gruplarda örgütsel bağlılığın düştüğünü belirtmiştir. Bu da bize, yöneticilerin o hassas dengeyi çok iyi sağlaması gerektiğini göstermektedir. Yönetici ne başarı beklentisini baskı oluşturacak şekilde hissettirmeli; ne de laissez faire liderlik özelliği şeklinde davranışlar sergilemelidir. Yine bunlara ek olarak Didin (2014), yaptığı çalışmada, serbest bırakıcı liderlik özellikleri ile duygusal bağlılık arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yani serbest bırakıcı liderlik özellikleri arttıkça, öğretmenlerin gerek duygusal gerekse normatif bağlılıkları azalmaktadır. Aşırı baskıcı tutumlar bağlılığı zedelerken, aşırı ilgisiz tavırlar da yine bağlılığı olumsuz etkilemektedir. Okul yöneticisi, öğretmenlerden beklentilerini onların kişisel özelliklerini de dikkate alarak, net ve motive edici bir şekilde ifade etmelidir. Bu şekilde ifade edilmeyen beklentiler ya ilgisiz yönetici davranışlarına

sebepe olabilmekte, ya da baskıcı yönetici davranışlarına ortam hazırlamaktadır. Bu da öğretmenlerin okula bağlılığını olumsuz etkilemektedir. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde, yöneticinin davranışları arasında denge kurmasının, örgütsel bağlılık üzerinde büyük bir etkisinin olduğu gerçektir (Bo, 2013; Erdoğan, 2011; Güney, 2007; Thamrin, 2012).

Çalışmanın dördüncü ve son alt problemi ‘Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?’ şeklindedir. Bu kapsamda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuca göre, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, öğretmenlerin okula bağlılığının %63’ünü yordamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, Buluç’un (2009) çalışmasına göre dönüşümcü liderlik örgütsel bağlılığın %48’ini, Çakınberk ve Demirel’in (2010) çalışmasında %54’ünü, Uzun’un (2016) çalışmasında % 35’ini; Özen’in (2019) çalışmasına göre ise %27’sini yordamaktadır. Gerek mevcut çalışma sonuçlarına gerekse alanyazında incelenen çalışma sonuçlarına göre örgütsel bağlılık, liderin gösterdiği dönüşümcü liderlik özelliklerinden ayrı düşünülemez. Bir diğer deyişle günümüzde okul yöneticisi, öğretmenlerin okula bağlılık duymasını istiyorsa, dönüşümcü liderlik özellikleri göstermek zorundadır.

Sonuç olarak, gerek mevcut çalışma sonuçlarını gerekse alanyazındaki çalışma sonuçlarını tek cümlede toplamak gerekirse, yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkisinin olduğu kesindir. Bu etkinin seviyesi farklı olsa da, hepsinin ortak noktası şudur; yöneticinin dönüşümcü liderlik özellikleri arttıkça, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da artmaktadır. Çağdaş ve etkili okulun

yaratılmasında, eğitim kurumlarının öğrencileri toplumun beklentilerine ve çağın gereklerine göre yetiştirebilmesinde okul yöneticisinin rolü yadsınamaz (Gümüşeli, 2001; Lo vd., 2009). Bu noktada okul yöneticilerine düşen, beraber çalıştıkları öğretmenlerin bireysel özelliklerini dikkate alarak; onlara motivasyon ve ilham sağlayarak, bireysel ilgi gösterip olumlu telkinlerde bulunarak örgüte olan bağlılıklarının artırmaya çalışmaktır (Şişman, 2002). Yöneticinin örgüt üyelerine enerji ve iyimserlik aşılaması, ortak bir heyecan ve güven oluşturuvcu davranışlar sergilemesi, hedeflere ulaşma konusunda işleri daha da kolaylaştıracaktır (Uzun, 2016). Bu davranışları sergileyen okul yöneticileri gerçekleştirdikleri içsel ve dışsal dönüşümler sayesinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırırken, okullardan beklenen başarıların sağlanmasında da gerekli katkıyı sunabileceklerdir.

5.2.Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre verilecek olan öneriler, 2 alt başlık altında ele alınmıştır. Önerilerin, ileride yapılacak çalışmalara, karar alırken politika yapıcılara, kurumlarında görev yapan okul yöneticilerine katkısı olacağı ümit edilmektedir.

5.2.1.Araştırmaya Yönelik Öneriler

Çalışma sonuçlarına göre, demografik değişkenlerin toplam puanlar ve alt boyutlar üzerinde bazı anlamlı farklılıklara sebep olduğu görülmüştür. İleri yaştaki öğretmenlerin gerek dönüşümcü liderlik algılarının gerekse örgütsel bağlılıklarının orta ve genç yaştaki öğretmenlerin algılarından yüksek olması, elde edilen önemli sonuçlardan bir tanesidir. Diğer bir deyişle genç ve orta yaştaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve dönüşümcü liderlik algıları daha düşüktür. Bu durumun muhtemel sebeplerinin neler olabileceği konusunda, derinlemesine sonuçlar elde edebilmek adına özellikle nitel bir çalışma tasarlanabilir.

