



**T.C.
KAHRAMANMARAS ST İMAM NİVERSİTESİ
SİYAL BİLİMLER ENSTİTS
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**OKUL MDRLERİNİN LİDERLİK
STİLLERİNİN ĞRETMENLERİN
RGTSEL ADANMILIKLARI
ZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ
(Kilis ili rneęi)**

Fevzi Cezmi D

YKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAS
HAZİRAN– 2014**



**T.C.
KAHRAMANMARAS ST İMAM NİVERSİTESİ
YAL BİLİMLER ENSTİTS
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK
STİLLERİNİN ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL ADANMILIKLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ
(Kilis ili rneęi)**

DANIŞMAN: Doç. Dr. İbrahim KIR

Fevzi Cezmi D

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAS
HAZİRAN– 2014**

**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI ÜZERİNDE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ (KİLİS İLİ ÖRNEĞİ)**

Fevzi Cezmi DÖŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kod No :

**Bu Tez .../.../2014 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği / Oy Çokluğu ile Kabul Edilmiştir.**

**Doç. Dr. İbrahim KIR
BAŞKAN**

**Doç. Dr. Abdurrahman BORAN
ÜYE**

**Doç. Dr. M. Suat BAL
ÜYE**

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Murat KARABULUT
Enstitü Müdürü**

Not: Bu tez ve projede kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI ÜZERİNDE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ (KILIS İLİ ÖRNEĞİ)**

Fevzi Cezmi DÖŞ

Danışman : Doç. Dr. İbrahim KIR
Yıl : 2014 , Sayfa: 50+8

Jüri : Doç. Dr. İbrahim KIR (Başkan)
: Doç. Dr. Abdurrahman BORAN (Üye)
: Doç. Dr. M. Suat BAL (Üye)

Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerindeki yöneticilerin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerine etkisini araştırmaktır. Araştırmanın evrenini Kilis ilinin merkez ilkokullarında görev yapan öğretmenler, örnekleme ise yansız olarak seçilen 20 okulda görev yapan 182 öğretmen oluşturmıştır.

Çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada “Liderlik stilleri anketi” ve “ Örgütsel bağlılık anketi” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizinde; frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış, cinsiyet, medeni durum, kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenlerinde katılımcıların görüşlerinin ortalamalarına, standart sapmalarına gruplar arasında ilişkisel durumlarına bakılmıştır. Bu ilişkide iki gruba sahip olan (cinsiyet ve medeni durum) değişkenlerde t-testi, ikiden fazla grubu olan değişkenlerde ise Tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi yapılmıştır.

Araştırma sonucuna göre cinsiyet, medeni durum ve okuldaki görev süresi ile liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin adanmışlık seviyeleri orta düzeyde bulunmuş olup duygusal adanmışlık ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Devam adanmışlığı ile medeni durum arasında ilişki bulunmuştur. Son olarak sınıf öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Adanmışlık, Liderlik Stilleri, Öğretmen, Okul Müdürü.

**DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY**

ABSTRACT

MA THESIS

**INVESTIGATING THE EFFECTS OF THE SCHOOL MANAGER'S
LEADERSHIP STYLES ON TEACHER'S ORGANIZATIONAL
COMMITMENT TO THE SCHOOLS (THE CASE OF KILIS)**

Fevzi Cezmi DÖŞ

Supervisor : Assoc.Prof.Dr.İbrahim KIR
Year : 2014 , Page: 50+8

Jury : Assoc.Prof Dr. İbrahim KIR (Chairperson)
: Assoc.Prof Dr. Abdurrahman BORAN (Member)
: Assoc.Prof Dr. M. Suat BAL (Member)

The aim of this was to investigate the effects of the leadership styles of school managers on teachers' organizational commitment. The population of the study is all primary school teachers in primary schools in Kilis city center. The sample of the study consist of 182 primary school teacher from 20 schools.

The relational survey model is used to gather and analyze the data. "Leadership styles scale" and "Organizational commitment scale" were used to gather data from participants. Frequency and percentage calculations had done as well as standart deviations, arithmetic means were analyzed in relation to demographic variables such as gender, marital status, seniority and working time in the school. Independent t-test was used to analyze the dichotomous variables (gender, marital status) and one-way ANOVA test and Tukey test was used for variables more than two groups.

The study showed that there is no significant differences between demographic variables and leadership styles. The organizational commitment levels of the teachers were found moderate. There is a significant difference between gender and affective commitment, and continuance commitment between marital status. Finally there is no significant difference found between organizational commitment levels of teachers between perceived leadership styles of the school managers.

Key words: Organizational Commitment, Leadership Styles, Teacher, School Manager

ÖN SÖZ

Liderlik davranışları ve örgütsel adanmışlık bugüne kadar birçok kez araştırma konusu olmuştur. Yapılan araştırmalar bu kavramların önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde liderlik anlayışı ve öğretmenlerin adanmışlıkları daha fazla önem arz etmektedir.

Okullar yönetim kadrosu, öğretmenleri ve personeli ile geleceğin nesli olan öğrencilere iyi bir gelecek sağlamak için çalışmakta ve bu konuda üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeye özen göstermektedirler. Tabi bu durumda okul müdürlerine ve öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda okul müdürleri çalışanlarını kontrol eden, yönlendiren, denetleyen, örgütleyen bir lider olmalı, kendisinin ve çalışanlarının performanslarını arttırmak için gereken liderlik stillerine sahip olmalıdırlar. Örgütlerin amaçlarına ulaşmasında çalıştığı örgüte bağlı olan, benimseyen, samimiyet duygusuyla önemseyen iş görenlerin katkısı da çok önemlidir. Bu çerçevede müdürlerin liderlik stillerinin, öğretmenlerin adanmışlığı üzerine etkisi araştırılması gereken bir konu haline gelmektedir.

Araştırmada ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre müdürlerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın yürütülmesinde bana rehberlik eden tez danışmanım Sn. Doç. Dr. İbrahim KIR'a, yönlendiren ve destekleyen Sn. Yrd. Doç. Dr. İzzet DÖŞ'e ve verdikleri manevi güç için aileme, eşime, veri girişinde yardımcı olan kardeşlerime ve anketleri doldurarak bana yardımcı olan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Fevzi Cezmi DÖŞ
Haziran-2014

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLOLAR LİSTESİ	VI
KISALTMALAR LİSTESİ	VIII
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Alt problemler	1
1.3. Araştırmanın Amacı	1
1.4. Araştırmanın Önemi	1
1.5. Sayıtlar	2
1.6. Sınırlılıklar	2
1.7. Tanımlar	2
2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR	3
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	3
2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	6
3. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
3.1. Liderlik Kavramı	7
3.2. Liderlik Özellikleri	7
3.3. Liderlik ve Yöneticilik	7
3.4. Eğitimde Liderlik	8
3.5. Liderlik Yaklaşımları	8
3.5.1. Dönüşümcü Liderlik	8
3.5.1.1. Karizmatik/İlham Verici Liderlik (İdealleştirilmiş etki)	9
3.5.1.2. Entelektüel Uyarım	9
3.5.1.3. Bireysel Destek	9
3.5.2. Sürdürümcü Liderlik	9
3.5.3. Serbestlik Tanıyan Liderlik	10
3.6. Liderlik Stilleri	11
3.6.1. Otokratik Liderlik	11
3.6.2. Demokratik Liderlik	11
3.6.3. Öğretici Liderlik	11
3.6.4. Kültürel Liderlik	11
3.6.5. Etik Liderlik	12
3.6.6. Vizyoner Liderlik	12
3.7. Örgütsel Adanmışlık	12
3.8. Örgütsel Adanmışlığın Önemi	13
3.9. Örgütsel Adanmışlığın Düzeyleri	13
3.9.1. Düşük Düzeyde Adanmışlık	13
3.9.2. İlmli Düzeyde Adanmışlık	13
3.9.3. Yüksek Düzeyde Adanmışlık	14
3.10. Örgüte Adanmışlığı Oluşturan Unsurlar	15
3.10.1. Duygusal Bağlılık	15
3.10.2. Devamlılık Adanmışlık	15
3.10.3. Zorunlu Adanmışlık	15
3.11. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması	16
3.11.1. Tutumsal Adanmışlık Yaklaşımları	16
3.11.1.1. Etzioni'nin Sınıflandırması	16
3.11.1.2. Kanter'in Sınıflandırması	16
3.11.1.3. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması	17
3.11.1.4. Penley ve Gould'un Sınıflandırması	17
3.11.2. Davranışsal Adanmışlık Yaklaşımları	17
3.11.2.1. Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı	17
3.11.2.2. Salancik'in Yaklaşımı	18

3.11.3. Çoklu Adanmışlık Yaklaşımı	18
3.12. Eğitim Örgütlerinde Adanmışlığın Alt Boyutları	18
3.12.1. Okula Adanma	19
3.12.2. Öğretim İşlerine Adanma	19
3.12.3. Mesleğe Adanma	19
3.12.4. Çalışma Gurubuna Adanma	20
3.13. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı	20
4. YÖNTEM	21
4.1. Araştırmanın Modeli	21
4.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	21
4.3. Veri Toplama Araçları	21
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	21
4.3.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği	21
4.3.3. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği	22
4.4. Anketin Uygulanması	22
4.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	22
5. BULGULAR VE YORUM	23
5.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bulgular	23
5.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	24
5.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	34
5.4. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	41
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	42
6.1. Sonuç ve Tartışma	42
6.2. Öneriler	44
KAYNAKLAR	46
ÖZ GEÇMİŞ	
EKLER	

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Örgütsel Adanmışlık Düzeyinin Olası Sonuçları	14
Tablo 5.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	23
Tablo 5.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	23
Tablo 5.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	23
Tablo 5.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bulundukları Okuldaki Görev Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	24
Tablo 5.5. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	24
Tablo 5.6. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Genel Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	25
Tablo 5.7. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Sürdürümcü Liderlik Genel Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	25
Tablo 5.8. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Tanıyan Liderlik Genel Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	26
Tablo 5.9. Madde Boyutunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Belirlenmesi İçin Yapılan t-Testi Tablosu.....	26
Tablo 5.10. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Genel Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	27
Tablo 5.11. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Sürdürümcü Liderlik Genel Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	28
Tablo 5.12. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Tanıyan Liderlik Genel Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	28
Tablo 5.13. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Genel Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	29
Tablo 5.14. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Sürdürümcü Liderlik Genel Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	30
Tablo 5.15. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Tanıyan Liderlik Genel Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	31
Tablo 5.16. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Genel Puanlarının Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	31
Tablo 5.17. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Sürdürümcü Liderlik Genel Puanlarının Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	32
Tablo 5.18. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Tanıyan Liderlik Genel Puanlarının Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	33
Tablo 5.19. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Tanıyan Liderlik Genel Puanlarının Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	33

Tablo 5.20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Üç Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri	34
Tablo 5.21. Adanmışlık Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	34
Tablo 5.22. Adanmışlık Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	35
Tablo 5.23. Madde Boyutunda Adanmışlık İle Cinsiyet Arasındaki İlişkiyi Göstere t-Testi Tablosu	36
Tablo 5.24. Adanmışlık Ölçeği Genel Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	37
Tablo 5.25. Madde Boyutunda Kıdem Değişkeni İle Adanmışlık Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Tablosu	38
Tablo 5.26. Adanmışlık Ölçeği Genel Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	39
Tablo 5.27. Adanmışlık Ölçeği Genel Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	40
Tablo 5.28. Adanmışlık Ölçeği Genel Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t-testi Sonuçları	41
Tablo 5.29. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki	41

KISALTMALAR LİSTESİ

AKT	: Aktaran
DİĞ	: Diğerleri
ED	: Editör
KSÜ	: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
USA	: United States of Amerika

1. GİRİŞ

Liderlik geçmişten günümüze her zaman araştırılan bir kavramdır. Çalışma hayatının olduğu her yerde liderlik söz konusudur ve önemli bir yere sahiptir. Eğitim örgütlerinde de amaçların en kısa sürede gerçekleştirilmesinde, personelin performans artırımında, güdülenmelerinde, örgütsel bağlılıklarında, öğretmen ve öğrencilerin moral ve motivasyonlarının artırılmasında en büyük sorumluluk hiç şüphesiz lider konumundaki okul müdürlerindedir. Okul müdürlerinin liderlik stilleri öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen unsurlardan bir tanesidir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin adanmışlığı üzerine etkisi incelenmesi ve elde edilen sonuçlara dayanarak öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem

Öğretmen algılarına göre ilköğretim kurumlarındaki müdürlerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.2. Alt problemler

1. Öğretmen algılarına göre; öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları, mesleki kıdemleri ve bulundukları okuldaki görev süresi açısından, ilköğretim müdürlerinin liderlik stilleri arasında bir fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları, mesleki kıdemleri ve bulundukları okuldaki görev süresi ile adanmışlık düzeyleri arasında bir fark var mıdır?
3. Öğretmen algılarına göre ilköğretim müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Eğitim kurumları birer örgüt, okul müdürleri de birer yönetici lider durumundadır. Değişen ve yenilenen hayat şartları, teknolojik buluşlar ve ilerlemeler okul müdürlerinin iyi birer yönetici olmalarının yanında iyi birer lider olmalarını da gerektirmektedir. Eğitim örgütlerinde ana elemanlar diğer örgütlerde olduğu gibi makine veya ekipmanlar değil, insandır. İnsanlar ise iyi bir lider tarafından yönlendiriliyorsa verimleri ve örgüte bağlılıkları en yüksek seviyeye çıkacaktır. Örgütlerin devamlılıklarını sağlayabilmeleri örgüt elemanlarının örgüte bağlılığına bağlıdır. Özellikle nitelikli işgücü arzının az olduğu yerlerde iş görenlerin örgüte bağlılığı çok önemli hale gelmektedir. Eğitim örgütü olan okullarda da nitelikli öğretmenler nitelikli öğrenci, nitelikli vatandaş yetiştirmek için çok önemlidir. Nitelikli öğretmenler diğer öğretmenleri de etkileyerek okulun verimini ve etkililiğini artırmaktadırlar. Bu araştırmanın amacı eğitim örgütlerindeki yöneticilerin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgüte bağlılığının etkisini araştırmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma ile ülkemizde liderlik stillerinin örgütsel adanmışlığa etkisi konusunda daha önce yapılan çalışmalara ek bir katkı sağlayacağı ayrıca okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi hakkında açıklayıcı bilgiler vermesi düşünülmektedir. Araştırmayla eğitim-öğretimin daha nitelikli hale gelmesi, yönetim temelli problemler ile yönetici-öğretmen arasındaki çatışmalara çözüm sunacağı, müdürlerin liderlik davranışlarının gelişmesine, müdürlerin ve öğretmenlerin amaçlarını gerçekleştirmelerine ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada kullanılan ölçeklerde öğretmenlerin kendi görüş ve düşüncelerini ifade ettikleri, doğru ve güvenilir bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kilis il Merkezinde görev yapan ilkokul öğretmenleriyle ve ilkokul öğretmenlerinin Çok Faktörlü Liderlik Anketi ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğine verdiği cevaplarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Örgüt: Belli amaçlara ulaşmak için bir araya gelmiş insanların, karşılıklı işbirliği ve koordinasyon içinde ortak hedeflere yönelik çabalarından oluşan gruplardır (Aytaç, 2004: 191).

Yönetici: İlkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda görev yapan idareci, müdür.

Liderlik: Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren, 2003: 525).

Adanmışlık: Bir örgütün bireyde beklediği formal ve normatif beklentilerinin de ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlarıdır (Celep, 2000: 26).

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ulaşılabilen kaynaklara göre konuyla ilgili olarak önceki yıllarda yapılan araştırmalar hakkında bilgiler verilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar yurt içinde yurt dışında yapılan araştırmalar olarak iki bölüm halinde incelenmiştir.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karagöz (2007) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Örgütsel Adanma İle Örgütsel Yurttaşlık Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada örgüte adanmışlığın uyum, özdeşleşme, içselleştirme boyutları ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkisi olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin ise adanmışlığı arttıkça uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında artış olmuştur. Örgütsel adanma ile örgütsel yurttaşlık sadakat alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki vardır. Öğretmenlerde örgütsel adanma arttıkça sadakat düzeyinin de arttığını belirtmiş, örgütsel adanma – katılım ve örgütsel yurttaşlık- katılım arasında pozitif yönde ilişki bulmuştur. Buna göre öğretmenlerin katılım düzeyi arttıkça hem örgütsel adanma hem de örgütsel yurttaşlık davranışları ile ilgili düzeylerinin yükseldiğini belirtmiştir.

İzgar (2008) yapmış olduğu “Okul Yöneticilerinde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık” adlı çalışmada okul yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı ölçüde ilişki bulmuştur. İş doyumunu yükseldikçe örgüte bağlılık da, iş doyumuna paralel olarak yükselmektedir. Yöneticilik kıdemi arttıkça örgütsel bağlılığın kıdeme paralel olarak arttığını söylemiştir. Bu durumu, okul yöneticilerinin iş değiştirme imkânlarının olmaması ve örgütte çalıştıkları süre arttıkça başka iş arama isteklerinin azalması ile açıklamıştır. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının cinsiyete göre farklılık göstermemesi cinsiyetin okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarını etkileyen bir faktör olmadığı ortaya koymuştur.

Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008) “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi” adlı çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde demografik faktörlerin (yaş, cinsiyet, kıdem yılı, branşı, okul turu, idari görevi, maaşı) etkisinin olduğu, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde cinsiyet faktörünün belirgin bir etkiye sahip olmadığı, öğretmenlerin branş dağılımlarına göre örgütsel bağlılıklarında bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile idari görevleri olup olmadığı değişkeni arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakılmış ve idari görevi olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin idari görevi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile aldıkları maaştan memnuniyet değişkeni arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakılmış maaşından memnun olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin maaşından memnun olmayan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Korkmaz (2008) “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma” adlı çalışmada etkileşimci ve Laissez-Faire liderlik davranışından ziyade dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin kendi okullarında öğrenen örgüt özellikleri olarak ifade edilen risk alma ve inisiyatif kullanma, mesleki gelişim, paylaşılan ve gözlenen misyon ve işbirlikçi iklim özelliklerinin ortaya çıkıp gelişmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini” adlı çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin değerlendirmelerinde öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, en son mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okullardaki kıdem ve görev değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca okul müdürlerinin okul başarısında etkili oldukları ve okul müdürlerinin en yüksek düzeyde “Vizyoner Liderlik”, en düşük düzeyde ise “Kültürel Liderlik” rollerini yerine getirdikleri sonucunu bulmuştur.

Atar (2009) ‘‘İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları İle Müdürlerin Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki İlişki’’ adlı çalışmasında öğretmenlerin cinsiyeti ile genel adanmışlık, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretim işlerine adanmışlık ve çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamış ancak okula adanmışlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Buna göre erkek öğretmenlerin okula adanmışlık düzeyleri kadın öğretmenlerden anlamlı derecede farklı bulunmuştur. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha fazla okula adanmışlık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmış. Ayrıca öğretmenlerin kıdemlerine göre genel adanmışlık, okula adanmışlık, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretim işlerine adanmışlık ve çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı fark bulmuştur.

16 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri genel olarak diğer kıdem gruplarına göre yüksektir yani kıdem yılı yüksek öğretmenlerin kurumlarının amaçlarını değerlerini benimsemiş, kurumları ile özdeşlik kurmuş, kurumlarına daha fazla bağlı oldukları görüldüğü sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları anlayış göstermeye yönelik liderlik davranışı ile genel adanmışlık, okula adanmışlık, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretim işlerine adanmışlık, çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Güllü ve Arslan (2009) ‘‘Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Stilleri’’ adlı çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin ‘‘Yarı Demokratik Liderlik Stili’’ni sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetlerine, hizmet yıllarına, eğitim düzeylerine, okul düzeylerine ve okullarındaki öğrenci sayılarına göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken öğretmenlerin çalıştıkları okullarını bulunduğu yerlere göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kul ve Güçlü (2010) ‘‘Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki’’ adlı çalışmasında okul yöneticilerinin daha çok dönüşümcü liderlik davranışları sergilediği ‘‘genellikle’’ ve işlemci liderlik davranışlarını orta düzeyde ‘‘ara sıra’’ sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları alt boyutları olan dönüşümcü liderlik ve işlemci liderlik arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık alt boyutları ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutları arasındaki ilişkinin sonuçlarına bakıldığında, dönüşümcü liderlik ile uyum arasında negatif yönlü orta düzeyde, özdeşleşme ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Dönüşümcü liderlik alt boyutuyla içselleştirme alt boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde dönüşümcü liderlik ile içselleştirme arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Karataş ve Güleş (2010) ‘‘İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki’’ adlı çalışmasında öğretmenlerin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bunun yanında öğretmenlerin iş tatmin ve örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek olup; iş tatmininde ve örgütsel bağlılıkta duygusal faktörler daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Nartgün ve Menep (2010) ‘‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi’’ adlı çalışmasında öğretmenlerin örgüte olan duygusal (istekli), devam (ihtiyaçtan dolayı) ve normatif (zorunluluktan dolayı) bağlılıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin duygusal, normatif bağlılık ve devam bağlılığına ilişkin görüşlerinde evli ya da bekâr oluşları bulundukları örgüte ilişkin bağlılıklarını etkilemediği, öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin görüşlerinde meslek kıdem anlamlı bir fark oluşturmalarına rağmen, devam bağlılığı ve normatif bağlılığa ilişkin görüşlerinde meslek kıdemi anlamlı bir fark oluşturmadağı, duygusal ve normatif bağlılık düzeyinde sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark görüldüğü, branş öğretmenlerinin duygusal ve normatif bağlılığı daha yüksek bulunmuştur.

Devam bağlılığı düzeyinde ise anlamlı bir fark görülmediğini, öğretmenlerin istihdam durumları ile duygusal, devam ve normatif bağlılığa ilişkin görüşleri arasında manidar farklılık bulunmuş, ücretli öğretmenlerin, kadrolu ve vekil öğretmenlere göre duygusal bağlılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yılmaz ve Ceylan (2011) “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi” adlı çalışmada öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin branşlar arasında farklılıklar gösterdiği, Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin iş doyumuna düzeylerine etki etmediği cinsiyetin iş doyumuna ulaşmada fark yaratmadığını, öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeyi arttıkça iş doyumları da artış göstermekte sonucuna ulaşmıştır.

Serin ve Buluç(2012) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri yönünde bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Yöneticilerin okullarında eğitim-öğretim sürecini ön planda tuttukları, okulun başarısını artırma yönünde gayret gösterdiklerini belirtmiştir. Ayrıca yine öğretmen algılarına göre, müdürlerin bir öğretim lideri olarak en fazla sergiledikleri davranışların “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutunda yer aldığı, müdürlerin bu davranışları “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Doğan (2012) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada ortaya çıkan tüm ilişkilerin gerçekleşme düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler bulmuştur. Buna göre okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri arttıkça, anlamlı ilişkiler ortaya çıkan ilgili çözüm stratejilerini gerçekleştirme düzeylerinin arttığını söylemiş, okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik düzeylerinin artmasının okul yöneticileri tarafından kullanılan çatışma çözüm stratejilerinin çeşitliliğini ve düzeyini arttırdığını söylemiştir.

Arsantaş ve Özkan (2012) “Okul Müdürlerinin Çatışma Çözmede Yapıcı – Yıkıcı Olmaları İle Öğretim Liderliği Arasındaki İlişki” adlı çalışmada okul müdürlerinin çatışma yönetiminde yapıcı ve yıkıcı boyutu kullanmaları ile öğretim liderliği arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yani okul müdürlerinin, çatışma yönetmede çatışmaya taraf olan bireylerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına ne kadar yoğunlaşırlarsa çatışma çözmede yapıcı oldukları dolayısıyla da öğretim liderliğine sahip olma özelliklerinin arttığını söylemiştir.

Cemaloğlu ve Kılınç (2012) “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada okul müdürlerinin aynı anda hem dönüştürücü hem de etkileşimci liderlik davranışlarını sergileyebildikleri, öğretmenlerin okulda algıladıkları güvenin istenen düzeyin uzağında olduğu, okul müdürlerinin istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire tarzı liderlik davranışları ile öğretmenleri örgütsel güven algıları arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu, diğer liderlik stilleri ile örgütsel güven algısı arasında ise pozitif yönlü ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Uğurlu, Sincar ve Çınar (2013) “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etkisi” adlı çalışmada okul yöneticileri; çalıştıkları kurumun tüm yönleri söz konusu olduğunda, etik liderlik davranışları doğal olarak sergilemektedirler. Bir başka bulgu da öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel bağlılık davranışları sergilediği yönündedir. Bir diğeri de; okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğudur. Ayrıca okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin duygusal bağlılığı, devam bağlılığını ve normatif bağlılığı ayrı ayrı açıklamada da anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Aydın, Sarier ve Uysal (2013) “Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına ve İş Doyumuna Etkisi” adlı çalışmada Okul yöneticisinin dönüştürücü liderlik davranışları arttıkça, öğretmenlerin örgütsel bağlılık

düzeyleri de artmaktadır. Okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sebebini, uyum boyutunun, örgüte yüzeysel bir bağlılığı ifade etmesi ve bağlılığın ilk aşaması olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu ile sürdürümcü liderlik arasında da pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Sürdürümcü liderler, amaçlara ulaşıldığında paydaşlara çeşitli ödüller vermektedir sonucuna ulaşmıştır.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bankston (1993) yapmış olduğu araştırmasında öğretim liderliği konusunda hizmet içi eğitime katılmış müdürlerin hizmet içi eğitime katılmamış müdürlere göre daha fazla öğretim liderliği davranışları gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Hallinger (1993) yapmış olduğu araştırmasında küçük okulların müdürlerinin büyük okulların müdürlerine göre eğitim-öğretim programlarına daha çok önem verdikleri görülmüştür. Okulun yapısı, durumu ve örgütsel değişkenleri müdürün liderlik özelliklerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Sheppard (1993) yapmış olduğu araştırmasında okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki katılım ve yenilikçilik düzeylerinde okul türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Griffin (1993) yapmış olduğu araştırmasında müdürlerin öğretim liderliği görevleri içerisinde en fazla öğrencilerin motivasyonlarını arttırma, mesleki gelişmeyi sağlama, okulun amaçlarını geliştirme görevlerini yaptıkları en az ise öğretimi denetleme ve öğrenciyi izleme görevlerini yaptıkları, müdürlerin öğrencilerin başarılarını ödüllendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama ve akademik başarı koşullarını hazırlamaları eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Wildy ve Dimmock (1993) yapmış oldukları araştırmalarında öğretim liderliği davranışlarında müdür ve müdür yardımcılarının öğretmenlerden daha az sorumluluk ve rol aldıkları, öğretim liderliği davranışlarında ilkökul müdürlerinin ortaokul müdürlerine göre sorumlulukları daha fazla aldığı, müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları ve küçük okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini daha fazla yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Taraseina (1993) yapmış olduğu araştırmasında okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu, öğretmenlerin müdürlerin öğretim liderliği yapma derecelerinin düşük olduğu, müdür ve öğretmenlerin daha çok öğretici faaliyetlere önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Wells (1993) yapmış olduğu araştırmasında müdürlerin öğretim liderliği ve zaman yönetimi tekniklerinin iyi kullanıldığını sonucuna ve denetleme alanında kadın müdürlerle erkek müdürler arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cohen(2000), yapmış olduğu araştırma sonucunda, çalışanların örgüte ve mesleğe olan adanmışlık duygularının işe ilişkin sonuçlar arasında ılımlaştırıcı bir role sahip olduğu saptanmıştır.

Kipkebut (2010), yapmış olduğu araştırmasında özel üniversitelerde çalışanların devlet üniversitelerinde çalışanlara göre örgütsel bağlılıklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Almutairi (2013), yapmış olduğu araştırmasında liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik tarzı ile çalışanların duygusal bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ling ve Ibrahim (2013), yapmış oldukları araştırmalarında, liderlik stillerinden dönüşümcü liderlikle örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Liderlik Kavramı

Kurumlar ancak iyi bir yönetim ve iyi yöneticilerle amaçlarını gerçekleştirebilirler. Bunun doğal bir sonucu olarak ise örgütlerde liderlik ve lider kavramları ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu durumda liderlik, çalışanları yönlendirmede kullanılan bir araçtır. Liderlik kavramı, başı çekme, rehber olma, yönlendirme ve önder olma anlamında kullanılmaktadır. Her toplumda ve örgütte ortaya çıkan liderler incelendiğinde, onların da bir grubun parçası olduğu görülmektedir. Ancak liderler, bir grubun parçası olmasına rağmen bu gruptan ayrı özellikleri olan, başarı ve başarısızlıklarıyla çevrelerini etkileyen seçkin insanlardır (Şafaklı, 2005: 133).

Geleneksel olarak tanımlanan liderlik anlayışı; belirli bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yönünde gerekli nitelik, yetenek ve tecrübeye sahip olmakla ilgili özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Eraslan, 2004: 34).

Grup birliği açısından liderlik, gözle görülebilir etkiler yapma ve bu etkilerin yarattığı değişimdir. Liderlik, grup içindeki bireylerin yaşantılarını değerlendirip düzenleme ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanmadır (Bursalıoğlu, 2005: 204).

Çelik (2004) liderliği, izleyenleri grubun amaçları doğrultusunda ikna etme süreci olarak tanımlamaktadır. Liderlik genel anlamda bir bireyin grubu istenilen örgüt ya da grup amaçlarına ulaşabilmesi için etkileme sürecidir (Çetin, 2009: 21).

Lider kurumsal amaçlar doğrultusunda hareket eden, birlikte çalıştığı insan faktörünü de göz ardı etmeyen, insan ve diğer kaynakları kurumsal başarıya ulaştırmaya odaklanmış bireydir (Yılmaz ve Ceylan, 2011: 280).

3.2. Liderlik Özellikleri

- Bir bakışta durumu kavrama yeteneği
- Manevi cesaret
- Risk yükleme kapasitesi
- Yaratıcılık (yaratma ve temsil etme)
- Maceracı eğilim
- Beklenmeyen olaylara göğüs germe kapasitesi
- Yenilikleri uygulama yeteneği
- Soğukkanlılık
- Sezgi gücü (geleceği görme)
- Taktik, operatif, stratejik düzeyde bilgi ve uygulama becerisi
- Bilimsel yöneticilik bilgi ve becerisi

Son söz olarak; liderlik akılla başlar ve akılla sürer. Akıl olmadığı yerde liderlik de yoktur (Aktulga, 1998: 11).

3.3. Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik birbirlerine yakın kavramlar olmakla beraber eşdeğer sözcükler değildir. Lider, bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilen, bu amaçlar için onları etkileme, harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip kişidir. Bu açıklamadan da anlaşılacağı gibi liderliğin esasını başkalarını etkileyebilme ve onları davranışa yönlendirebilme oluşturmaktadır. Kısacası lider; başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini gösteren, hedef ve amaç koyan yani yol gösteren rehber bir kişidir.

Yönetici ise, başkaları tarafından o pozisyona getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulatan ve

denetleyen kişidir. Ödül ve cezaya dayalı yasal gücü vardır (Sabuncuoğlu ve Güz, 1998: 181).

Lider ve yönetici arasındaki farklar aşağıda çeşitli açılardan belirtilmiştir (Koçel, 2001: 274).

Yöneticiler;

- İşletmenin amaçlarını gerçekleştirmeye,
- Sahip olunan pozisyondan kaynaklanan otoriteye,
- Pozisyon izin verdiği sürece otoriteyi delege etmeye,
- Her zaman işletmeye karşı sorumlu olmaya önem verirler.

Liderler ise;

- Takipçilerinin hedeflerini gerçekleştirmeye,
- Takipçilerinin kendisine sağladığı otoriteye,
- Yasal emir-komuta zincirinin gerekliliklerine riayet etmemeye,
- Her zaman takipçilerine karşı sorumlu olmaya önem verirler.

3.4. Eğitimde Liderlik

Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Öğretici liderlikte müdürün öğretim ve program geliştirme konusunda uzman olması ile birlikte, müdürün öğretmenin öğretici davranışına müdahale etme gücünü ortaya çıkarmaktadır (Çelik, 1999: 208).

Okul müdürü, okulun ve okul programının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleşmesinden ve okulun başarısından birinci derecede sorumlu görülen kişidir. Bu nedenle de okulun başarı ya da başarısızlığı, bir bakıma müdürün başarı ya da başarısızlığı ile açıklanmaktadır. Okulun yönetiminde en yetkili kişi olarak müdürün sahip olduğu yasal güç ve yetkiler, onun okulu yönetmesinde ve başarılı kılmasında tek başına yeterli değildir. Bunun ötesinde okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken çeşitli yeterlilik alanlarından söz edilebilir. Bunlardan biri de okul yöneticilerinin iyi bir lider ve özellikle de öğretim lideri olmaları gereğidir (Şişman, 2002: 53).

Öğretici liderlikte okul müdürü, yönetsel işlerin bir kısmını astlarına devretmelidir. Böylece müdür, okuldaki tüm etkinliklerin eğitim ve öğretime dönüştürülmesi için enerjisini korumuş olmaktadır (Erdoğan, 2000: 165). Okul yönetimi açısından yaklaşıldığında okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2004: 67).

3.5. Liderlik Yaklaşımları

3.5.1. Dönüşümcü Liderlik

Bu liderlik yaklaşımı, lider ile tarafları arasındaki değişimin doğasına yönelik bir yaklaşımdır. Dönüşümcü lider, taraftarlarına ortak bir vizyon aşılayan, taraflarının sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde kullanmalarını sağlayan, değişimi ve yeniliği öngören ve bu doğrultuda onların yeni bakış açıları kazanmalarını sağlayan bir liderliktir (Demirci, 1999: 124).

Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçiminde örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Çelik, 2003: 95). Dönüşümcü liderlik, eğitimde örgütsel yenileşme açısından kritik bir yaklaşım olarak görülmektedir. Dönüşümcü lider, öğretmenlerin entelektüel açıdan gelişimlerini desteklemekte, onlara dönüşümün coşku ve heyecanını aşılamaktadır (Çelik, 2003: 95). Dönüşümcü liderler astlarını veya izleyicileri, onların tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak ve kendilerine olan

güvenlerini artırarak onlardan normal olarak beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler. Böylece, örgüt üyeleri görevlerinin önemini daha çok farkına varmakta, örgütsel görevleri uğruna kendi bireysel çıkarlarının üstüne çıkmalarına yardımcı olunarak değiştirilmiş olmaktadırlar (Eren, 1998: 234). Dönüşümcü liderlik örgütsel işlemlerin ötesinde idealleştirilmiş etki (karizma), entelektüel uyarma ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplar.