Diğer dikkat çekici bir sonuç da, kadın öğretmenlerin bireysel ilgi ve örgütsel bağlılık ortalama puanlarının, erkek öğretmenlerin ortalama puanlarına göre düşük olmasıdır. Bu sonucun muhtemel sebepleri üzerine kadınlarla birebir görüşmeler yapılarak kapsamlı bir değerlendirme yapılabilir.

Genç öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve dönüşümcü liderlik algılarının ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düşük olmasının, Karaman ili özelindeki akademik başarının düşük olmasıyla ilgisi olabilir. Bu değerlendirmenin daha iyi yapılabilmesi adına, bu değişkenleri ve okul başarısını ele alan yeni çalışmaların yapılması, özelde Karaman iline genelde ise eğitim kurumlarının başarısının artırılmasına katkı sunacaktır.

Bu çalışma, bir önceki eğitim öğretim yılındaki merkezi sınav sonuçlarının istenen seviyede olmaması üzerine, başarının örgütsel bağlılığın artırılmasıyla sağlanabileceği varsayımı çerçevesinde şekillenmiştir. Başarıyı artırma yolunda okula bağlılığın yanında başka nelerin etkili olabileceği konusunda farklı çalışmaların yapılması ve mevcut çalışma sonuçlarıyla beraber ele alınması daha faydalı olacaktır.

Bu çalışma öğretmen algılarına göre şekillenmiştir. Okul yöneticilerinin algılarını da içeren daha kapsamlı bir çalışma yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Çalışmada sadece dönüşümcü liderlik algısı ele alınmıştır ve bu çalışma sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik, örgütsel bağlılığın % 63'ünü açıklamaktadır. Geriye kalan %37'lik dilim için nelerin etkili olabileceği de değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, diğer liderlik yaklaşımlarını da kapsayan bir çalışmanın yapılması, daha detaylı bilgi elde etme adına faydalı olacaktır.

5.2.2.Uygulamaya Dönük Öneriler

Okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik davranışlarını daha çok sergileyebilmeleri adına, özellikle teknolojinin okullarda etkili kullanımına yönelik eğitimler düzenlenebilir. Bu sayede okul yöneticilerinde, çağın gereklerine göre adım atmanın önemi konusunda farkındalık oluşturulurken, okulda daha olumlu bir atmosfer yaratılabilir.

Kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yükseltilmesi adına gerek okul içinde, gerekse okul dışında etkinlikler düzenlenebilir; ekip çalışmaları organize edilebilir. Bunun yanında, onların okula karşı aidiyet hislerinin artırılması adına, onlara daha fazla sorumluluk verilebilir. Böylece kadınlarda örgütsel aidiyet hissiyle birlikte örgütsel bağlılık duygusu geliştirilebilir.

Okul yöneticileri, özellikle genç öğretmenlerin ve kadınların hassasiyetlerini göz önünde bulunduracak şekilde liderlik özellikleri göstermeleri konusunda bilgilendirilip, bu konuda teşvik edilebilir. Bu konularda farkındalık geliştiren okul yöneticileri, bu iki grubun okula olan bağlılıklarının artmasına katkıda bulunabilir.

İleri yaştaki öğretmenlerin hissettikleri akademik baskıyla baş edebilmeleri adına gerekli çalışmalar yapılabilir. Özellikle akademik baskıya yabancı olmayan genç öğretmenlerle birlikte yapılacak aktivitelerin, ileri yaştaki öğretmenlere faydası olabilir.

KAYNAKÇA

- Akan, D., ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 123-150.
- Akbolat, M., Işık, O., ve Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (11), 36-50.
- Aksu, A., ve Balcı, Y. (2009). Genel liselerde örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik. *Education Sciences*, 4(4), 1468-1480.
- Alcan, E. E. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Alkın, C., ve Ünsar, S. (2007). Liderlik özellikleri ve davranışlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 75 – 94.
- Alptekin, D. (2014). Çelişik duygularda toplumsal cinsiyet ayrımcılığı sorgusu: Üniversite gençliğinin cinsiyet algısına dair bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 203-211.
- Altıntaş, D. (2020). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: iletişim sektöründe bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Altınbaş Üniversitesi, Ankara.

- Angle, H. L., and Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 1-14.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zekâ dönüştürücü ve etkileşimci liderlik*. Konya: Eğitim.
- Avolio, B. J., Zhu, W., Koh, W., and Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(8), 951-968.
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Aykanat, Z., ve Yıldız, T. (2016). Karizmatik liderlik ve örgütsel yenilikçilik ilişkisi üzerine bir araştırma [a research on relationship between charismatic leadership and organizational innovation]. *Journal of Entrepreneurship & Development/Girisimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 11(2), 198–228.
- Babahanoğlu, N. (2016). *Çalışanların dönüştürücü liderlik algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkileri: tekstil sektöründe bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Bağdoğan, S. Y., ve Sarpbalkan, D. (2017). Çalışanların örgütsel bağlılığını etkileyen bir faktör olarak dönüştürücü liderlik algısı. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(30), 335-352.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı

bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (19), 73-84.

Bakan, İ., ve Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin uyguladıkları liderlik yaklaşımlarına yönelik algılamaları: Likert'in yönetim sistemleri yaklaşımı'na dayalı bir alan çalışması. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (31), 151-176.

Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.

Bass, B. M., and Avolio, B. J. (1993). *Transformational leadership: A response to critiques*. Massachusetts: Academic Press.

Bass, B. M., and Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. London: Psychology Press.

Başbekleyen, M. A. (2019). *Okul yöneticilerinin dönüşümsel, etkileşimsel liderlik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Bayrak Kök, S. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılığın incelenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 291-317.

- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, (59), 125-139.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Berber, A. (2000). Dönüşümsel ve etkileşimci liderlik kavramı, gelişimi ve dönüşümsel liderliğin yönetim ve organizasyon içerisindeki rolü. *İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 11(36), 33-50.
- Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: Time to part ways?. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 609–622.
- Beşiroğlu, A. (2013). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bo, Y. (2013). The influence study of transformational leadership in university on teachers' organizational commitment: the construction and verification of a theoretical model. *Canadian Social Science*, 9(4), 126-137.
- Bolat, O. İ., ve Bolat, T. (2008). Otel işletmelerinde örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 75-94.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., and Dennison, P. (2003) *A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks*. Report for Chase Consulting and the Management Standards Centre, Centre for Leadership Studies, University of Exeter, UK.

- Bozkurt, Ö., ve Göral, M. (2013). Modern liderlik tarzlarının yenilik stratejilerine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(4), 1-14.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546.
- Bul, S. (2007). *Okul müdürlerinin motive etme becerisi ile liderlik yaklaşımları arasındaki ilişki (Kocaeli ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34.
- Burns, J. M. (1978), *Leadership*, New York: Harper and Row.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbaz, F., (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Bolu- merkez ortaöğretim örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı.

- Chen, L. Y. (2002). An examination of the relationship between leadership behavior and organizational commitment at steel companies. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 7(2), 122-142.
- Christophersen, K., Elstad, E., and Turmo, A. (2011). The nature of social practice among school professionals: consequences of the academic pressure exerted by teachers in their teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 639–654.
- Cohen, A. (1993). Age and tenure in relation to organizational commitment: a meta-analysis. *Social Psychology*, 14(2), 143-159.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2000). *Research methods in education* [5th edition] London: Routledge Falmer.
- Çakar, U., ve Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zekâ gerektirir mi? Yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 83-98.
- Çakınberk, A., ve Demirel, E. T. (2010). Örgütsel bağlılığın belirleyicisi olarak liderlik: Sağlık çalışanları örneği/Leadership as a determinant of organizational commitment: A case of health care personnel. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 103-119.
- Çelik, S., ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.

- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 423-442.
- Çetin, M. M., (2018). *Dönüşümcü liderlik üzerine bir analiz: bankacılık sektöründe çalışanların liderlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, Ö. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı yöneticilerinin örgütsel değişimi yönetme yeterlikleri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoğaltay, N., Karadağ, E., ve Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 483-500.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 6(2), 4-11.
- Dağ, İ., ve Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (27),171-184.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., and Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.

- Demir, H., ve Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik: Bir ölçek geliştirme denemesi. *Yönetim Dergisi: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü*, 19(61), 72-90.
- Demirel, Ö., ve Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(1), 62-81.
- Demirtaş, H., ve Özer., N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Didin, Ş. N. (2014). *Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007), Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 37-61.
- Donaldson Jr, G. A. (2007). What do teachers bring to leadership. In *Uncovering teacher leadership: Essays and voices from the field* (s.131-139). California:Corwin Press
- Dört İl Ve Beş İlçe Kurulması Hakkında Kanun. (1989, 15 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı:3578). Erişim adresi:
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3578.pdf>

- Durmuş, Y. T. (2017). A qualitative study on vocational high school 12th grade students' anxiety and expectations on university entrance exams / Meslek lisesi 12. sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavı kaygıları ve beklentileri üzerine nitel bir çalışma. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4826-4837.
- Durna, U., ve Eren, V. (2011). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Duyan, E. C. (2012). *Hizmetkâr liderlik: Çalışan iyilik hali ve çalışma yaşamının kalitesi ile ilişkileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-32.
- Erceylan, N. (2010). *Yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkileri ve bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel.
- Erdoğruca, P. (2011). *Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eren, H., ve Bal, M. D. (2015). Hemşirelikte örgütsel bağlılık. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 1(2), 44-50.