3.5.1.1. Karizmatik/İlham Verici Liderlik (İdealleştirilmiş etki)

Dönüşümcü liderlikle ilgili araştırmalar incelendiğinde; karizma genellikle karizmatik olarak değerlendirilen lidere izleyenlerinin attığı nitelikleri tanımlamaktadır (Leithvood ve diğ., 1996: 311). İdealleştirilmiş etki karizmadan farklı olarak liderin izleyenleri ile etkileşimde bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını içerir (Bass and Avolio, 1995: 21). Burada liderin etkisi, özellikleri ve davranışları izleyenleri tarafından idealleştirmiştir. Bu nedenle idealleştirilmiş etki, davranış olarak idealleştirilmiş etki ve atfedilen idealleştirilmiş etki olarak iki ayrı alt boyutta ele alınabilir. Davranış alt boyutu liderin kendisi için önemli değer ve inançlar hakkında konuşması, bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması, kararların ahlaki ve etik sonuçlarını dikkate alması ve ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması gibi davranışları içerir. Lidere atfedilen etkiler ise liderin astların kendisi ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlaması, grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarlarından üstün tutması, izleyenlerin saygı duymasını sağlaması ve kendine güvenen, güçlü biri olduğu izlenimi vermesi gibi lidere atfedilen etkileri içerir (Açıkalın, 2000: 22).

3.5.1.2. Entelektüel Uyarım

Lider astlarını işlerin şu anki yapılış biçimlerini, işlemleri, eylemleri, kendi düşünce ve değerlerini, kurumun ve liderin düşünmesini yönlendiren değerleri sorgulamaya teşvik eder. Lider, güçlüklerle ve engellerle baş edebilmek için astların alışlagelmiş davranış ve düşünüş kalıplarını sorgulamalarını ve daha önceden de var olan problemler hakkında yeni bakış açıları oluşturmalarını sağlar. Böylece astlar öteden beri var olan kabullenmeleri ve geleneksel çözüm yollarını sorgulayabilir (Erçetin, 2000: 60). Lider problemlerin çözümünde farklı yaklaşımları teşvik eder ve astların farklılıklar konusunda görüşlerini açıklamaları için gerekli ortam ve koşulları sağlar. Böylece lider örgütün entelektüel, yenilikçi ve daha iyi için değişimci kapasitesini atıl kalmaktan kurtararak aktif konuma getirir (Serinkan, 2005: 59)

3.5.1.3. Bireysel Destek

Lider astların bireysel gereksinimlerini dikkate alır ve astların temel gereksinimlerinden daha üst düzeyde gereksinimlerini karşılamak için çaba gösterir. Görev dağılımı, astlara öğrenme; fırsatları oluşturacak biçimde yapılır. Lider astları yalnızca grubun bir üyesi olarak değil, aynı zamanda bir birey olarak görür (Erturgut, 2000: 61). Astların kaygılarını dinler ve ilgi gösterir. Astların kendini geliştirmesi için önerilerde bulunur ve öğrenmeleri için onlara zaman ayırır. Lider astların bireysel farklılıklarını, gereksinimlerini ve yeteneklerini dikkate alırken, astlara başkalarının gereksinim ve yeteneklerini nasıl belirleyeceklerini de öğretir (Yılmaz, 2006: 33).

3.5.2. Sürdürümcü Liderlik

Sürdürümcü liderlik, izleyenlere ödüller ve dışsal pekiştireçler sağlayarak güdüleme ve onlara işleri yaptırmaya yönelik bir yaklaşım izlemektedir (Bass, 2000: 118). Bu amaçla, lider, çalışanların gösterdiği yüksek performans karşılığında onların gereksinimlerini karşılayarak takipçilerini motive etmektedir. Sürdürümcü liderler,

değişimin yavaş olduğu, durağan ortamlarda faaliyet gösterirler. Bu nedenle, girişimci tutum ve davranışları zorunlu olmadıkça sergilemezler, risk almazlar. Bu tür liderliğin uygulandığı örgütlerde, değişim ve yenilenmeden daha çok, var olan faaliyetlerin sürdürülmesine önem verilir. Sürdürümcü liderlik 3 boyuta sahiptir. Bunlar; koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve laissez-faire liderliktir.

Ödüle Bağlı: Koşullu ödül, liderlerin izleyenlerin performans ve yeterliklerine dayalı olarak onları ödüllendirmesi ya da disipline etmesi ile ilgilidir (Geyer ve Steyrer, 1998: 401). Bu ödüller sadece maddi içerikli ödüller değildir. İzleyenlerin aynı zamanda sosyal ihtiyaçlarını anlayarak, bu ihtiyaçlarını tatmin etmek için örgütte gayret sarf etmektedir. Bunun yanında izleyenlerine etkileşimci liderler verimliliği artırma konusunda yardımcı olmaktadır (Yılmaz, 2006: 25).

İstisnalarla yönetim: İstisnalarla yönetim, yöneticiler tarafından aktif ve pasif olmak üzere iki şekilde uygulanır. Eğer yönetim aktif ise, liderler izleyenlerin performansını takip ederek onların standartlardan sapmalarını ve hatalarını düzeltir. Eğer yönetim pasif ise, liderler hataların ve sapmaların ortaya çıkmasına kadar hiçbir şey yapmadan bekler. Bu süreçte düzeltici bir eylemde bulunmazlar (Bass, 1997:122).

Laissez-faire liderlik: Liderin bir şeyler yapmaktan kaçınması veya pek ortalarda görülmemesi ile ilgilidir. Liderlik stillerinin en hareketsiz olanıdır. Etkileşimsizliği temsil eder (Geyer ve Steyrer, 1998: 403). Bu tür liderler çoğunlukla hareketsiz ve etkisizdir. Kararsızlık ve isteksizlik hakimdir. Karar almaktan ve sorumluluktan kaçarlar. İhtiyaç duyulduğunda ise ortada pek gözükmezler (Bass, 1997:131).

3.5.3. Serbestlik Taniyan Liderlik

Serbest bırakıcı lider, izleyenlerini kendi haline bırakan, her izleyenin kendisine verilen kaynaklara göre amaç, plan, program yapmasına imkân tanıyan liderlerdir. Bu tip liderler, yetkiyi astların kullanmasına izin vermekte dolayısıyla yetkiye tam sahip çıkmamaktadırlar (Eren, 1998: 437). Serbest bırakıcı liderlik, aslında etkisiz bir liderlik türüdür. Bu tür liderin yönettiği gruplarda bazen başıbozukluğa giden bir özgürlük vardır. Astlar işlerini istedikleri tarzda yerine getirebilirler. Astlar kendi kararlarını kendileri verme konusunda tamamen özgürdürler (Şimşek, 2005: 65).

Yöneticiler serbest bıraktıkları için çalışanlar istediklerini yapabilirler. Ne örgütün iş, üretim ve hizmet alanlarında izlediği hedeflere ne de örgüt içi insan ilişkilerinin iyileştirilmesine önem verilmektedir. Yönetim yetkisine pek ihtiyaç duyulmaz, iş görenler kendi hallerine bırakılır ve her iş görenin kendisine verilen imkânlar dâhilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkân tanınır (Eren, 2004: 437). Çalışanlar kendilerini yetiştirip problemlere en iyi çözüm şekli bulma konusunda motive edilmişlerdir. Gerek gördüğü zaman isteyen kişi istediğiyle grup oluşturarak sorunları çözmekte, yeni fikirlerini test etmekte ve en uygun kararları almaktadır (Yıldırım, 2010: 12).

Tam serbestlik taniyan yönetim anlayışına sahip yöneticilerin ilişkisi, görev davranışında olduğu gibi yüzeyseldir. Yönetici çalışanlarla pek ilişki kurmaz, onlara ilgi gösterme gereği duymaz (Başaran, 2004: 123). Yönetici ancak kendisine herhangi bir konuda fikri sorulduğunda görüşünü bildirir, ama bu görüş iş görenlerin faaliyetlerini bağlayıcı nitelikte değildir (Eren, 1998: 439). Serbestliğe dayalı liderliğin sakıncası, lider olmadığı için, gurubun serbest ve kontrolsüz kalmasıdır. Böyle bir durum, çalışanların strese girmesine ve bunun sonucunda da örgüt içerisinde birçok problemlerin ortaya çıkmasına yol açabilir. Bir diğer sakıncası liderin grubu ortak bir amaçta toplama ve belli hedeflere yöneltme durumundan yoksun olmasıdır. Bu durum grup içinde anarşinin çıkmasına sebep olabilir (Çetin ve Beceren, 2007: 121).

3.6. Liderlik Stilleri

Liderlik stilleri otokratik liderlik, demokratik liderlik, öğretici liderlik, kültürel liderlik, etik liderlik ve vizyoner liderlik olmak üzere altı çeşittir. Bunlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.6.1. Otokratik Liderlik

Otokratik stilde tüm yetki liderde toplanmıştır ve genellikle her tür karar lider tarafından alınır. Astların karar alma sürecine katılması hiçbir şekilde söz konusu değildir (Balçık, 2002: 155). Lider, emirlerine kayıtsız şartsız uyulmasını ve kendisine güven duyulmasını ister. Bu yaklaşımın temelinde; neyin yapılması gerektiğini en iyi bilen kişi liderdir, düşüncesi yatmaktadır. Otoriter liderler, güç kaynağı olarak, ödül, ceza ve yasaları kullanır. Otokratik liderlik davranışının sakıncası, grup içinde liderden başka kimsenin amaç, plan, program ve iş görme yöntemleri üzerinde söz sahibi olmaması nedeniyle yaratıcılığın azalmasıdır. Sadece liderin kafasındaki fikir ve görüşler ile onun algılayabildiği gerçeklerle sınırlandırılmış bir takım düşünceler uygulamaya konmaktadır. Fikrini görüş ve sezgilerini dile getiremeyen izleyiciler sonunda hiç yaratıcı olmamanın daha iyi olduğu kanı ve alışkanlığını edinmektedirler (Karahan, 2009: 19).

3.6.2. Demokratik Liderlik

Demokratik liderler, grup tartışmalarına izin verirler ve grupla karar vermeyi özendirirler. Astlarını bilgilendirir ve astların kendi düşüncelerini lider ve grupla paylaşmalarını, önerilerde bulunmalarını özendirirler, gücünü astları ile birlikte yetkilerinden alan, karar alma sürecine astlarını katan kimselerdir. Bu tip liderler, yüksek iş doyumu, düşük devamsızlık yaratırlar ve çalıştıkları örgütleri başarıya ulaştırırlar (Şimşek, 2005: 37). Bu tip liderlik, yardımlaşma ve dayanışmayı sağlayan bir ortamın oluşmasına, yönetici ile iş görenler arasında daha sağlıklı ilişkilerin ortaya çıkmasına, moral ve motivasyonun artmasına yol açar.

3.6.3. Öğretici Liderlik

Öğrenci başarısını merkeze alan, okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu bir okul iklimi geliştirme gibi işlevler ve bunlarla ilgili görevlerden meydana gelen bir liderlik türüdür (Gümüşeli, 1996: 187). Öğretici liderlik, okul müdürünün okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2002:113). Çelik (1999)'e göre öğretici liderlik, iyi bir öğrenci yetiştirmek ve öğretmenler için arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamak amacıyla okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir hale getirilmesi çalışmalarıdır (Akt. Toprakçı, 2002: 146). Bir öğretim lideri olan okul yöneticisi; okulunun içinde bulunduğu eğitim sisteminin yapısal özelliklerini, toplumsal-çevresel değerleri, beklentileri, olması gerekenleri doğru bir çözümlemeyle, öğrencileri ve personeli de katarak, geliştirdiği misyonu uygulayarak okulunun vizyonuna ulaşabilir (Akdağ, 2002: 89).

3.6.4. Kültürel Liderlik

Okul yöneticisinin kültürel liderliği, okuldaki öğretmen ve öğrencilerin daha uygun bir okul kültüründe çalışmalarına olanak sağlar. Güçlü ve zayıf her okulun bir kültürü vardır. Kültürel lider, okul kültürünün temel öğeleri üzerinde etkili olmaktadır. Okul kültürüne yeni değerlerin ve sembollerin katılması ve geleneklerin değiştirilmesi kültürel liderlik davranışlarını gerektirmektedir (Çelik, 2003: 45). Liderliği kültürel çevrenin anlamlı kıldığı, liderin de kültürel çevreye yeni anlamlar kattığı göz önüne

alındığında kültürel lider, var olan kültürü koruyup sürdürmek ve yeni bir kültür oluşturmakla görevlidir (Toprakçı, 2002: 147). Kültür değişimini sağlayan kurumların başında okullar gelmektedir. Bu nedenle okul yöneticisinin kültürel liderlik rolü çok önemlidir. Okul yöneticisi, kültürel bir lider olarak hem mevcut kültürel değerleri iyi şekilde yorumlayıp sunmak, hem de bu kültürel değerlerin kamu yararı adına temsilciliğini yapmakla görevlidir (Çelik, 2000: 46).

3.6.5. Etik Liderlik

İnal' a (1996) göre etik, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru yanlış yada iyi-kötü gibi ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini (Akt. Aydın, 2006:114). Etik yönelimli lider, iş görenlerin etik davranışlarını değerlendirmeyi kilit bir faktör olarak dikkate alır. Sadece liderlik becerileri yeterli değildir. Bu becerilerin etik davranışlarla bütünleştirilmesi gerekir. Greenfield (1991) etik lideri, öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden kişi olarak tanımlamaktadır (Akt. Çelik, 2003: 57).

3.6.6. Vizyoner Liderlik

Vizyon, bir örgütün geleceğe dönük resmidir. Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve iletebilme yeteneğidir. Vizyoner lider, geleceğe yeni bir bakış açısı ile bakar ve vizyonu örgütün bütün kademelerine başarıyla iletir. Bu lider sadece güce sahip değildir. Düşünceleriyle kendini izleyenleri etkiler (Çelik, 2003: 68). Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve iletebilmeye dayalı olan bir liderliktir” (Erdoğan, 2002: 48). Geleceğin yaşayan örgütleri olabilmenin yolu güçlü ve vizyon sahibi bir lidere sahip olmaktan geçer (Şahin ve dig., 2005: 659). Çelik (1999)’e göre “vizyoner liderin en temel özelliği yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak yani yol açmaktır” (Erdoğan, 2002: 48). Vizyoner lider olarak okul yöneticisinin, çalışanlarına okulu nasıl bir gelecek beklediğini açıklaması ve vizyonunu kabul ettirmesi gerekir (Çelik, 2000: 51). Wallace vizyoner bir lider olarak okul yöneticisinin önemli rollerini; yön belirleme, değişme rehberi, sözcülük, öğretmenlik (antrenörlük) şeklinde sıralamaktadır (Çelik, 2000: 52).

3.7. Örgütsel Adanmışlık

Örgütsel adanmışlık kavramı, örgütün sürekliliği ve etkililiği için bireylerin ilgilerini ifade eder. Güçlü bağlılık, çalışanların verimliliğini etkileyen bir unsurdur. Ancak örgütsel adanmışlığın sağlanabilmesi için, yönetimin örgüt ortamına ilişkin düzenlemeler yapması gereklidir (Halis, 2010: 96). Balcı’ya (2003) göre ise örgüte bağlılık, özünde bireyle örgüt arasındaki takasa dayalı olarak gerçekleşir. Birey örgütten belli ödül yada çıktılar sağlarsa, karşılığında kendini örgüte adanmaktadır. Diğer bir anlatımla, birey ve örgüt arasındaki değişimde, birey kendini örgüte adanması karşılığında belli beklentilere sahip olmaktadır. Örgütsel bağlılığın çalışanların iş doyumu, performansı, örgüt sağlığı, örgüt iklimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Kuşkusuz bu süreçte okulda lider olarak görülen müdürlerin de rolü büyüktür (Buluç, 2009: 234).

Örgütsel adanmışlıkla ilgili çeşitli tanımlara baktığımızda sadakat, örgütün başarısı için çaba harcaması, amaç ve değerlerle özdeşleşme, kavramları ön plana çıkarmaktadır. Örgütsel adanmışlık kısaca, çalışanların örgüte karşı olan sadakati ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir. Örgütsel adanmışlık, çalışanların çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Örgütsel adanmışlık duygusunun, örgütsel performansı pozitif yönde etkilediğine inanılmakta, bu çerçevede, örgütsel adanmışlığın işe geç gelme, devamsızlık ve işten ayrılma gibi

istenmeyen sonuçları azalttığı, ayrıca ürün veya hizmet kalitesine olumlu yönde katkıda bulunduğu ileri sürülmektedir. (Atar, 2009: 77)

“Örgütsel adanmışlık, çalışanların işe yönelik tutum ve davranışları ile ilgili bir olgudur. Çalışanın işe olan sadakati, iş ile özdeşleşmesi ve işe olan uyumluluğudur. Örgütsel bağlılık, çalışanların örgüte olan psikolojik bağlılıklarını ifade etmektedir. (Demirel, 2009: 12)

3.8. Örgütsel Adanmışlığın Önemi

Çalışanların bağlılığı örgütsel başarıya ulaşmada en kritik faktör olarak görülmekte ve örgütler üyelerinin örgütsel bağlılığını arttırmak istemektedir. Çünkü örgütsel bağlılık çalışanları problem oluşturan değil, problemlere çözüm getiren insanlar haline dönüştürür. Örgütler eğer varlıklarını devam ettirmek ya da refah içerisinde olmak istiyorlarsa mutlaka üyelerinin bağlılıklarını sağlamalıdır (İnce ve Gül, 2005: 48).

Örgüte bağlı çalışanların örgütün bir parçası olduğu bilinci ile hareket etmeleri, onların örgüte sağladıkları katkının hem nitel hem de nicel olarak düzeyini artırmaktadır. Bu da bağlılığın örgüt tarafından neden bu kadar önemli görüldüğünün temel nedenidir (Ersoy ve Bayraktaroğlu, 2010).