- Ergün Doğanbaş, Z. (2017). *Dönüştürücü liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kuşaklar arası farklılık* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkmen, G. (2007). *Selçuk üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin empatik eğilimlerinin sporda tercih ettikleri lider davranışları ile karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Konya.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik kuramları ve yeni bakış açıları*. Ankara: Efil.
- Ertürk, R. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 119-135.
- Eryeşil, K. (2012). *Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Fındıkçı, İ. (2014). *Aile Şirketleri*. İstanbul: Alfa.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7). New York: McGraw-Hill.
- French, J. R., Raven, B., and Cartwright, D. (1959). The bases of social power. In, *Classics of organization theory* (pp. 311-320). Boston: Wadsworth.

- Gao, F. Y., and Bai, S. (2011). The effects of transformational leadership on organizational commitment of family employees in Chinese family business. In *Proceedings of the International Conference on Economic Trade and Development*, 7, 43-48.
- Gardner, J. (1993). *On leadership*. New York: The Free Press.
- Goleman, D. (2004). What makes a leader?. *Harvard business review*, 82(1), 82-91.
- Güçlü, H. (2006). *Turizm sektöründe durumsal faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirilmesi. *Ege Akademik Bakış-Ekonomi, İşletme, Uluslar Arası İlişkiler ve Siyaset Bilimi Dergisi*, 2(1), 37-56.
- Gül, H. ve Şahin, K. (2011). Bilgi toplumunda yeni bir liderlik yaklaşımı olarak transformasyonel liderlik ve kamu çalışanlarının transformasyonel liderlik algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 237-249.
- Gülova, A. A., ve Demirsoy, Ö. (2012). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Hizmet sektörü çalışanları üzerinde ampirik bir araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 3(3), 49-76.
- Gümüşeli, A.İ.(2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gün, F., ve Çoban, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-48.

- Gün, İ., ve Aslan, Ö. (2018). Liderlik kuramları ve sağlık işletmelerinde liderlik. *Journal of Health and Nursing Management*, 5(3), 217-226.
- Güney, S.(2007). *Yönetim ve organizasyon*.(Editör: Salih Güney). İstanbul: Nobel.
- Güngör, A. A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güzel, T. (2011). Liderlik davranışlarının orta düzey yöneticiler üzerindeki etkisi ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi; Kuşadası otel işletmelerinde bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 279-296.
- Hakan, K. O. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 200-211.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hrebiniak, L. G., and Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, 17(4), 555-573.
- İşcan, Ö. F. (2002). *Küresel işletmecilikte dönüştürücü liderlik anlayışı-büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Joolideh, F., and Yeshodhara, K. (2009). Organizational commitment among high school teachers of India and Iran. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 127-136.
- Kalay, M. (2015). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 443-465.
- Kaya, S. (2014). *İlkokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Keçecioglu T., (2003). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Okumuş Adam.
- Khalili, A., and Asmawi, A. (2012). Appraising the impact of gender differences on organizational commitment: Empirical evidence from a private SME in Iran. *International Journal of Business and Management*, 7(5), 100-110.
- Khasawneh, S., Omari, A., and Abu-Tineh, A. M. (2012). The relationship between transformational leadership and organizational commitment: the case for vocational teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 494-508.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği* (16.Baskı). İstanbul: Beta.

- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 117-139.
- Kul, M. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kul, M., ve Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1021-1038.
- Küçük, T. (2015). *Kamu İlkokullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Diyarbakır Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Lo, M. C., Ramayah, T. and Min, H. W. (2009). Leadership styles and organizational commitment: a test on Malaysia manufacturing industry. *African Journal of Marketing Management*, 1(6), 133-139.
- Mathieu, J. E., and Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.

- McGregor, D., and Cutcher-Gershenfeld, J. (1960). *The human side of enterprise* (Vol. 21, pp. 166-171). New York, NY: McGraw-Hill.
- Meyer, J. P., and Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J.P. and Allen N.J. (1996). Affective, continuance and normative commitment to the organization: An examination of construct validity, *Journal of Vocational Behavior*, (49), 252-276.
- O'Reilly, C. and Chatman, J. (1986). "Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behaviour". *Journal of Applied Psychology*, (71), 492- 499.
- Öngen, B. ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48(2), 1-18.
- Özdemir, Ö. (2015). Lidere duyulan güven üzerinde hizmetkar liderliğin katkısı. 3.Örgütsel Davranış Kongresi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Tokat.
- Özdevecioğlu, M. (2013). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130.
- Özen, S., (2019). *Çağdaş yönetim anlayışında çalışanların dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Öztürk, C. (2016). Argyris' in olgunlaşma teorisine liderlikte durumsallık yaklaşımlarından çözüm arayışları. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(8), 3085-3098.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. UK: McGraw Hill.
- Penley, L. E. and Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43-59.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., and Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T., and Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Randall, D. M. (1987). Commitment and the organization: The organization man revisited. *Academy of Management Review*, 12, 460- 471.
- Rehman, S., Shareef, A., Mahmood, A., and Ishaque, A. (2012). Perceived leadership styles and organizational commitment. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business*, 4(1), 616-626.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa.

- Salancik, G. R. (1991). Commitment and the control of organizational behavior. In B. M. Staw (Ed.), *Psychological Dimensions of Organizational Behavior*. New York: Merceacmillan Publishing.
- Saraman, T. (2018). *Liderlik yaklaşımı ve Douglas Mcgregor'un X ve Y teorisi: Bartın Üniversitesi'nde çalışan idari personel üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Sarıdere, U. (2004). *Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Savaş, G. (2018). Türkiye'de yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği algısı. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1(2), 101-121.
- Saylı, H., ve Baytok, A. (2014). *Örgütlerde liderlik teori uygulama ve yeni perspektifler*. Ankara: Nobel.
- Schriesheim, C. A., and Bird, B. J. (1979). Contributions of the Ohio state studies to the field of leadership. *Journal of Management*, 5(2), 135-145.
- Serin, M. K., ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(3), 435-459.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Slatter, R. (2000). *Jack Welch ve General Electric'in Yolu* (Çev. T. Arıkan ve S.Özkal). İstanbul: Literatür.

- Sökmen, A., ve Boylu, Y. (2009). Yol amaç modeli kapsamında önderlik davranışlarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2381-2402.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (54), 1-29.
- Şahin, E. (2016). *Örgütsel bağlılığın sağlanmasında duygusal zekanın ve dönüşümcü liderliğin rolü ve önemi: Trabzon ili kamu sektöründe bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi, Trabzon.
- Şengöz, M. (2015). Çalışanların algıladıkları etkileşimci ve dönüşümcü liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide yönetici-ast etkileşimi algısının ara değişken rolünün incelenme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 2(2), 423-456.
- Şentürk, H. A. (2019). *Kapsayıcı liderlik davranışı ve iş modeli ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal zekânın, ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Tağraf, H., ve Çalman, İ. (2009). Ohio Üniversitesi liderlik modeline göre oluşan liderlik biçimlerinin işletmelerin ihracat performansı üzerine etkisi ve Gaziantep ilinde

bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 135-154.

Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki Etkileşim*. İstanbul: Beta.

Tekarslan, E., Baysal, A.C., Sencan, H., ve Kılınç, T.(2000). *Davranışın sosyal psikolojisi*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.

Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 23-45.

Terzi, A. R., ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-113.

Thamrin, H.M. (2012). The influence of transformational leadership and organizational commitment on job satisfaction and employee performance. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(5), 566-572.

Toksöz, S. (2010). 21. Yüzyılın liderlik anlayışı olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Tosun, F. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen görüşlerine göre araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Töremen, F., ve Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 27-39.

- Tschannen-Moran, M. (2003). Transformational leadership and trust. *Studies in leading and organizing schools*, 2(11), 157-169.
- Turan, S. (2014). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, (2019, Haziran). 2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Serisi, No: 7. Ankara: MEB.
- Tüzel, M. (1999). *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler*. İstanbul: Mess.
- Uğur, S. S., ve Uğur, U. (2014).Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü. *Organizasyon ve yönetim bilimleri dergisi*, 6(1), 122-136.
- Uzun, D. (2016). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Walumbwa, F. O., Orwa, B., Wang, P., and Lawler, J. J. (2005). Transformational leadership, organizational commitment, and job satisfaction: A comparative study of Kenyan and US financial firms. *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 235-256.
- Yağcı, K. (2007). Meyer-Allen örgütsel bağlılık modeli yaklaşımıyla otel işletmeleri işgörenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 114-128.

- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yaşbay, H. (2011). *Otantik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yavuz, E. (2009). İşgörenlerin dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Yayman, Ş. (2020, 6 Ocak). Okul müdürlerinin yüzde %3'ü kadın. *Milliyet*. Erişim adresi: <https://www.milliyet.com.tr/>
- Yazıcıoğlu, İ., ve Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 3-16.
- Yeşil, A. (2016b). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme/ A theoretical research on leadership and motivation theories. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yeşil, Y. (2016a). *Kobilerde eğitim ve geliştirmenin örgütsel bağlılıkla ilişkisi: Çerkezköy Organize Sanayi Bölgesi'nde bir araştırma*. Ankara: Detay.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 853-879.
- Yörük, D., Dündar, S., ve Topçu, B. (2011). Leadership styles of mayors in Turkey and factors effecting their leadership styles. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(1), 103-109.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Londra: Pearson Global Edition.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22) , 445-458.