Yapılan araştırmalar yüksek derecede örgütsel adanmışlığa sahip çalışanların görevlerini yerine getirmede daha çok çaba gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu kişilerin örgütte daha uzun süre kaldıkları ve örgüt ile olumlu ilişkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Keleş, 2006: 46).

3.9. Örgütsel Adanmışlığın Düzeyleri

Örgütsel adanmışlık Randall (1987)’a göre üç düzeyde incelenmesi gerekmektedir. Bunlar düşük düzeyde adanmışlık, ılımlı düzeyde adanmışlık ve yüksek düzeyde adanmışlıktır.

3.9.1. Düşük Düzeyde Adanmışlık

Düşük adanmışlık düzeyine sahip iş görenin örgütten ayrılması onun psikolojik durumunu olumlu yönde etkileyebilir. Bu iş gören, yeni bir örgüte girdiğinde en azından kendisi için yeni bir adanma ortamı yaratma olanağına sahip olabilir. Düşük adanmışlık gösteren bir öğretmenin başka bir okulda göreve başlamasıyla bu okulda adanma düzeyini arttırabilir (Celep, 2000: 144).

Bununla birlikte, örgüte düşük düzeyde bağlılık gösteren iş görenler, bireysel görevle ilişkili çabalarda geri oldukları gibi, grup bağlılığının sağlanmasında da en az çaba gösterirler. Bu yüzden bunlar, örgüt içinde “duygusuz iş görenler” olarak tanımlanmaktadır. Düşük örgütsel bağlılık; söylenti, itiraz ve şikâyetlerle sonuçlandığından örgütün adına zararlar gelmekte, müşterilerin güveni kaybolmakta, yeni durumlara uyum sağlanamamakta ve gelir kayıpları meydana gelmektedir. Örgütte yayılan biçimsel olmayan zararlı iletişim, örgütün otorite yapısını tehdit etmekte ve üst yönetimin meşruluğunu sorgulanır hale getirmektedir (Randall, 1987: 463 Akt. Balay, 2000: 83).

3.9.2. İlimli Düzeyde Adanmışlık

Bu düzeydeki iş görenler, örgütün bütün değil ancak bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yandan örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler (Balay, 2000: 88). Bunun yanında örgüte ılımlı düzeyde bağlılık, her zaman olumlu sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Bu düzeydeki iş görenler, topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama ya da çatışma yaşarlar. Bu durum, kararsızlığa ve örgütün verimsiz işleyişine yol açabilecektir (Bayram, 2005: 136).

Örgüt, iş görenin sadakat ve görev sorumluluğu duygularından doğrudan yararlanabilmektedir. İş görenlere, dolayısıyla örgüte yönelik olumlu sonuçlar, geniş olarak iş görenin örgütte kalma sürecini arttırabilir örgütten ayrılma eğilimini azaltabilir ve iş doyumunu arttırabilir. Böyle bir durum, okulun verimliliğini ve etkililiğini olumlu yönde etkiler ve öğrenci başarısındaki nicelik ve niteliği arttırabilir (Celep, 2000: 147).

3.9.3. Yüksek Düzeyde Adanmışlık

Bu bağlılık düzeyinde iş görenler, örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle bağlılık gösterirler. Yüksek örgütsel bağlılık iş görene, meslekte başarı ve ücrette doyum sağlayabileceği gibi örgüt, iş görenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirecek bir şekilde ödüllendirmektedir (Balay, 2000: 89).

Yüksek adanmışlık bazen iş görenin gelişmesini ve hareketlilik fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum aynı zamanda yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta, gelişmeye karşı direnç oluşturmaktadır. Yüksek derecede adanmışlık bireyin aşırı derecede grupla bütünleşmesine ve kimliğinin grup içinde erimesine yol açmaktadır. Yüksek örgütsel adanmışlıkla birlikte yüksek iş adanmışlığı olan bireyler, zamanlarının büyük bir bölümünü işlerine ve örgütlerine ayırdıklarından aile sorumluluklarını göz ardı etmekte, ev ve iş yaşantısında denge kuramamaktadır (Randal, 1987., Akt. Balay, 2000: 90).

Tablo 3.1. Örgütsel Adanmışlık Düzeyinin Olası Sonuçları (Randall 1987:462; Akt.Balay 2000:93,94)

	Bireysel		Örgütsel	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Adanmışlık				
Düzei				
Düşük	Bireysel yetenek, yenileşme ve özgünlük, insan kaynaklarının daha aktif kullanımı	Yavaş mesleki gelişme ve ilerleme, dedikodu sonuçlu kişisel maliyetler, olası ihraç, ayrılma veya örgütsel hedeflerden sapma	İş devri/düşük performansın engellenmesi, morali yükseltme, yeniden yerleştirme, söylentilerin örgüt için yararlı sonuçları	Gecikme, devamsızlık, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik, örgüte karşı yasal olmayan faaliyetler, zarara yol açıcı dedikodu,
Orta	İleri bağlılık duygusu, güvenlik, yeterlik, sadakat ve görev	Mesleki gelişme ve ilerleme fırsatları sınırlı, parçalı bağlılıklar	Artan iş gören kıdemi, sınırlı ayrılma isteği, sınırlı iş devri, yüksek iş doyum	İş görenin rol üstü ve üyelik davranışlarının sınırlanması,
Yüksek		arasında kolay olmayan uzlaşma		örgütsel etkililikte düşüş

	Bireysel mesleki gelişme ve beklentileri karşılama,	Bireysel gelişme, yaratıcılık, yenileşme ve hareketlilik	Güvenli ve dengeli işgücü için çalışan, daha yüksek üretim için örgütün istemlerini kabul, görev yarışı ve performans, örgütsel	İnsan kaynaklarının yerinde kullanılmaması, örgütsel esneklik, yenileşme ve uyum
Yüksek Adanmışlık	davranışın örgütçe ödüllendirilmesi, bireyin is yapma tutkusu	fırsatlarının azalması, değişmeye karşı direnç, sosyal ilişkilerde gerilim, arkadaş dayanışması, yoksunluğu,	Amaçların karşılanabilmesi	yoksunluğu, örgüt adına yasadışı ve etik olmayan eylemlere girişme

3.10. Örgüte Adanmışlığı Oluşturan Unsurlar

3.10.1. Duygusal Bağlılık

Çalışanların örgüt ve örgüt içi faaliyetlerle özdeşleşmesi ve bunlara içtenlikle bağlı kalmasıdır. Diğer bir ifadeyle çalışanların örgütü ailelerinin bir parçası olarak kabul etmeleri ve örgüte olan sadakatleridir (Bobbie, 2007: 12).

Duygusal bağlılık kurumdaki çalışan bireylerin örgütsel amaç ve değerleri kabullenmesini ve örgüt yararına üstün çaba sarf etmesini içerir. Duygusal bağlılık kurumdaki çalışan bireylerin örgütsel amaç ve değerleri kabullenmesini ve örgüt yararına üstün çaba sarf etmesini içerir (Gül, 2002: 41).

Güçlü duygusal bağlılıkta örgütte devamlı çalışanlar, buna gereksinim duyduklarından değil bunu istedikleri için örgütte kalmaya devam ederler (Atak, 2009: 48). Kişinin örgütte kalma isteği, örgütteki yatırımlarının toplamına, örgütü terk ettiğinde kaybedeceklerine ve alternatif olanakların sınırlı olmasına bağlıdır. İş görenin bir örgütteki kıdemi ve yararlanmaları, örgütten ayrılmanın maliyetini yüksek tutuyorsa çalışan kişi o örgüte bağlanır. Bu bağlılık türünde duyguların örgüte bağlanmada çok az bir rol oynadığı düşünülmektedir (Ada, Alver ve Atlı, 2008: 2).

3.10.2. Devamlılık Adanmışlık

Devamlılık bağlılığı, çalışanın bireysel beklenti ve çıkarlarını dikkate alarak örgüt üyeliğini ve örgüte olan bağlılığını devam ettirmesidir. Özellikle menfaate dayalı olarak örgüt ile çalışan arasında gerçekleşen bağlılıktır. Devamlılık bağlılığı, çalışanın örgütte çalıştığı süre içinde örgüte yaptığı yatırım ve maliyetleri dikkate alarak örgütte kalmayı bir ihtiyaç olarak görmesidir (Bergman, 2006: 646).

Rasyonel bağlılık olarak da adlandırılan bu tür bağlılıkta, örgütten ayrılmanın maliyetinin yüksek olacağı düşüncesiyle, örgüt üyeliğinin sürdürülmesi söz konusu olmaktadır (Balay, 2000: 86).

3.10.3. Zorunlu Adanmışlık

Zorunlu bağlılık, çalışanın örgütten aldığı eğitimler veya kurduğu iyi ilişkilerden dolayı üyesi olduğu örgüte karşı kendisini borçlu hissetmesi ve minnet duyması durumunda çalışmaya devam etmesidir (Ünler, 2006: 96).

Bu bağlılıkta, çalışanlar, sadakatin önemli olduğuna inanmakta ve bu konuda ahlaki bir zorunluluk hissetmektedir (Yalçın ve İplik, 2005: 398).

Kişinin örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak görmesi ve örgütüne bağlılık göstermenin doğru olduğunu hissetmesi olup, örgütten ayrılma sonucunda ortaya çıkacak kayıpların hesaplanmasından etkilenmemektedir. Kişiler, bir minnettarlık duygusu sonucu örgütte kalırlar. Bunun sebebi, işverenlerin onları gerçekten çok

ihtiyaçları olduğu bir zamanda işe alması ya da işverenleriyle kalmalarının en doğru şey olacağı yolunda değer yargılarına sahip olmalarıdır. Böyle kişiler, örgütün kendilerine iyi davrandığını ve bundan dolayı da kendilerinin örgütte bir süre çalışmalarının örgüte karşı borçları olduğu kanısındadırlar (Bayram, 2005: 128).

3.11. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

Yapılan araştırmalar kapsamında örgütsel bağlılık 3 ana başlıkta incelenmiştir. Bunlar; Tutumsal bağlılık yaklaşımları, Davranışsal bağlılık yaklaşımları, Çoklu bağlılık yaklaşımları.

3.11.1. Tutumsal Adanmışlık Yaklaşımları

Tutumsal adanmışlık yaklaşımları; Etzioni Sınıflandırması, Kanter Sınıflandırması, O'Reilly ve Chatman Sınıflandırması ve Penley ve Gould Sınıflandırması olarak sınıflandırılmaktadır.

3.11.1.1. Etzioni'nin Sınıflandırması

Örgütsel bağlılığın sınıflandırılması ile ilgili ilk çalışmaları yapan kişi, 1961 yılında Etzioni olmuştur. Etzioni, bağlılık kavramının üç baslık altında incelemiştir (Etzioni, 1975: 46).

Ahlaki Bağlılık: Örgütün amaçları, değerleri ve normlarını içselleştirme ile otoriteyle özdeşleşme temeline dayanmaktadır. Bireyler toplum için faydalı amaçları takip ettiklerinde örgütlerine daha çok bağlanırlar.

Çıkarıcı Bağlılık: Örgüt ile üyeleri arasındaki alışveriş ilişkisini temel almaktadır. Üyeler katkıları karşılığında elde edecekleri ödüllerden dolayı örgüte bağlılık duymaktadırlar.

Yabancılaştırıcı Bağlılık: Bireysel davranışların sınırlandırıldığı durumlarda oluşmaktadır ve örgüte karşı olumsuz bir yönelimi ifade etmektedir. Bu durumda birey, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamakta fakat üyeliğini devam ettirmektedir.

3.11.1.2. Kanter'in Sınıflandırması

Kanter'e (1968: 500) göre örgütsel bağlılık, bireylerin enerjilerini ve sadakatlerini sosyal sisteme vermeye istekli olmaları, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleridir.

Kanter (1968: 499-517), örgütsel bağlılığı üçe ayırmıştır:

-Devamlılık Adanmışlığı: Devamlılık bağlılığı, üyelerin kendilerini örgütün sürekliliği için adamalarıdır. Örgütlerine kişisel yatırımlar yaptıkları için üyelerin örgütten ayrılmaları maliyetli ve zordur. Birey, örgütü adına çok fedakârlık yaptığı için üyeliğini sürdürmek durumunda kalmaktadır.

-Kenetlenme Adanmışlığı: Örgütteki üyelerin örgüt içindeki sosyal ilişkilere bağlanmalarıdır. Grup üyeleri arasındaki dayanışma geliştirilerek kenetlenme bağlılığı oluşturulur. Bu tür gruplarda grup içi çekişmelere ve kıskançlıklara çok az rastlanması, grup bilinci ve grup birliğinin ise oldukça yüksek olması beklenmektedir. Bu durumda grup, dışarıdan gelen ve varlığını tehdit eden güçlere karşı gelebilecek, üyeleri arasındaki birlik ve beraberliği muhafaza edebilecek kadar güçlü hale gelecektir.

-Kontrol Adanmışlığı: Üyelerin davranışlarını istenilen yönde şekillendirmek için örgüt üyelerinin örgüt normlarına bağlanmasıdır. Kontrol bağlılığı, üyeler, örgütün değer ve normlarının uygun davranışlar için önemli birer kılavuz olduğunu düşündüklerinde var olmaktadır.

Kanter (1968: 501), bu üç bağlılık seklinin birbirleriyle büyük ölçüde ilişkili olduklarını düşünmektedir. Üçü de kişinin örgütle olan bağlarını güçlendirmek için kişi üzerinde ortak bir etki yaratarak birbirlerini pekiştirirler.

Dolayısıyla, bu bağlılık şekillerinin üçünün de yüksek olduğu örgütler çok daha başarılı olacaklardır.

3.11.1.3. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması

Örgütsel Adanmışlığı, bireyin örgütü için hissettiği psikolojik bağ olarak tanımlayan O'Reilly ve Chatman (1986), bir örgüte bağlılığı üçe ayırmaktadır:

Uyum Adanmışlığı: İş görenin bağlılığı, tutum ve davranışlarının amacı paylaşılmış değerler için değil belirli ödülleri kazanmak için oluşmaktadır. Bu bağlılıkta, ödül ve cezanın bağlılığa etkisi örgüte uyum, rıza gösterme ile çıkmaktadır.

Özdeşleşme Adanmışlığı: Bağlılık, diğerleriyle doyum sağlayıcı bir ilişki kurmak veya ilişkiyi devam ettirmek için meydana gelmektedir. Böylece birey, bir grubun üyesi olmaktan gurur duymaktadır.

İçselleştirme Adanmışlığı: Kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Örgütsel adanmışlığın içselleştirme boyutu, bireyin tutum ve davranışlarını örgütün ve örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kılması halinde ortaya çıkmaktadır.

3.11.1.4. Penley ve Gould'un Sınıflandırması

Penley ve Gould (1988) Etzioni'nin modelini temel alarak örgütsel adanmışlığın üç boyutu olduğunu belirtmektedirler. Bunlar; ahlaki adanmışlık, çıkarıcı adanmışlık, yabancılaştırıcı adanmışlıktır. Ahlaki adanmışlık, örgütsel amaçları kabullenme ve onlarla özdeşleşmeye dayanmaktadır.

Çıkarıcı adanmışlık, alış-veriş temeline dayanmaktadır. Çalışanların ortaya koydukları katkılar karşılığında ödül ve teşvikler beklentilerini esas almaktadır (İnce ve Gül, 2005: 52).

Yabancılaştırıcı adanmışlık ise, kişinin örgütün iç çevresi üzerinde kontrolünün bulunmadığı veya alternatif iş imkânlarının bulunmadığı konusundaki algılamalarına dayanmaktadır. Kişi, kariyeri üzerinde kontrolü olmadığını düşündüğünden, bu adanmışlık türü daha çok is ve kariyerle ilgili sonuçlar üzerinde kontrol eksikliği duygusu ile ilgilidir (Penley ve Gould, 1988: 46; Akt. İnce ve Gül, 2005: 55).

3.11.2. Davranışsal Adanmışlık Yaklaşımları

Davranışsal adanmışlık yaklaşımları, Becker'in Yan Bahis Yaklaşımları ve Salancik'in Yaklaşımı olarak incelenmektedir.

3.11.2.1. Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı

Örgütsel Adanmışlık konusundaki ilk çalışmayı yapan Becker (1960) tarafından geliştirilen davranışsal yaklaşım; örgütsel bağlılığı ekonomik bir temele dayandırmaktadır.

Becker, kişinin davranışlarına bağlılık göstermesinin sebebini tutarlı davranışlarda bulunması ile ilgili olduğunu kabul etmektedir. Tutarlı davranışlar, uzun zamandan beri süregelen ve farklı faaliyetler içerseler dahi aynı amacı sağlamaya yönelik davranışlardır. Birey bu davranışları amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gördüğü için tekrarlama eğilimi göstermektedir (Varoğlu, 1993: 18-21).

Becker'e göre çalışanların bağlılık göstermesine neden olan yan bahis kaynakları dört tanedir.

Bunlar:

a) Toplumsal beklentiler: Kişi, toplumun beklentilerinin sosyal ve manevi yaptırımları nedeniyle davranışlarını sınırlayan bazı yan bahislere girebilir. Sık sık is

değiştiren kişilere toplumda güvenilir gözüyle bakılmamasını bu tür toplumsal baskılara örnek olarak göstermek mümkündür.

b) Bürokratik düzenlemeler: Yan bahislerin ikinci kaynağı bürokratik düzenlemelerdir. Emeklilik aylığı için her ay aylığından bir miktar kesinti yapılan bir kişi isten ayrılma isterse, yıllardır aylığından kesilen ve hakkı olan bu parayı kaybedecek, emekli aylığı alamayacaktır.