Zel, U. (2011), *Kişilik ve liderlik* (3.Basım). İstanbul: Nobel.

Zeren, H. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

EKLER

EK 1. ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99371540-44-E.11666186
Konu : Araştırma İzni

31.08.2020

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelge.
b) 06.03.2020 tarihli ve 7892 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 13.03.2020 tarihli ve 5464432 sayılı Oluru.

İlgi (b) yazınızla; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğrencisi Fatih GÜN "**Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu anket çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik çalışma yapmak istemektedir.

Bu kapsamda, ilgi (b) yazıda adı geçen anket çalışması için Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik çalışma yapılması Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür. Onayda belirtilen şartların uygulanması halinde çalışma yapılması, ilgi (a) genelgedeki başvuru taahhünamesinin imzalı olarak ve yapmış olduğu anket ile ilgili sonuç raporlarının Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- İlgi (c) Valilik Oluru (1 sayfa)
- İlgi (b) Yazı ve ekleri (42 sayfa)

Adres : Hamidiye Mahallesi Fevzipaşa Caddesi No:18
70100 Karaman/Merkez
Elektronik Ağ : www.karaman.meb.gov.tr
e-posta : strateji70@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : A.GÖRGÜ / Memur
Tel : (0 338) 280 70 30
Faks : (0 338) 280 70 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b83a-a89d-31d2-868c-b1a3 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Ölçek Kullanım İzin Talebi. Inbox x ✕ 🖨️ 🔗

 **fatihgun007** . <gunfatih007@gmail.com> Sat, Nov 2, 4:34 PM ☆ ↩️ ⋮
to oiscan ▾

Merhaba sayın hocam,
Ben Fatih Gün, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Uyarlamış olduğunuz 'Dönüşümcü Liderlik Ölçeğini' izniniz olursa tez çalışmam için veri toplama aşamasında kullanmak istiyorum.
Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum,
Fatih GÜN

 **Ömer Işcan** <oiscan@atauni.edu.tr> Sun, Nov 3, 9:22 AM ☆ ↩️ ⋮
to me ▾

🌐 Turkish ▾ > English ▾ [Translate message](#) [Turn off for: Turkish x](#)

Sevgili Fatih,
Ölçeği bilimsel atıf gösterme kurallarına uygun bir şekilde elbette kullanabilirsin. Kolaylıklar diliyorum.

Prof.Dr. Ömer Faruk İŞCAN
Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
İşletme Bölümü, Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı
25240 Erzurum/Türkiye
Tel: 04422312777

EK 3. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

 **fatihgun007** . Tue, Oct 8, 1:55 PM ☆
Merhaba sayın Aysun hocam, Ben Fatih Gün, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Uyarlamış oldu...

 **aysun akçay** <aakçay86@gmail.com> Thu, Oct 10, 5:17 PM ☆ ↩️ ⋮
to me ▾

🌐 Turkish ▾ > English ▾ [Translate message](#) [Turn off for: Turkish x](#)

Fatih hocam merhaba,
öncelikle iş yoğunluğundan dolayı geç döndüğüm için kusura bakmayın. Uyarlamasını yaptığım öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğini şahsımı kaynak göstermek şartıyla tabi ki kullanabilirsiniz. Hatta yaptığınız çalışmalarınızı bana da gönderirseniz ben de faydalanmak isterim. Fakat tezimin içeriğinde de yazdığım gibi ölçeğim 15 maddeden oluşuyor. YÖK Tez sayfasına yüklenirken oluşan sistemsel bir hatadan dolayı tezin ek kısmında 14 madde görünüyor.
15 madde: "Bu okulda işinde iyi olan öğretmenler meslektaşları tarafından saygı görür."
bu maddeyi de ekleyerek ölçeğinizi uygulamanız sağlıklı olacaktır.
Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

fatihgun007 . <gunfatih007@gmail.com>, 8 Eki 2019 Sal, 13:56 tarihinde şunu yazdı:

EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Sayın meslektaşım,

Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği için lütfen bütün soruları samimi bir şekilde cevaplayınız. Yapılacak bu çalışmada bütün cevaplar topluca değerlendirileceği için adınızı yazmayınız.

Araştırmaya katılımınız ve ilginiz için teşekkür ederim.

A. KİŞİSEL BİLGİLER BÖLÜMÜ

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
2. Yaşınız: () 30 ve altı () 31–40 arası () 41 yaş ve üzeri
3. Mesleki kıdeminiz: () 1 ay -10 yıl () 11-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
4. Bu okuldaki görev süreniz: () 1 ay -3 yıl () 4-6 yıl () 7 yıl ve üzeri
5. Eğitim Durumunuz: () Ön lisans-Lisans () Lisansüstü
6. Kurum türü : () İlkokul () Ortaokul () Lise

B. DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

(1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen katılıyorum)	1	2	3	4	5
Okul müdürüm ...					
1.Okulun gelecekteki durumuna ilişkin net bir fikre sahiptir.					
2.Öğretmenlere sözlerinden çok davranışlarıyla örnek olur.					
3. Okulun amaçlarının oluşturulmasında öğretmenlerin katılımını sağlar.					
4. Bizden çok şey beklediğini, bize açıkça söyler ve belli eder.					
5. Benim duygularımı dikkate alarak davranır.					
6. Beni, rutin sorunları yeni bir bakış açısı ile çözmeye teşvik eder.					
7. Okulun gelecekteki durumunu öğretmenlere anlatmaya çalışır.					
8. Benim için izlenecek, örnek alınacak bir liderdir.					
9.Okul içi takım çalışmalarında işbirliğini sürekli hale getirir.					
10. Bizden her zaman en iyisini, daha iyisini yapmamızı bekler.					
11. Benim kişisel duygularıma saygı gösterir.					
12. Beni düşünmeye sevk eden sorular sorar.					
13. Okul için daima yeni fırsatlar arar.					
14. Başarılarla ve amaçlara ulaşmayı sembolleştirir.					
15. Öğretmenlerin, "takım oyuncusu" olmalarını sağlamaya çalışır.					
16. Faaliyetlerimizi değerlendirirken ikinci en iyi başarı olarak görmez.					
17. Benim kişisel ihtiyaçlarımı göz önüne alarak davranır.					

18. İşleri gerçekleştirme biçimimi sürekli gözden geçirmem için beni uyarır.					
19. Öğretmenlere, geleceğe ilişkin planlarıyla ilham vermeye çalışır.					
20. Öğretmenleri aynı amaca dönük olarak çalışmaya sevk eder.					
21. İşime ve kariyerime ilişkin beklentilerimi yükseltmemi sağlamaya çalışır.					
22. Öğretmenlerin belirlenen amaçlara bağlılık duymalarına önem verir.					
23. Öğretmenlerde takım düşüncesinin ve ruhunun oluşmasını sağlamaya çalışır.					

C. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

(1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kısmen katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen katılıyorum)	1	2	3	4	5
1. Okulumuz öğrenci performansı için yüksek standartlar oluşturur.					
2. Okulumuz öğrencileri daha başarılı olmaları için zorlar.					
3. Okulumuz öğrencilere her zaman onları zorlayacak görevler verir.					
4. Bu okulda öğretmenler diğer öğretmenlerle bilgilerini paylaşır ve öğrenci çalışmalarını tartışırlar.					
5. Bu okulda öğretmenler öğretim planlarını hazırlarken işbirliği yaparlar.					
6. Bu okulda öğretmenler işlerini mümkün olan en iyi şekilde yapabilmek için ortaklaşa hareket ederler.					
7. Bu okula karşılık bağlılık hissediyorum.					
8. Yakın arkadaşım çocuğu için okul ararsa okulumu ona öneririm.					
9. Bu okuldaki her çalışma günü beni mutlu eder.					
10. Okul yöneticimiz öğretmenlerin mesleki gelişimiyle yakından ilgilenir.					
11. Okul yöneticimiz öğretmenlerin çalışma koşullarını kolaylaştırır.					
12. Okul yöneticimiz okulumuzdaki işlerin düzgün yürümesinde etkilidir.					
13. Bu okulda öğretmenler sıkıntılarını ve mutluluklarını diğer öğretmenlerle paylaşırlar.					
14. Bu okulda çaba harcayan öğretmenler meslektaşları tarafından saygıyla karşılanırlar.					
15. Bu okulda işinde iyi olan öğretmenler meslektaşları tarafından saygı görür.					