Emekli aylığı ile ilgili bu bürokratik düzenleme kişiyi bir yan bahise sokmuştur.

c) Sosyal Etkileşimler: Becker'in yan bahis kaynaklarından bir diğeri de sosyal etkileşimlerdir. Kişi, başkalarıyla ilişki içindeyken kendisiyle ilgili bir kanaatin yerleşmesini sağlar ve bu kanaatin bozulmaması için ona uygun davranışlar sergilemek durumunda kalır.

d) Sosyal roller: Yan bahisler, kişinin bulunduğu sosyal role alışmış ve uyum sağlamış olmasından da kaynaklanabilir. Böyle bir durumda kişi, sosyal rolünün gereklerini yerine getirmeye o kadar alışmıştır ki, artık başka bir role uyum sağlayamamaktadır.

3.11.2.2. Salancik'in Yaklaşımı

Salancik'e (1977) göre adanmışlık; kişinin davranışlarına ve davranışları aracılığıyla faaliyetlerini ve örgüte olan ilgisini güçlendiren inançlarına bağlanması durumudur (Akt. Mowday, 1982: 20).

Salancik'in (1977) yaklaşımı tutumlar ile davranışlar arasındaki uyuma dayanmaktadır. Kişinin tutumları ile davranışları uyumsuz olduğu zaman kişi, gerilim ve strese girecektir. Tutumlar ile davranışlar arasındaki uyum ise adanmayı getirecektir (Akt. İnce ve Gül, 2005: 57).

Salancik'e (1977) göre adanmışlık, bireyin davranışlarına bağlanması sonucu doğar. Burada bahsedilen bağlılık, bireyin belli bir davranışla özdeşleşmesi şeklindedir. Üç farklı karakter, bireyi davranışlarına bağlı kılar. Bunlar, davranışın görünürlük, değişmezlik ve isteğe bağlı oluş özelliğidir. Üç karakteri kullanarak birey, davranışlarına daha çok veya daha az bağımlı olabilir (Akt. Cengiz, 2001: 51).

3.11.3. Çoklu Adanmışlık Yaklaşımı

Reichers (1985), tutumsal bağlılığı geliştirerek çoklu bağlılık yaklaşımını ortaya atmıştır. Örgütsel bağlılıkla ilgili sınıflandırmalar, genellikle bağlılığın örgütün bütününe duyulduğu fikrine dayanmaktadır. Reichers'e (1985) göre diğer bağlılık yaklaşımlarında örgüt, tipik olarak birey açısından bağlanmayı ortaya çıkaran farklılaşmamış tek bir parça varlığı simgelemektedir. Bu bağlamda çoklu adanmışlık yaklaşımı, örgüt içinde bulunan farklı unsurların, farklı düzeylerde adanmışlık türlerinin ortaya çıkabilmesine sebep olabileceğini ileri sürdüğünden diğer iki adanmışlık türünden ayrı olarak ele alınmaktadır (Balay, 2000: 85).

Çoklu bağlılık yaklaşımı, bir kişi tarafından duyulan bağlılığın bir başkası tarafından duyulan bağlılıktan farklı olabileceğini öngörmektedir. Bu nedenle, bir kişinin örgüte bağlılığının kaynağı, kaliteli ürünlerin uygun bir fiyatla piyasaya sunulması olabilirken, bir başkasının bağlılık kaynağı ise örgütün çalışanlarına gösterdiği yakın ilgi olabilmektedir (Reichers, 1985: 467).

Çoklu adanmışlık yaklaşımında örgütsel adanmışlık, örgütü oluşturan çeşitli iç ve dış unsurların çoklu adanmışlıklarının bir toplamı olarak ortaya çıkmaktadır (Balay, 2000: 86).

3.12. Eğitim Örgütlerinde Adanmışlığın Alt Boyutları

İş görenler çalıştıkları örgüte olduğu gibi, mesleklerine, birliklere, kendileri için odak noktası oluşturan öğelere adanabilmektedir (Celep, 2000: 135). Eğitim örgütlerinde öğretmenler bu odaklarının hepsine veya bir kaçına odaklanabilir.

Odaklanma düzeyleri de yüksek olduğu gibi orta düzeyde veya düşüğe olabilir. Bunlar farklılıklar gösterebilir.

3.12.1. Okula Adanma

Öğretmenlerin okula adanmışlığı, okulun amaçlarını kabul etmesine, değerlerini benimsemesine, daha fazla çaba göstermesine ve inanç duyması okula olan bağlılığını göstermektedir. Öğretmenin okula adanmasını etki eden etmenlerden birisi de okulun yönetsel uygulamalarıdır. Okul yönetiminin uyumlu ve ahenkli uygulamalarının öğretmenin adanmışlığını artırdığı gözlenmiştir. Öğretmenin okulda kalma isteği, okulun başarısı için fazla çaba gösterme, okuldaki yönetsel uygulamaları onaylama, okula adanmışlığı oluşturan etmenler arasında yer almaktadır (Celep, 2000: 138).

Geçmişten bugüne kadar yapıla gelen etkili okul araştırmaları, yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine adanmışlığı kapsamında düşünülebilecek şu özelliklerini sıralamaktadırlar (Balcı, 2001: 89).

- a. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli olarak konuşur olmaları,
- b. Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirinin öğretimini gözlemeleri, bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,
- c. Yönetici ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyalleri planlaması, araştırması, değerlendirmesi ve hazırlanmasından oluşan bir dizi birleşik eylemleri yapmaları,
- d. Yönetici ve öğretmenlerin birbirinin eğitim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması.

3.12.2. Öğretim İşlerine Adanma

İşe adanma, işe sarılma olarak da adlandırılmaktadır. İş görenin işindeki etkinliğinin günlük yaşantısını meşgul etme derecesi, iş görenin psikolojik olarak işiyle özdeşleşmesi, işin, iş görenin benlik bilinci üzerinde etkisi, toplumsallaşma sürecinin ilk zamanlarında işe yönelik değer yönelimi olarak ele alınmaktadır (Celep, 2000: 140). Öğretim işlerine kendini adayan öğretmenler boş vakitlerinde öğrencilerle birebir ilgilenir, öğrencilerin sorunlarına çözüm bulmaya çalışır, sosyal etkinliklerde bulunur, ödev ve sunular hazırlar, derse zamanında girer-çıkır, velilerle görüşür, toplumsal faaliyetlerde bulunur ve öğrenci başarısı için her türlü önlemi zamanında alır. Bütün bunlar için kendi kişisel zamanını da kullanır.

3.12.3. Mesleğe Adanma

Mesleğe adanma, iş görenin mesleğe yönelik tutumları olarak tanımlanabilmektedir. Dahası iş görenin mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlere uygun davranma istediği ve meslekî rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir (Celep, 2000: 141). Bir kimse için meslek giderek daha değerli olduğunda o kişi, mesleğinin ideolojisini içselleştirmeye başlar ve onu daha ileriye götürmek için önemli güdüler kazanır. Böylece mesleğe adanmışlık üç alt düzeyde ele alınabilir (Balay, 2000: 41). “Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır. Okullarımızın bir örnek ve sınırlanmış yapıları buna uygun olarak değiştirilmeli; yalnızca yaptığını doğru yapan değil, doğru olanı yapan insanlar yetiştirilmelidir” (Başar, 1999: 12). Kuralların çok olduğu formal ilişkilerin yoğun yaşandığı bürokratik ortamlarda, kişilerin takdir edilmesi azalmaktadır. Bu yüzden böyle özelliklerin baskın olduğu okul ikliminde, yönetici ve öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının düşeceği beklentisi vardır (Balay, 2000: 42).

3.12.4. Çalışma Grubuna Adanma

Öğretmenlerin birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle olan toplumsal ilişkilerinin değer ve amaçları çalışma grubuna adanmanın dayanaklarını oluşturmaktadır. Çalışma grubuna adanma öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle özdeşleşme ve bağlılık duygusunu yansıtmaktadır. Bununla birlikte, iş görenin kendisine referans grubu olarak seçtiği çalışma grubu, iş görenin rehberlik ve güvence gereksinimini doyurmakta ve örgütteki iş gören tutumları etkisini sürdürmektedir. Bu açıdan öğretmenin, birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlanması, en yakın dostlarının okuldaki bu öğretmenler olması öğretmenin çalışma grubuna adanmasını arttırmaktadır (Celep, 2000: 138-139). Çalışma grubuna adanmış öğretmenler çalışma arkadaşlarından hoşlanır, onlarla okul dışında de birlikte zaman geçirir, arkadaşlarını dost olarak görür ve onlarla gurur duyar. Çalışanlar arasındaki bağlılık, kişilerin iş hayatında, işe ilişkin her türlü güçlüğü yenmelerine yardım etmektedir. Bu konuda bilinçli davranan çalışanlar, birbirlerine daha sıkı yaklaşarak, bir toplulukta dayanışma duygusunun sürekli olarak korunmasına hizmet etmektedir (Balay, 2000: 47).

3.13. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı

Örgütsel adanmışlık, öğretmenin çalıştığı örgütün hedeflerini benimsemesi ile örgüt içindeki varlığını sürdürmek istemesidir. Örgütsel adanmışlığın üç özelliği vardır (Ferik, 2002: 9). Bunlar;

- Çalışanın örgütün üyesi olmak için güçlü istek duyması,
- Örgütün yarar için çalışanın yüksek düzeyde çaba harcamayı istemesi,
- Çalışanın örgütün hedef ve değerlerini benimseyip kabullenmesi,

Bu ifadelerden örgütsel adanmışlık öğretmen için çalıştığı okulun amaçlarının gerçekleşmesinde öğretmenin sergilediği hal ve tavırları, okula ve çevreye karşı bakış açısını, işine olan saygısını, mesleğini hayatıyla ne kadar özdeşleştire bildiğini kapsamaktadır sonucu çıkarılmaktadır. (Atar, 2009: 5-6)

Öğretmenlerin, kendi çabaları sonucunda doğrudan bir başarı elde ettiklerinde, işlerine, okula ve öğrencilerine adanmaları artmaktadır (Celep, 2000: 148). Mesleğe adanmışlık, mesleği icra etmek için gönüllü olarak gayret sarf etme, özveride bulunma, yaptığı işe odaklanma ve kendini verme ile ilgilidir. Bu adanmışlık durumunun bir etkileşim döngüsü içerisinde yer aldığı söylenebilir. Bu etkileşimin beslendiği diğer unsurlar olan, öğretmenlerin, iş, iş takımı, öğrenci, okul ve diğer öğelere yönelik tutumları ve çalışma ortamı algıları da göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri, onların öğrencilerinin başarısı ve gelişimi için gösterdikleri çabayı belirleyen unsurlardan biri olarak görülmektedir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012: 182).

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın; modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, anketin uygulanması verilerin çözümlemesi ve yorumlanması ele alınmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin algıladıkları liderlik stili ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik, betimsel nitelikte olan bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar; korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen değişkenlerdir (Karasar, 2012: 81).

4.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Kilis ilinin merkez ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri, örnekleme ise yansız olarak seçilen 20 okulda görev yapan 182 öğretmen oluşturmuştur.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, orijinali Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilen “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği”, ve orijinali Meyer ve Allen (1997) tarafından geliştirilen “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” uygulanmıştır.

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Kilis Valiliğinden izin alındıktan sonra, araştırmacı rasgele olarak seçilen okullara gidilerek gerekli açıklamalar yapılmış, ölçme araçları öğretmenlere dağıtıldıktan sonra doğru bir şekilde cevaplandırılmalarını sağlamak için gerekli açıklamalar yapılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılanların kişisel özellikleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik toplam dört sorudan (cinsiyet, medeni durum, kıdem ve bulunulan okulda çalışma süresi) oluşmaktadır (EK 1).

4.3.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, durumsal liderlik kuramı ışığında Bass ve Avolio (1990) tarafından liderlik stillerinin belirlenmesi için 45 soru olarak geliştirilmiştir. Ölçek Türkçeye Akdoğan (2002) tarafından uyarlanmış ve yapılan doğrulayıcı faktör analizi yöntemi ile tekrar gözden geçirmiş ve sonuç olarak 36 soruya düşürülmüştür. Ölçeğin Türkçe formundaki cevaplar 1. hiç katılmıyorum, 2. katılmıyorum, 3. Kısmen katılıyorum, 4. katılıyorum ve 5. Tamamen katılıyorum olmak üzere 5’li Likert tipi şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekteki 36 madde, 3 ana boyut (Dönüşümcü Liderlik, Sürdürümcü Liderlik ve Serbestlik Tanıyan Liderlik) ve bu bileşenlere ait 7 alt boyuttan (ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım, bireysel önem, koşullu ödül, beklentiyle yönetim (aktif), beklentiyle yönetim (pasif) ve serbestlik tanıyan liderlik) oluşmaktadır.

4.3.3. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Meyer ve Allen (1997) tarafından geliştirilmiş üç boyutlu ve 18 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirliğini Karakuş (2005) yapmıştır ve ölçeğe üç madde daha eklemiştir. Böylece Türkçe Örgütsel Adanmışlık Ölçeği üç boyuttan ve 21 maddeden oluşan bir ölçek halini almıştır. İlk 7 madde “Duygusal Adanmışlık”, ikinci 7 madde “Devam Adanmışlığı” ve son 7 madde ise “Normatif Adanmışlık” ölçmektedir.

4.4. Anketin Uygulanması

Hazırlanan anketlerin uygulanabilmesi için Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmıştır. Çoğaltılan anketler öğretmenlere araştırmacı tarafından ulaştırılarak, cevaplandırılmaları istenmiştir. 300 anket dağıtılmış, dağıtılan anketlerden toplam 189 tanesi geri alınmış, alınan anketlerin 7 tanesi anket doldurma tekniğine uyulmadığından geçersiz sayılmış ve toplam 182 anket analiz edilmiştir.

4.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Her soru için frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalamalar belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar, her sorudaki görüşün benimsenme düzeyinin göstergesi olarak kullanılmıştır. Anketteki beşli ölçeğin değer farkının ($5-1 = 4$) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80’lik aralıklar, benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlenmiştir. Buna göre, 1.00-1.80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan sorulardaki benimsenme düzeyi “Hiç Katılmıyorum”, 1.81-2,60 arasındakiler “Katılmıyorum”, 2,61-3,40 arasındakiler “Kısmen Katılıyorum”, 3,41-4,20 arasındakiler “Katılıyorum”, 4,21-5,00 arasındakiler “Tamamen Katılıyorum” olarak yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre, görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere “t” testi uygulandı. İki değişken arasında anlamlı bir fark olup olmadığına, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine bakılarak karar verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre, görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere “Tek Yönlü Varyans Analizi”, belirlenen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de “Tukey Testi” uygulanmıştır.

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma grubunun demografik yapısına ilişkin olarak elde edilen bulgularla, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bulgular

Demografik veri toplama kısmından elde edilen bilgilere göre; örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyetleri, medeni durumları, öğretmenlik kıdemleri, bulundukları okuldaki görev süreleri) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için ortalama, standart sapma gibi değerler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 5.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%
Erkek	85	47
Kadın	97	53
Toplam	182	100

Tablo 5.1. de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin %47' si (85) erkek, %53' ü (97) ise kadındır. Araştırmaya toplamda 182 öğretmen katılmıştır.

Tablo 5.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%
Evli	152	83
Bekar	30	17
Toplam	182	100

Tablo 5.2. de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin %83' ü (152) evli, %17' si (30) ise bekârdır.

Tablo 5.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
0-5 yıl	51	28
6-10 yıl	52	29
11-15 yıl	32	18
16-20 yıl	21	11
21 ve üstü	26	14
Toplam	182	100

Tablo 5.3.' e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 28' i (51) 0-5 yıl arası kıdeme, % 29' u (52) 6-10 yıl arası kıdeme,% 18' i (32) 11-15 yıl arası kıdeme,% 11' i (21) 16-20 yıl arası kıdeme,% 14' ü (26) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Tablo 5.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bulundukları Okuldaki Görev Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%
0-2 yıl	136	75
3-5 yıl	40	22
6 yıl ve üstü	6	3
Toplam	182	100

Tablo 5.4. de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %75' i (136) 0-2 yıl arası, %22' si (40) 3-5 yıl arası ve %3' ü (6) 6 yıl ve üstü bulundukları okulda çalışma süresine sahiptir.

Tablo 5.5. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Ortalama	Standart sapma	Standart hata
Karizmatik lider	182	3,53	0,58	0,04
Entelektüel uyarım	182	3,51	0,66	0,05
Bireysel destek	182	3,52	0,69	0,05
Ödüle bağlı	182	3,42	0,68	0,05
İstisnalarla yönetim (Aktif)	182	3,13	0,52	0,04
İstisnalarla yönetim (Pasif)	182	2,52	0,81	0,06
Serbestlik tanıyan	182	2,36	0,75	0,06
Sürdürümcü liderlik	182	3,02	0,44	0,03
Toplam Liderlik	182	2,96	0,36	0,03

Tablo 5.5. de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile ilgili olarak liderlik ölçeği alt boyutlarından karizmatik liderlik aritmetik ortalaması 3.53 olarak; entelektüel uyarım aritmetik ortalaması 3.51 olarak; bireysel destek 3.52 olarak; ödüle bağlı 3.42 olarak; istisnalarla yönetim (aktif) 3.13 olarak; istisnalarla yönetim (pasif) 2.52 olarak; serbestlik tanıyan 2.36 olarak; sürdürümcü liderlik 3.02 olarak ve toplam liderlik ise 2,96 olarak hesaplanmıştır.