EK 5. NORMALLİK DAĞILIMLARI

Değişken	Kategori	Dönüşümcü Liderlik Özellikleri		Vizyon-ilham sağlama, uygun rol model olma		Grup amaçlarının kabulunu sağlama		Entelektüel teşvikte bulunma		Bireysel ilgi gösterme		Yüksek başarı beklentisi	
		Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	-,366	-,415	-,387	-,497	-,504	-,522	-,237	-,153	-,599	-,368	-,442	,468
	Erkek	-,610	-,408	-,598	-,528	-,751	-,343	-,338	-,549	-,686	-,564	-,880	1,431
Okul kademesi	İlkokul	-,389	-,221	-,621	,090	-,592	,043	-,005	-,490	-,742	,035	-,223	-,098
	Ortaokul	-,490	-,413	-,464	-,532	-,691	-,440	-,339	-,453	-,564	-,533	-,608	,789
	Lise	-,458	-,733	-,407	-,894	-,514	-,850	-,279	-,551	-,562	-,755	-1,070	2,022
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	-,488	-,472	-,449	-,594	-,643	-,243	-,272	-,274	-,652	-,360	-,509	1,031
	11-15 yıl	-,392	-,612	-,441	-,743	-,511	-,852	-,219	-,634	-,526	-,649	-,807	1,036
	21 yıl ve üzeri	-,479	-,482	-,458	-,575	-,552	-,686	-,272	-,407	-,696	-,486	-,655	,475
Eğitim	Ön lisans/ lisans	-,557	-,246	-,527	-,400	-,698	-,230	-,357	-,179	-,641	,605	-,751	1,188
	Lisans üstü	-,294	-,953	-,426	,865	-,425	,995	-,092	-,950	-,504	,328	-,507	,481
Okuldaki görev süresi	1 ay- 3 yıl	-,535	-,480	-,566	-,523	-,684	-,433	-,401	-,203	-,743	-,413	-,372	,899
	4-6 yıl	-,444	-,587	-,523	-,543	-,647	-,426	-,071	-,741	-,583	-,423	-,738	,856
	7 yıl ve üzeri	-,554	-,063	-,453	-,373	-,605	-,422	-,343	,194	-,475	-,732	-,944	,962
Yaş	30 ve altı	-,466	-,202	-,440	,102	-,553	,202	-,290	,109	-,613	-,532	-,017	-,674
	31-40 arası	-,437	-,642	-,454	-,788	-,524	-,799	-,208	-,595	-,529	-,490	-,748	1,145
	41-50 arası	-,543	-,347	-,463	-,616	-,694	-,384	-,288	-,411	-,841	-,026	-1,046	1,440
	51 ve üzeri	-,632	-,203	-,628	-,441	-,767	-,217	-,478	-,101	-,691	-,829	-,364	,066

Değişken	Kategori	Örgütsel Bağlılık		Akademik Baskı		Mesleki Dayanışma		Okula Karşı Olumlu Tutum		Yönetici-Öğretmen Arasındaki Güven		Öğretmen-Öğretmen arasındaki Güven	
		Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	-,462	-,198	,188	-,414	-,766	,205	-,712	-,185	-,481	-,358	-,1,047	,668
	Erkek	-,603	-,409	-,467	,166	-,609	-,359	-,863	-,146	-,676	-,376	-,932	,510
Okul kademesi	İlkokul	-,517	,114	,187	-,217	-,753	,246	-,707	-,245	-,584	,245	-,769	,355
	Ortaokul	-,536	-,494	-,347	-,212	-,680	-,370	-,673	-,585	-,609	-,484	-,1,152	,780
	Lise	-,461	-,579	-,228	-,248	-,692	,144	-,827	-,139	-,448	-,792	-,1,046	,730
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	-,399	-,612	-,067	-,283	-,601	-,440	-,777	-,220	-,420	-,662	-,1,115	1,297
	11-15 yıl	-,552	-,309	-,269	-,258	-,773	,107	-,708	-,335	-,841	-,049	-,962	,224
	21 yıl ve üzeri	-,625	,057	-,044	-,365	-,790	,736	-,750	-,311	-,388	-,780	-,972	,674
Eğitim	Ön lisans/ lisans	-,542	-,446	-,184	-,114	-,698	-,118	-,731	-,272	-,613	-,472	-,1,089	,839
	Lisans-üstü	-,393	,024	-,017	-,548	-,758	,533	-,943	,211	-,408	-,157	-,799	,353
Okuldaki görev süresi	1 ay- 3 yıl	-,495	-,579	-,141	-,132	-,627	-,450	-,734	-,478	-,692	-,489	-,1,168	1,043
	4-6 yıl	-,670	-,252	-,364	-,343	-,776	-,135	-,699	-,361	-,655	-,393	-,1,097	,780
	7 yıl ve üzeri	-,413	-,112	-,140	,334	-,099	-,665	-,135	-,517	,006	,329	-,890	,909
Yaş	30 ve altı	-,495	-,430	,278	-,134	-,497	-,825	-,654	-,534	-,455	-,384	-,1,077	,905
	31-40 arası	-,518	-,522	-,320	-,292	-,730	,101	-,748	-,267	-,633	-,364	-,1,039	,831
	41-50 arası	-,523	,019	-,107	-,571	-,898	,805	-,902	,263	-,549	-,450	-,1,059	873
	51 ve üzeri	-,534	-,376	,073	-,593	-,326	-,430	-,681	-,399	-,506	-,880	-,851	-,108