5.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmen algılarına göre öğretmenlerin demografik özellikleri ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin olup olmadığının incelenmesidir. Probleme ilişkin tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5.6. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Genel Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Standart sapma	t	P
Dönüşümcü Liderlik (Genel)	Erkek	85	3,54	0,60	0.50	.62
	Kadın	97	3,50	0,58		
Karizmatik Liderlik	Erkek	85	3,56	0,58	0.75	.45
	Kadın	97	3,50	0,58		
Entelektüel Uyarım	Erkek	85	3,53	0,69	0.46	.65
	Kadın	97	3,49	0,65		
Bireysel Destek	Erkek	85	3,53	0,70	0.21	.83
	Kadın	97	3,51	0,69		

Tablo 5.6. da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik genel puanlarının ve alt puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,50$; $p>,05$).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği karizmatik liderlik alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=,75$; $p>,05$).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Entelektüel Uyarım alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=,75$; $p>,05$).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Bireysel Destek alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=,21$; $p>,05$).

Tablo 5.7. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Sürdürümcü Liderlik Genel Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Standart sapma	t	P
Sürdürümcü Liderlik (Genel)	Erkek	85	2,99	0,40	-1.03	.30
	Kadın	97	3,06	0,48		
Ödüle Bağlı	Erkek	85	3,38	0,71	-0.72	.47
	Kadın	97	3,46	0,65		
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	Erkek	85	3,08	0,46	-1.22	.22
	Kadın	97	3,17	0,57		
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Erkek	85	2,50	0,81	-0,30	.77
	Kadın	97	2,54	0,81		

Tablo 5.7. de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Sürdürümcü Liderlik genel puanlarının ve alt puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1.03$; $p > .05$).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Ödüle bağlı alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = .72$; $p > .05$).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği İstisnalarla Yönetim (Aktif) alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = 1.22$; $p > .05$).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği İstisnalarla Yönetim (Pasif) alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = .30$; $p > .05$).

Tablo 5.8. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Tanıyan Liderlik Genel Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	Standart sapma	t	P
Serbestlik Tanıyan Liderlik	Erkek	85	2,39	0,79	-0,50	.61
	Kadın	97	2,33	0,70		

Tablo 5.8. de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Tanıyan Liderlik genel puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -0.50$; $p > .05$).

Cinsiyete göre liderlik puanları madde boyutunda da incelenmiştir. Madde boyutunda çok faktörlü liderlik ölçeğinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.9. Madde Boyutunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Belirlenmesi İçin Yapılan t-Testi Tablosu

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Standart sapma	T	P
Çalışanlara grubun bir üyesi olarak	Erkek	85	3,20	,94	-2,04	,04*
	Kadın	97	3,50	1,05		
Başkalarının ona saygı göstermesini	Erkek	85	2,62	1,17	-2,01	,04*
	Kadın	97	2,98	1,26		
Tüm dikkatini hatalar	Erkek	85	2,43	1,10	-2,17	,03*
	Kadın	97	2,79	1,10		
Çalışanların sorunlara farklı	Erkek	85	3,51	,89	2,38	,01*
	Kadın	97	3,18	,97		

* $p < .05$

Tablo 5.9. sonuçlarına göre “Çalışanlara grubun bir üyesi olarak değil bir birey olarak davranır” maddesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Buna göre kadın katılımcılar, “Çalışanlara grubun bir üyesi olarak değil bir birey olarak davranır” madde

boyutunda erkeklere göre daha yüksek ortalama puana sahiptir. ‘‘Başkalarının ona saygı göstermesini sağlayacak şekilde rol yapar’’ maddesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Buna göre kadın katılımcılar, ‘‘Başkalarının ona saygı göstermesini sağlayacak şekilde rol yapar’’ madde boyutunda erkeklere göre daha yüksek ortalama puanına sahiptir. ‘‘Tüm dikkatini hatalar şikâyetler ve yetersizlikler üstünde toplar’’ maddesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Buna göre kadın katılımcılar, ‘‘Tüm dikkatini hatalar şikâyetler ve yetersizlikler üstünde toplar’’ madde boyutunda erkeklere göre daha yüksek ortalama puanına sahiptir. ‘‘Çalışanların sorunlara farklı açılardan bakmalarını sağlar’’ maddesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Buna göre kadın katılımcılar, ‘‘Çalışanların sorunlara farklı açılardan bakmalarını sağlar’’ madde boyutunda erkeklere göre daha düşük ortalama puanına sahiptir.

Demografik değişkenlerden ikincisi, medeni durum değişkeninin çok faktörlü liderlik üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle faktör boyutunda analizler yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda dönüşümcü liderlik alt boyutunda medeni duruma göre farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.10. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Genel Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Standart sapma	t	P
Dönüşümcü Liderlik (Genel)	Evli	152	3,51	0,58	-0,25	,80
	Bekar	30	3,54	0,63		
Karizmatik Liderlik	Evli	152	3,53	0,56	0,08	,94
	Bekar	30	3,52	0,68		
Entelektüel Uyarım	Evli	152	3,49	0,65	-0,98	,33
	Bekar	30	3,62	0,70		
Bireysel Destek	Evli	152	3,52	0,69	0,25	,80
	Bekar	30	3,49	0,68		

Tablo 5.10. da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik genel puanlarının ve alt puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -0,25$; $p > ,05$).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği karizmatik liderlik alt boyutunda da medeni durum göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = ,08$; $p > ,05$). Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Entelektüel Uyarım alt boyutunda da medeni durum göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = ,98$; $p > ,05$). Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Bireysel Destek alt boyutunda da medeni durum göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = ,25$; $p > ,05$).

Medeni durum değişkeninin çok faktörlü liderlik alt boyutu sürdürümcü liderlik alt boyutunda medeni duruma göre farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.11. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Sürdürümcü Liderlik Genel Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Standart sapma	t	P
Sürdürümcü Liderlik (Genel)	Evli	152	3,01	0,46	-0,95	,35
	Bekar	30	3,09	0,35		
Ödüle Bağlı	Evli	152	3,41	0,69	-0,58	,56
	Bekar	30	3,49	0,59		
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	Evli	152	3,11	0,52	-1,13	,26
	Bekar	30	3,23	0,54		
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Evli	152	2,51	0,81	-0,34	,73
	Bekar	30	2,57	0,84		

Tablo 5.11. de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Sürdürümcü Liderlik genel puanlarının ve alt puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -0,95$; $p > .05$).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Ödüle bağlı alt boyutunda da medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = ,58$; $p > ,05$). Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği İstisnalarla Yönetim (Aktif) alt boyutunda da medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = 1,13$; $p > ,05$). Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği İstisnalarla Yönetim (Pasif) alt boyutunda da medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = ,34$; $p > ,05$).

Medeni durum değişkeninin çok faktörlü liderlik alt boyutu serbestlik tanıyan liderlik alt boyutunda medeni duruma göre farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.12. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Tanıyan Liderlik Genel Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Standart sapma	t	P
Serbestlik Tanıyan Liderlik	Evli	152	2,33	0,74	-1,10	,27
	Bekar	30	2,49	0,75		

Tablo 5.12. de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Tanıyan Liderlik genel puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,10$; $p > .05$).

Demografik değişkenlerden kıdem değişkeninin çok faktörlü liderlik üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplar ANOVA analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle faktör boyutunda analizler yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda dönüşümcü liderlik alt boyutunda kıdem değişkeni ile farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.13. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Genel Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Çok Boyutlu Liderlik	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	SH	F	P	Anlamlı fark olan gruplar (Tukey Testi)
Dönüşümcü Liderlik (Genel)	0-5 yıl	51	3,58	0,51	0,07	1,88	,11	
	6-10 yıl	52	3,53	0,63	0,09			
	11-15 yıl	32	3,28	0,52	0,09			
	16-20 yıl	21	3,53	0,56	0,12			
	21 yıl ve üstü	26	3,66	0,68	0,13			
	Toplam	182	3,52	0,59	0,04			
Karizmatik Liderlik	0-5 yıl	51	3,57	0,50	0,07	1,52	0,20	
	6-10 yıl	52	3,54	0,65	0,09			
	11-15 yıl	32	3,34	0,52	0,09			
	16-20 yıl	21	3,48	0,53	0,12			
	21 yıl ve üstü	26	3,70	0,65	0,13			
	Toplam	182	3,53	0,58	0,04			
Entelektüel Uyarım	0-5 yıl	51	3,59	0,59	0,08	2,11	0,08	
	6-10 yıl	52	3,55	0,65	0,09			
	11-15 yıl	32	3,22	0,71	0,12			
	16-20 yıl	21	3,48	0,69	0,15			
	21 yıl ve üstü	26	3,64	0,69	0,14			
	Toplam	182	3,51	0,66	0,05			
Bireysel Destek	0-5 yıl	51	3,56	0,64	0,09	1,39	0,24	
	6-10 yıl	52	3,50	0,76	0,11			
	11-15 yıl	32	3,28	0,53	0,09			
	16-20 yıl	21	3,63	0,64	0,14			
	21 yıl ve üstü	26	3,65	0,84	0,16			
	Toplam	182	3,52	0,69	0,05			

Tablo 5.13. de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik genel puanlarının ve alt puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,88$; $p> ,05$).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği karizmatik liderlik alt boyutunda da kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F= 1,52$; $p> ,05$). Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Entelektüel Uyarım alt boyutunda da kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F= 2,11$; $p> ,05$). Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Bireysel Destek alt boyutunda da kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F= 1,33$; $p> ,05$).

Kıdem değişkeni ile çok faktörlü liderlik alt boyutu sürdürücü liderlik arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.14. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Sürdürümcü Liderlik Genel Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Çok Boyutlu Liderlik	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	SH	Anlamlı fark olan gruplar (TukeyTesti)	
Sürdürümcü Liderlik (Genel)	0-5 yıl	51	3,04	0,41	0,06	24	,91
	6-10 yıl	52	3,04	0,46	0,06		
	11-15 yıl	32	2,99	0,51	0,09		
	16-20 yıl	21	2,96	0,56	0,12		
	21 yıl ve üstü	26	3,06	0,29	0,06		
	Toplam	182	3,02	0,44	0,03		
Ödüle Bağlı	0-5 yıl	51	3,39	0,59	0,08	,14	,34
	6-10 yıl	52	3,40	0,73	0,10		
	11-15 yıl	32	3,29	0,80	0,14		
	16-20 yıl	21	3,48	0,60	0,13		
	21 yıl ve üstü	26	3,65	0,58	0,11		
	Toplam	182	3,42	0,68	0,05		
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	0-5 yıl	51	3,18	0,48	0,07	,19	,32
	6-10 yıl	52	3,21	0,54	0,08		
	11-15 yıl	32	3,01	0,52	0,09		
	16-20 yıl	21	2,99	0,73	0,16		
	21 yıl ve üstü	26	3,13	0,34	0,07		
	Toplam	182	3,13	0,52	0,04		
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	0-5 yıl	51	2,57	0,88	0,12	,19	,32
	6-10 yıl	52	2,50	0,80	0,11		
	11-15 yıl	32	2,66	0,76	0,14		
	16-20 yıl	21	2,41	0,82	0,18		
	21 yıl ve üstü	26	2,40	0,77	0,15		
	Toplam	182	2,52	0,81	0,06		

Tablo 5.14. de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Sürdürümcü Liderlik genel puanlarının ve alt puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,24$; $p>,05$).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Ödüle Bağlı alt boyutunda da kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,14$; $p>,05$). Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği İstisnalarla Yönetim (Aktif) alt boyutunda da kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,19$; $p>,05$). Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği İstisnalarla Yönetim (Pasif) alt boyutunda da kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,19$; $p>,05$).

Kıdem değişkeni ile çok faktörlü liderlik alt boyutu serbestlik tanıyan liderlik arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.15. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Taniyan Liderlik Genel Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Çok Boyutlu Liderlik	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	SH	F	P	Anlamli fark olan gruplar (TukeyTesti)
Serbestlik Taniyan Liderlik	0-5 yıl	51	2,45	0,74	0,10	1,43	0,22	
	6-10 yıl	52	2,28	0,82	0,11			
	11-15 yıl	32	2,56	0,74	0,13			
	16-20 yıl	21	2,18	0,68	0,15			
	21 yıl ve üstü	26	2,22	0,63	0,12			
	Toplam	182	2,36	0,75	0,06			

Tablo 5.15. de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Taniyan Liderlik genel puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,43$; $p > ,05$).

Demografik değişkenlerden bulunulan okulda çalışma süresi ile çok faktörlü liderlik arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için ANOVA analizi yapılmıştır. Öncelikle alt faktörler boyutunda analizler yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda dönüşümcü liderlik alt boyutunda okulda çalışılan süreye göre farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.16. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Genel Puanlarının Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Çok Boyutlu Liderlik	Okulda çalışılan süre	N	$\bar{X}$	SS	SH	F	P	Anlamli fark olan gruplar (TukeyTesti)
Dönüşümcü Liderlik (Genel)	0-2 yıl (1)	136	3,56	0,57	0,05	1,58	0,20	
	3-5 yıl (2)	40	3,39	0,64	0,10			
	6 yıl ve üstü (3)	6	3,36	0,65	0,27			
	Toplam	182	3,52	0,59	0,04			
Karizmatik Liderlik	0-2 yıl (1)	136	3,56	0,57	0,05	0,95	0,38	
	3-5 yıl (2)	40	3,43	0,59	0,09			
	6 yıl ve üstü (3)	6	3,42	0,75	0,31			
	Toplam	182	3,53	0,58	0,04			
Entelektüel Uyarım	0-2 yıl (1)	136	3,56	0,64	0,05	1,86	0,16	
	3-5 yıl (2)	40	3,38	0,74	0,12			
	6 yıl ve üstü (3)	6	3,21	0,60	0,25			
	Toplam	182	3,51	0,66	0,05			
Bireysel Destek	0-2 yıl (1)	136	3,56	0,67	0,06	1,35	0,26	
	3-5 yıl (2)	40	3,36	0,74	0,12			
	6 yıl ve üstü (3)	6	3,47	0,79	0,32			
	Toplam	182	3,52	0,69	0,05			

Tablo 5.16. da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik genel puanlarının ve alt puanlarının okulda çalışılan süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,58$; $p>,05$).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği karizmatik liderlik alt boyutunda da okuldaki çalışılan süreye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=,95$; $p>,05$). Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Entelektüel Uyarım alt boyutunda da okuldaki çalışılan süreye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,86$; $p>,05$). Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Bireysel Destek alt boyutunda da okuldaki çalışılan süreye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,35$; $p>,05$).

Okulda çalışılan süre değişkeni ile çok faktörlü liderlik alt boyutu sürdürümcü liderlik arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.17. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Sürdürümcü Liderlik Genel Puanlarının Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Çok Boyutlu Liderlik	Okulda çalışılan süre	N	$\bar{X}$	SS	SH	F	P	Anlamlı fark olan gruplar (TukeyTesti)
Sürdürümcü Liderlik (Genel)	0-2 yıl (1)	136	3,02	0,43	0,04	3,46	0,03*	1-3, 2-3
	3-5 yıl (2)	40	3,12	0,47	0,07			
	6 yıl ve üstü (3)	6	2,62	0,49	0,20			
	Toplam	182	3,02	0,44	0,03			
Ödüle Bağlı	0-2 yıl (1)	136	3,44	0,66	0,06	2,40	0,09	
	3-5 yıl (2)	40	3,46	0,74	0,12			
	6 yıl ve üstü (3)	6	2,83	0,51	0,21			
	Toplam	182	3,42	0,68	0,05			
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	0-2 yıl (1)	136	3,14	0,49	0,04	1,65	0,19	
	3-5 yıl (2)	40	3,13	0,59	0,09			
	6 yıl ve üstü (3)	6	2,75	0,70	0,28			
	Toplam	182	3,13	0,52	0,04			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	0-2 yıl (1)	136	2,46	0,79	0,07	2,39	0,09	
	3-5 yıl (2)	40	2,76	0,84	0,13			
	6 yıl ve üstü (3)	6	2,28	0,71	0,29			
	Toplam	182	2,52	0,81	0,06			

Tablo 5.17. de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Sürdürümcü Liderlik genel puanlarının ve alt puanlarının okulda çalışılan süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,46$; $p<,05$). Buna göre okulda çalışma süresi 0-2 yıl arası olan öğretmenler ile 6 yıl ve üstü arası çalışma süresine sahip öğretmenler arasında müdürlerin liderlik tiplerine göre anlamlı fark vardır. 0-2 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlerin müdürlerin sürdürümcü liderlik puanları 6 yıl ve üstü öğretmenlere göre daha yüksektir.

Okulda çalışma süresi 3-5 yıl arası olan öğretmenler ile 6 yıl ve üstü arası çalışma süresine sahip öğretmenler arasında müdürlerin liderlik tiplerine göre anlamlı fark vardır. 3-5 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlerin müdürlerin sürdürümcü liderlik puanları 6 yıl ve üstü öğretmenlere göre daha yüksektir.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Ödüle Bağlı alt boyutunda da okulda çalışılan süreye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=2,40$; $p>,05$). Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği İstisnalarla Yönetim (Aktif) alt boyutunda da okulda çalışılan süreye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,65$; $p>,05$). Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği

İstisnalarla Yönetim (Pasif) alt boyutunda da okulda çalışılan süreye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F= 1,65$; $p> ,05$).

Okulda çalışılan süre ile çok faktörlü liderlik alt boyutu serbestlik tanıyan liderlik arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.18. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Tanıyan Liderlik Genel Puanlarının Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Çok Boyutlu Liderlik	Okulda çalışılan süre	N	$\bar{X}$	SS	SH	F	P	Anlamlı fark olan gruplar (TukeyTesti)
Serbestlik Tanıyan Liderlik	0-2 yıl (1)	136	2,34	0,73	0,06	0,19	0,82	
	3-5 yıl (2)	40	2,42	0,82	0,13			
	6 yıl üstü (3)	6	2,36	0,67	0,27			
	Toplam	182	2,35	0,74	0,05			

Tablo 5.18. de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Tanıyan Liderlik genel puanlarının ve alt puanlarının okulda çalışılan süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,19$; $p< ,05$).

Madde boyutunda liderlik ölçeğinin araştırmaya katılan katılımcıların okulda bulunulan süre değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkların belirlenmesi için Tukey testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 5.19. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Serbestlik Tanıyan Liderlik Genel Puanlarının Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Bulunulan Süre	N	$\bar{X}$	SS	SH	F	P	Anlamlı fark olan gruplar (TukeyTesti)
Kritik kararların uygunluğunu sorgulayarak tekrar gözden geçirir	0-2 yıl (1)	136,00	3,83	0,84	0,05	7,48	,00	1-3,2-3,
	3-5 yıl (2)	40,00	3,55	1,06	0,10			
	6 yıl ve üstü (3)	6,00	2,50	0,55	0,27			
	Toplam	182,00	3,73	0,92	0,04			

Tablo 5.19. 'a göre okulda bulunulan süre değişkenine göre “Kritik kararların uygunluğunu sorgulayarak tekrar gözden geçirir” maddesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 0-2 yıl arası bulunulan okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin 6 yıl ve üstü okulda bulunulan süreye sahip öğretmenlere göre “Kritik kararların uygunluğunu sorgulayarak tekrar gözden geçirir” maddesi daha yüksek ortalamaya sahiptir. 3-5 yıl arası bulunulan okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin 6 yıl ve üstü okulda bulunulan süreye sahip öğretmenlere göre “Kritik kararların uygunluğunu sorgulayarak tekrar gözden geçirir” maddesi daha yüksek ortalamaya sahiptir.

5.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin demografik değişkenleri ile öğretmenlerin okul adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 5.20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Üç Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Adanmışlık Boyutları	$\bar{X}$	SS
Duygusal Adanmışlık	3,47	0,79
Devam Adanmışlığı	3,09	0,66
Normatif Adanmışlık	3,22	0,55

Tablo 5.20.' ye bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal adanmışlık ($\bar{X} = 3,47$), devam adanmışlığı ($\bar{X} = 3,09$) ve normatif adanmışlık ($\bar{X} = 3,22$) düzeylerinin “orta” olduğu görülmektedir.

Tablo 5.21. Adanmışlık Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Standart sapma	t	P
Duygusal Adanmışlık	Erkek	85	3,33	0,86	-2,30	,02*
	Kadın	97	3,60	0,71		
Devam Adanmışlık	Erkek	85	4,16	0,57	-1,65	,10
	Kadın	97	4,30	0,54		
Normatif Adanmışlık	Erkek	85	5,23	0,53	0,04	,96
	Kadın	97	5,23	0,51		
Adanmışlık Genel Puan	Erkek	85	4,24	0,54	-1,80	,07
	Kadın	97	4,37	0,47		

*p<0,05

Tablo 5.21. de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Adanmışlık Ölçeği genel puanlarının ve alt puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların genel adanmışlık, devam adanmışlık ve normatif adanmışlık aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,80$; $p > .05$). Ancak Duygusal Adanmışlık alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = -1,80$; $p < .05$). Buna göre kadın katılımcıların duygusal adanmışlık düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir ($\bar{X} = 3,60$).

Tablo 5.22. Adanmışlık Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Standart sapma	t	P
Duygusal Adanmışlık	Evli	85	3,46	0,76	-0,31	,75
	Bekar	97	3,51	0,97		
Devam Adanmışlık	Evli	85	4,19	0,56	-2,28	,02*
	Bekar	97	4,44	0,51		
Normatif Adanmışlık	Evli	85	5,22	0,49	0,57	,57
	Bekar	97	5,28	0,64		
Adanmışlık Genel Puan	Evli	85	4,29	0,48	-1,18	,24
	Bekar	97	4,41	0,61		

*p<0,05

Tablo 5.22. de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Adanmışlık Ölçeği genel puanlarının ve alt puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların genel adanmışlık ($t = -1.80$; $p > .05$) duygusal adanmışlık ve normatif adanmışlık aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak Devam Adanmışlık alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = -2.28$; $p < .05$). Buna göre bekar katılımcıların devam adanmışlık puanları evlilere göre daha yüksektir ($\bar{X} = 4,44$).

Madde boyutunda adanmışlık ölçeğinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.23. Madde Boyutunda Adanmışlık İle Cinsiyet Arasındaki İlişkiyi Göstere t-Testi Tablosu

Maddeler	Cinsiyet	N	X	Standart sapma	T	P
Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım.	Erkek	85	3,18	1,41	-2,49	,01
	Kadın	97	3,67	1,18		
Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurum	Erkek	85	3,11	1,44	-2,58	,01
	Kadın	97	3,63	1,28		
Öğretmenlik, benim kişiliğime en uygun olan meslektir	Erkek	85	3,25	1,35	-2,47	,01
	Kadın	97	3,71	1,10		
Öğretmenlik mesleğinden ayrılmayı isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu.	Erkek	85	3,24	1,35	-2,56	,01
	Kadın	97	3,72	1,14		
Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir .	Erkek	85	2,38	1,27	2,08	,03
	Kadın	97	2,01	1,16		
Eğer maaşı çok daha yüksek bir iş bulursam, hiçbir vicdan azabı duymadan öğretmenliği bırakırım	Erkek	85	2,38	1,38	3,08	,02
	K				1	

Tablo 5.23. sonuçlarına göre “Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım” maddesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Buna göre kadın katılımcılar, “Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım.” Madde boyutunda erkeklere göre daha yüksek ortalama puana sahiptir.

“ Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurum.” Maddesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Buna göre kadın katılımcılar, “Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurum” madde boyutunda erkeklere göre daha yüksek ortalama puana sahiptir.

“Öğretmenlik, benim kişiliğime en uygun olan meslektir.” Maddesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Buna göre kadın katılımcılar, “Öğretmenlik, benim kişiliğime en uygun olan meslektir” madde boyutunda erkeklere göre daha yüksek ortalama puana sahiptir.

“Öğretmenlik mesleğinden ayrılmayı isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu” maddesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Buna göre kadın katılımcılar, “Öğretmenlik mesleğinden ayrılmayı isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu” madde boyutunda erkeklere göre daha yüksek ortalama puana sahiptir.

“ Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek **değildir**” maddesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Buna göre kadın katılımcılar, “Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek **değildir**” madde boyutunda erkeklere göre daha düşük ortalama puana sahiptir.

“ Eğer maaşı çok daha yüksek bir iş bulursam, hiçbir vicdan azabı duymadan öğretmenliği bırakırım” maddesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Buna göre kadın katılımcılar, “Eğer maaşı çok daha yüksek bir iş bulursam, hiçbir vicdan azabı duymadan öğretmenliği bırakırım” madde boyutunda erkeklere göre daha düşük ortalama puana sahiptir.

Adanmışlık ölçeğinin kıdem değişkenine, alt boyutlarına ve maddelerine göre değişip değişmediğini belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda öncelikle alt boyutlar kapsamında yapılan analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 5.24. Adanmışlık Ölçeği Genel Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Adanmışlık	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	SH	F	P	Anlamli fark olan gruplar (TukeyTesti)
Duygusal Adanmışlık	0-5 yıl (1)	51	3,55	0,75	0,11	2,95	0,02*	1-2, 2-5 3-5
	6-10 yıl (2)	52	3,24	0,88	0,12			
	11-15 yıl (3)	32	3,37	0,59	0,10			
	16-20 yıl (4)	21	3,59	0,80	0,17			
	21 yıl üstü (5)	26	3,83	0,78	0,15			
	Toplam	182	3,47	0,79	0,06			
Devam Adanmışlığı	0-5 yıl (1)	51	4,43	0,47	0,07	2,53	0,04*	1-2, 1-4
	6-10 yıl (2)	52	4,15	0,61	0,08			
	11-15 yıl (3)	32	4,19	0,60	0,11			
	16-20 yıl (4)	21	4,07	0,51	0,11			
	21 yıl üstü (5)	26	4,21	0,53	0,10			
	Toplam	182	4,23	0,56	0,04			
Normatif Adanmışlık	0-5 yıl (1)	51	5,28	0,49	0,07	0,93	0,44	
	6-10 yıl (2)	52	5,14	0,54	0,07			
	11-15 yıl (3)	32	5,20	0,49	0,09			
	16-20 yıl (4)	21	5,21	0,51	0,11			
	21 yıl üstü (5)	26	5,35	0,56	0,11			
	Toplam	182	5,23	0,52	0,04			

Tablo 5.24. de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Adanmışlık Ölçeği Duygusal Adanmışlık puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F= 2,95$; $p< ,05$). Buna göre kıdemi 0-5 yıl arası olan katılımcılar ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar arasında duygusal adanmışlık yönünden farklılık vardır. Kıdemi 0-5 yıl arası olan katılımcıların duygusal adanmışlık puanları 6-10 yıl arası kıdeme sahip katılımcıların duygusal adanmışlık puanlarından daha yüksektir.

Kıdemi 6-10 yıl arası olan katılımcılar ile 21 yıl ve üstü arası kıdeme sahip katılımcılar arasında duygusal adanmışlık yönünden farklılık vardır. Kıdemi 6-10 yıl arası olan katılımcıların duygusal adanmışlık puanları 21 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcıların duygusal adanmışlık puanlarından daha düşüktür.

Kıdemi 11-15 yıl arası olan katılımcılar ile 21 yıl ve üstü arası kıdeme sahip katılımcılar arasında duygusal adanmışlık yönünden farklılık vardır. Kıdemi 11-15 yıl arası olan katılımcıların duygusal adanmışlık puanları 21 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcıların duygusal adanmışlık puanlarından daha düşüktür.

Kıdemi 0-5 yıl arası olan katılımcılar ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar arasında devam adanmışlık yönünden farklılık vardır. Kıdemi 0-5 yıl arası olan katılımcıların devam adanmışlık puanları 6-10 yıl arası kıdeme sahip katılımcıların devam adanmışlık puanlarından daha yüksektir.

Kıdemi 0-5 yıl arası olan katılımcılar ile 16-20 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar arasında devam adanmışlık yönünden farklılık vardır. Kıdemi 0-5 yıl arası olan katılımcıların devam adanmışlık puanları 16-20 yıl arası kıdeme sahip katılımcıların devam adanmışlık puanlarından daha yüksektir.

Madde boyutunda adanmışlık ölçeğinin araştırmaya katılan katılımcıların kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

Gruplar arasındaki farkların belirlenmesi için Tukey testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 5.25. Madde Boyutunda Kıdem Değişkeni İle Adanmışlık Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Tablosu

Maddeler	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	SH	F	P	Anlamli fark olan gruplar (TukeyTesti)
Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası.	0-5 yıl (1)	51	3,94	1,14	0,16	3,20	0,01*	1-2, 2-4, 2-5
	6-10 yıl (2)	52	3,42	1,30	0,18			
	11-15 yıl (3)	32	3,78	1,01	0,18			
	16-20 yıl (4)	21	4,19	1,03	0,22			
	21 yıl üstü (5)	26	4,27	1,12	0,22			
	Toplam	182	3,84	1,18	0,09			
Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıydım hayatım alt üst olurdu.	0-5 yıl (1)	51	3,69	0,86	0,12	3,99	0,00*	1-2,1-3,1-4
	6-10 yıl (2)	52	2,92	1,25	0,17			
	11-15 yıl (3)	32	2,94	1,16	0,21			
	16-20 yıl (4)	21	2,90	1,30	0,28			
	21 yıl üstü (5)	26	3,31	1,16	0,23			
	Toplam	182	3,19	1,17	0,09			
Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.	0-5 yıl (1)	51	2,33	1,03	0,14	4,00	0,00*	1-5,2-5,3-5
	6-10 yıl (2)	52	2,23	1,08	0,15			
	11-15 yıl (3)	32	2,50	1,11	0,20			
	16-20 yıl (4)	21	2,71	1,31	0,29			
	21 yıl üstü (5)	26	3,27	1,46	0,29			
	Toplam	182	2,51	1,20	0,09			

Tablo 5.25. 'e göre kıdem değişkenine göre "Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası" maddesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre "Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası" maddesi daha yüksek ortalamaya sahiptir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre "Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası." Maddesi daha düşük ortalamaya sahiptir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre "Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası" maddesi daha düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 5.25. 'e göre kıdem değişkenine göre "Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıydım hayatım alt üst olurdu" maddesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre "Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıydım hayatım alt üst olurdu" maddesi daha yüksek ortalamaya sahiptir. 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre "Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıydım hayatım alt üst olurdu" maddesi daha yüksek ortalamaya sahiptir. 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre "Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıydım hayatım alt üst olurdu" maddesi daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Tablo 5.25. 'e göre kıdem değişkenine göre "Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum" maddesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre "Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum" maddesi daha düşük ortalamaya sahiptir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere

göre “Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı **düşünmüyorum**” maddesi daha düşük ortalamaya sahiptir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre “Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı **düşünmüyorum**” maddesi daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Okulda çalışma süresi ile adanmışlık alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.26. Adanmışlık Ölçeği Genel Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	SH	F	P	Anlamlı fark olan gruplar (TukeyTesti)
Duygusal Adanmışlık	0-5 yıl (1)	136	3,47	0,77	0,07	0,01	,98	
	6-10 yıl (2)	40	3,49	0,78	0,12			
	11-15 yıl (3)	6	3,50	1,38	0,56			
	Toplam	182	3,47	0,79	0,06			
Devam Adanmışlığı	0-5 yıl (1)	136	4,27	0,55	0,05	2,32	,10	
	6-10 yıl (2)	40	4,17	0,58	0,09			
	11-15 yıl (3)	6	3,81	0,50	0,20			
	Toplam	182	4,23	0,56	0,04			
Normatif Adanmışlık	0-5 yıl (1)	136	5,24	0,50	0,04	0,30	,74	
	6-10 yıl (2)	40	5,18	0,56	0,09			
	11-15 yıl (3)	6	5,14	0,66	0,27			
	Toplam	182	5,23	0,52	0,04			
Genel Adanmışlık Puanı	0-5 yıl (1)	136	4,33	0,49	0,04	0,44	,64	
	6-10 yıl (2)	40	4,28	0,51	0,08			
	11-15 yıl (3)	6	4,15	0,77	0,31			
	Toplam	182	4,31	0,51	0,04			

Tablo 5.26. da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Adanmışlık genel ve alt boyut puanlarının okulda çalışılan süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,44$; $p>,05$).

Madde boyutunda adanmışlık ölçeğinin araştırmaya katılan katılımcıların okulda bulunulan süre değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkların belirlenmesi için Tukey testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 5.27. Adanmışlık Ölçeği Genel Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Maddeler	Bulunulan süre	N	$\bar{X}$	SS	SH	F	P	Anlamli fark olan gruplar (TukeyTesti)
Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılırdım hayatım alt üst olurdu.	0-2 yıl (1)	136,00	3,23	1,12	0,07	3,33	,03	1-2,2-3,
	3-5 yıl (2)	40,00	3,25	1,24	0,12			
	6-6 yıl üstü (3)	6,00	2,00	1,26	0,56			
	Toplam	182,00	3,19	1,17	0,06			
Öğretmenlik dışında yapabileceğim çok az meslek var. Bundan dolayı, öğretmenlikten ayrılmak benim için çok zor.	0-2 yıl (1)	136,00	2,85	1,25	0,05	3,61	,02	1-2,
	3-5 yıl (2)	40,00	3,48	1,43	0,09			
	6-6 yıl üstü (3)	6,00	2,83	1,33	0,20			
	Toplam	182,00	2,99	1,31	0,04			
Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum	0-2 yıl (1)	136,00	2,38	1,09	0,04	3,72	,02	1-2
	3-5 yıl (2)	40,00	2,95	1,40	0,09			
	6-6 yıl üstü (3)	6,00	2,67	1,63	0,27			
	Toplam	182,00	2,51	1,20	0,04			
Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı, bu okul benim bağlılığımı haketmiyor.	0-2 yıl (1)	136,00	1,89	0,92	0,04	9,85	,00	1-2,
	3-5 yıl (2)	40,00	2,70	1,29	0,08			
	6-6 yıl üstü (3)	6,00	1,67	1,63	0,31			
	Toplam	182,00	2,06	1,09	0,04			

Tablo 5.27. 'ye göre okulda bulunulan süre değişkenine göre "Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılırdım hayatım alt üst olurdu" maddesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası okulda bulunulan süreye sahip öğretmenlere göre "Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılırdım hayatım alt üst olurdu" maddesi daha düşük ortalamaya sahiptir. 3-5yıl arası okulda bulunulan süreye sahip öğretmenlerin 6-6yıl ve üstü okulda bulunulan süreye sahip öğretmenlere göre "Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılırdım hayatım alt üst olurdu" maddesi daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Tablo 5.27. 'ye göre okulda bulunulan süre değişkenine göre "Öğretmenlik dışında yapabileceğim çok az meslek var. Bundan dolayı, öğretmenlikten ayrılmak benim için çok zor" maddesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 0-2 yıl arası bulunulan okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin 3-5 yıl arası okulda bulunulan süreye sahip öğretmenlere göre "Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılırdım hayatım alt üst olurdu" maddesi daha düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 5.27. 'ye göre okulda bulunulan süre değişkenine göre "Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum" maddesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 0-2 yıl arası bulunulan okulda

çalışma süresine sahip öğretmenlerin 3-5 yıl arası okulda bulunulan süreye sahip öğretmenlere göre “Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıydım hayatım alt üst olurdu” maddesi daha düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 5.27. 'ye göre okulda bulunulan süre değişkenine göre “Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı, bu okul benim bağlılığımı **hak etmiyor**” maddesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 0-2 yıl arası bulunulan okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin 3-5 yıl arası okulda bulunulan süreye sahip öğretmenlere göre “Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı, bu okul benim bağlılığımı **hak etmiyor**” maddesi daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Madde boyutunda adanmışlık ölçeğinin medeni duruma göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.28. Adanmışlık Ölçeği Genel Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t-testi Sonuçları

Maddeler	Medeni Durum	N	X	Standart sapma	T	P
Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıydım hayatım alt üst olurdu.	Evli	85	3,46	0,76	-0,31	,75
	B	9	3	0,97		
	ekar	7	,51			

Tablo 5. 28 sonuçlarına göre “Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıydım hayatım alt üst olurdu” maddesinde medeni duruma göre anlamlı farklılık vardır. Buna göre bekâr katılımcılar, “Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıydım hayatım alt üst olurdu” madde boyutunda evli katılımcılara göre daha yüksek ortalama puana sahiptir.

5.4. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 5.29. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Değişkenler		Adanmışlık	Liderlik
Adanmışlık	PearsonCorrelation	1	,115
	Sig. (2-tailed)		,123
	N	182	182
Liderlik	PearsonCorrelation	,115	1
	Sig. (2-tailed)	,123	
	N	182	182

Analiz sonucunda öğretmenler tarafından algılanan müdürlerin çok faktörlü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Tablo 5.29).

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları ile elde edilen verilerden yola çıkılarak sonuç, tartışma ve öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar öğretmen algılarına dayalı olarak öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin önemli bilgiler elde edilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yöneticilerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Taş, Çelik ve Tomul (2007) ile Atar (2009) yapmış oldukları araştırmalarında benzer sonuçları bularak bu bulgunun güvenilirliğini arttırmıştır. Bu durum müdürlerin liderlik stilleri davranışlarında cinsiyetin çok önemli bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak Şirin ve Yetim (2009) yapmış olduğu araştırmada dönüşümcü liderliğin bütün boyutlarında kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Töremen ve Yasan'da (2010) yapmış olduğu araştırmada kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik boyutlarında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Söz konusu boyutlarda erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yöneticilerinde madde boyutunda algıladıkları liderlik davranışları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Buna göre “Çalışanlara grubun bir üyesi olarak değil bir birey olarak davranır”, “Başkalarının ona saygı göstermesini sağlayacak şekilde rol yapar”, “Tüm dikkatini hatalar, şikâyetler ve yetersizlikler üstünde toplar” davranışlarında kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak “Çalışanların sorunlara farklı açılardan bakmalarını sağlar” davranışında erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin medeni durumları ile yöneticilerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin medeni durumlarının müdürlerin liderlik stilleri davranışları arasında önemli bir etken olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin kıdem süreleri ile yöneticilerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Şirin ve Yetim (2009), Atar (2009) ile Taş ve Çetiner (2011) yapmış olduğu araştırmada kıdem sürelerinin önemli bir etken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguyla Öğretmenlerin kıdem sürelerine göre yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Töremen ve Yasan'da (2010) yapmış oldukları araştırmalarında 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yani İlköğretim Okulu yöneticilerinin geliştirme, yetiştirme ve destekleme gibi özelliklerini, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yeterli görmektedirler sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin bulunulan okulda çalışma süreleri ile yöneticilerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin okulda çalışma süreleri ile yöneticilerinde algıladıkları sürdürümcü liderlik davranışları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre okulda, 0-2 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler ile 3-5 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlerin müdürlerin sürdürümcü liderlik puanları 6 yıl ve üstü öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durumu öğretmenlerin mesleğe yeni başlamalarına ve mesleki heyecan yaşamalarına bağlanabilir. Ancak Şirin ve Yetim (2009) ile Atar'ın (2009) yapmış oldukları araştırmalarında okulda çalışma süreleri ile yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin bulunulan okulda çalışma süreleri ile yöneticilerinde madde boyutunda algıladıkları liderlik davranışları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Buna göre "Kritik kararların uygunluğunu sorgulayarak tekrar gözden geçirir" maddesinde bulunulan okulda 0-2 yıl ve 3-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin 6 yıl ve üstü çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu öğretmenlerin okulun yönetim biçimine alışmadıkları ve mesleklerine herhangi bir zarar gelmesini istemediklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile genel adanmışlık, devam adanmışlık ve normatif adanmışlık arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Ancak duygusal adanmışlık alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre kadın katılımcıların duygusal adanmışlık düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine erkek öğretmenlerden daha çok bağlandığı düşünülebilir. Artun (2009) ve Güner (2006) yapmış olduğu araştırmalarında benzer sonuçlar bulmuştur. Artun ve Güner bayan öğretmenlerin adanmışlıklarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da söz konusudur. Çelebi (2009), Bozkurt ve Yurt (2013), Karataş ve Güleş (2010), Nartgün ve Menep (2010) yapmış oldukları araştırmalarında adanmışlıkla cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile madde boyutunda algıladıkları adanmışlıkları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Buna göre "Kendisi için çok önemli olan değer ve inançlardan bahseder", "Çalışanlara ancak onlar gayret gösterdiklerinde destek olur", "İhtiyaç duyulduğunda yoktur", "Sorunları çözerken farklı bakış açıları arar" davranışlarında kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak "Çalışanları eğitmek ve onlara yardımcı olmak için zaman harcar", "Hedeflenen performans sonuçlarına ulaşmak için, çalışanlar(ın)dan beklentilerinin neler olduğunu öğrenir ve onlardan neler beklediğini açıkça belirtir" davranışlarında erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonucunda medeni durum ile genel adanmışlık arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ancak sadece devam adanmışlığı alt boyutunda bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre puanları daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni bekar öğretmenlerin daha yeni mesleğe başlamış olmaları ve meslekten ayrılmayı hala düşünmedikleri olabilir. Artun (2008) ve Nartgün ve Menep'in (2010) yapmış oldukları araştırmalarında medeni durumla adanmışlık arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bozkurt ve Yurt (2013) yapmış olduğu araştırmasında evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha fazla bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin okulda medeni durumları ile madde boyutunda algıladıkları adanmışlıkları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Buna göre "Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıysaydım hayatım alt üst olurdu" davranışında bekâr katılımcıların evli katılımcılara daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bekâr öğretmenlerin daha çok gelecek kaygısı taşıdığından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre genel adanmışlık ve normatif adanmışlık arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Ancak duygusal adanmışlık ve devam adanmışlık alt boyutunda kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık duygusal adanmışlık düzeyinde 6-10 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında bulunmuştur. Yani 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal adanmışlık düzeyleri daha yüksektir. Devam adanmışlık düzeyinde ise 0-5 yıl ile 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında bulunmuştur. Yani 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin devam adanmışlık düzeyleri genel olarak diğer kıdem gruplarına göre yüksektir denilebilir.

Atar (2009) araştırmasında 16 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre adanmışlıkları daha yüksek, İzgar (2008) araştırmasında 11 yıl ve üzeri yöneticilerin adanmışlıklarının daha yüksek olduğu, Nartgün ve Menep (2010) kıdem arttıkça adanmışlığında arttığı, Güner(2006) 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin adanmışlıklarının daha yüksek olduğu, Artun (2008) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin adanmışlıklarını daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Bu araştırmalar bulgularımızın güvenilirliğini arttırmaktadır. İlgili literatür

incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalarda bulunmaktadır. Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008) ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kıdemi yüksek öğretmenlere göre adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin kıdemleri ile madde boyutunda algıladıkları adanmışlıkları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Buna göre “Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası” maddesinde mesleğe yeni başlamış öğretmenlerle meslekte 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 5-21 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleklerini daha anlamlı ve değerli görmektedirler. Kıdem değişkenine göre “Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıyordum hayatım alt üst olurdu” maddesinde ise 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem sürelerine sahip öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin mesleklerine daha çok bağlı oldukları ve mesleğe yeni başlamalarının hayatlarının dönüm noktası olmasından kaynaklanabilir şeklinde yorumlanabilir. Kıdem değişkenine göre ‘Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı **düşünmüyorum**’ maddesinde ise 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin tecrübe eksikliğinden ve bulunduğu okulda uzun süre çalışmamasından kaynaklanabilir. Ancak 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıya sahip oldukları düşünülebilir. Bu durumu ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlik sendromuna ve 6-15 yıl kıdemine sahip öğretmenlerin mesleklerinde belirli bir olgunluğa ulaştıkları ve mesleki başarılar elde etmek istemelerine bağlanabilir.

Öğretmenlerin bulundukları okulda çalışma süresi ile genel adanmışlık, devam adanmışlık, normatif adanmışlık ve duygusal adanmışlık arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bozkurt ve Yurt (2013) araştırmalarında 6-11 yıl arası süredir kurumda çalışanlara oranla, işe yeni girenlerle 11 yılın üstünde süre ile kurumda çalışanların normatif bağlılıklarının daha güçlü olduğu ancak diğer boyutlar açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Artun (2008) araştırmasında öğretmenlerin şu andaki okulda çalışma süreleri arttıkça, okula, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlıkları artmaktadır, Atar (2009) yapmış olduğu araştırmada 11 ve üzeri yıl bulundukları okulda çalışan öğretmenlerin adanmışlıkları yüksektir sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okulda bulunulan süre ile madde boyutunda algıladıkları adanmışlıkları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Buna göre “Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıyordum hayatım alt üst olurdu”, “Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı **düşünmüyorum**”, “Öğretmenlik dışında yapabileceğim çok az meslek var. Bundan dolayı, öğretmenlikten ayrılmak benim için çok zor”, “Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı, bu okul benim bağlılığımı **hak etmiyor**” maddelerinde 3-5 yıl arası bulunulan okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin diğer bulunulan okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre bulunulan okulda 3-5 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler öğretmenlikten başka mesleği düşünmemekte, kendilerini öğretmenlik mesleğine ait hissetmekte ve öğretmenlerin gerek okul içinde gerekse okul dışında hak ettikleri değeri bulamadıkları sonucuna ulaşılabilir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Okul müdürleri sadece yeni başlayan öğretmenlere değil, kıdemi yüksek öğretmenlere de pekiştiriciler ve dışsal motivasyonu artırıcı olanaklar sağlamalıdır.
2. Erkek öğretmenlerin okulla daha çok bütünleşmesinin sağlanması için çeşitli çalışmaların yapılması gerekmektedir.

3. Evli öğretmenlerin okulda ödül kazanmaya cesaretlendirilmeleri gerekmektedir.
4. Yeni başlayan veya kıdemli öğretmenlerin okulla bütünleşmesini, okula ilişkin duygusal bağlarının güçlendirilmesini artıracak çalışmalar yapılmalıdır.
5. Sadece yeni göreve başlayan öğretmenlerin değil, kıdemli öğretmenlerin de okulda ödül, başarı kazanmaya cesaretlendirecek çalışmaların yapılması gerekmektedir.
6. Okul müdürlerine sürekli değişen yönetim ilkeleri ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir.
7. Öğretmenlerin okula bağlılıklarının artırılmasını sağlayacak ortamlar, etkinlikler yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- ADA, N., ALVER. İ. ve ATLI, F., 2008. "Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi: Manisa Organize Sanayi Bölgesinde Yer Alan ve İmalat Sektörü Çalışanları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma". Ege Akademik Bakış 8 (2), ss. 487-518.
- AKDAG, B., 2002. Öğretim Liderliğinin bir davranış boyutu: Okulun misyonunu tanımlama. Eğitim Araştırmaları Dergisi, (9), ss.1-7.
- AKDOĞAN, E., 2002. "Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Stilleri İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki". Yüksek Lisans Tezi(Yayınlanmamış), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- AKTULGA, D., 1998. Executive Excellence Dergisi, Rota Yayınevi, İstanbul, ss. 10-11.
- ALMUTAİRİ, D. O., 2013. "The Relationship between Leadership Styles and Organizational Commitment: A Test on Saudi Arabian Airline" , World Review of Business Research, 3(1) , ss.41-51.
- ARTUN, B., 2008. "Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumlarına Etkisi (Sakarya İli Örneği)", Yüksek Lisans Tezi(Yayınlanmamış). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- ATAK, M., 2009. "Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi". Doktora Tezi(Yayınlanmamış). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ATAR, G., 2009. "İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları ile Müdürlerin Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki İlişki". Yüksek Lisans Tezi(Yayınlanmamış), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AYDIN, İ., 2006. Eğitim ve Öğretimde Etik. PegemA Yayıncılık. Ankara. 216s.
- AYTAÇ, Ö., 2004. "Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (14)1, ss.189-217.
- BALAY, R., 2000. Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. 192s.
- BALCI, A., 2003. Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji ve Taktikler. 2. Baskı. PegemA Yayıncılık. Ankara. 126s.
- BALÇIK, B., 2002. İşletme Yönetimi. Nobel Yayınları. Ankara. ss.237.
- BANGSTON, J.R., 1993. "Instructional Leadership Behaviors of a Selected Group of Principals in Northeast Texas". East Texas State University. Dissertation Abstracts International. Texas, USA.
- BASS, B.M.,1997. "Personal Selling And Transactional/ Transformation All Leadership". Journal of Personal Selling and Sales Management. 17 (3), pp.19-28.
- BASS, B. M . and B. AVOLIO., 1995. M L Q - M u l t i f a c t o r Leadership Questionnaire, M i n d Garden, Palo Alto, California
- _____. 1990. "Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond". Journal of European Industrial Training, (14), pp. 21-27.
- BAŞARAN, İ. E., 2004. Yönetimde İnsan İlişkileri, 4.Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.
- BAYRAM, L., 2005. "Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık", Sayıştay Dergisi. (59), ss.125-139.
- BECKER, H. S., 1960. "Notes On the Concept of Commitment", TheAmerican Journal of Sociology, (66), pp. 32-40.
- BERGMAN, M.E., 2006. "The Relationship Between Affective and Normative Commitment: Review and Research Agenda", Journal of Organizational Behavior, (27), 645–663.
- BOBBİE, M. T.Jr., 2007. "An Analysis of the Relationships Among Job Satisfaction ,Organizational Trust, and Organizational Commitment in an Acute Care Hospital". Ph.D. Thesis, San Francisco University, California, USA.

- BOZKURT, Ö. ve YURT, İ., 2013. ‘Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma’. Yönetim Bilimleri Dergisi. (11)22, ss. 121-139.
- BULUÇ, B., 2009. Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15 (57), ss.5-34.
- BURSALIOĞLU, Z., 2005. Okul Yönetiminde Yapı ve Davranış, Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara. 396s.
- CELEP, C., 2000, ‘Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler’, Anı Yayıncılık, Ankara. 192s.
- CENGİZ, A. A., 2001. ‘Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir’de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama’. Yüksek Lisans Tezi(Yayınlanmamış). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- COHEN, A., 2000. ‘The Relationship Between Commitment Forms and Work Outcomes: A Comparison Of Three Models’. Human Relations, 53, pp.387-417.
- ÇELİK, V., 2004., Liderlik. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Yüksel Özden (Ed.). Pegem Yayınları, Ankara, 310s.
- , (2003). Eğitimsel Liderlik. 3. Baskı. PegemA Yayınları. Ankara.
- , 2000. Okul Kültürü ve Yönetim. 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, ss.28-150.
- ÇETİN, C., 2008. Yöneticilerin Liderlik Stilleri Değişim Yönetimi ve Ekip Çalışması Arasındaki İlişkilerin Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi. İstanbul Ticaret Odası. İstanbul. 218s.
- ÇETİN, N.G. ve BECEREN, E., 2007., ‘Lider Kişilik: Gandhi’. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (3)5, ss.110-132.
- DEMİRCİ, K. M.,1999. ‘Önderlik Kuramları Ve Dönüştürücü Önderlik İlişkisi’. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. 3.sayı. ss.15.
- DEMİREL, Y., 2009. Örgütsel Bağlılık ve Üretkenlik Karşılı Davranışlar Arasındaki İlişkiye Kavramsal Yaklaşım İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. (8)15 ss.115-132
- ERASLAN, L., 2004. ‘Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik’. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Ankara, (1)1, ss.2.
- ERÇETİN, Ş., 2000. Liderlik Sarmalında Vizyon. Nobel Yayıncılık. Ankara. 184s.
- ERDAL, M., 2007. ‘İşletmelerde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Analizi’. Yüksek Lisans Projesi(Yayınlanmamış). KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- ERDOĞAN, İ., 2002. Eğitimde Değişim Yönetimi. Pegem A Yayıncılık, Ankara, 144s.
- , 2000. Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. Sistem Yayıncılık. İstanbul, 255s.
- EREN, E.,2003. Yönetim ve Organizasyon, 6. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul. 621s.
- ,1998. Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi. (5. Baskı). Beta Yayınevi. İstanbul, 642s.
- ERTURGUT, R., 2000. ‘Örgütsel Değişimde Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama’. Osmangazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Eskişehir.
- ETZIONI, A.,1966. A Comparative Analysis of Complex Organizations: On Power, Involvementand Their Correlates. The Free Press. New York. 584p.
- FERİK, F., 2002. ‘Öz Yeterliliğe Bağlı Olarak Personel Güçlendirme ve İş Tatmini,Örgüte Bağlılık, Personel Devri Arasındaki İlişkiler’. Active Bankacılık ve Finans Dergisi , 23, ss.9.
- GEYER, A.L ve STEYRER, J.M., 1998. ‘Transformation All Leadership and Objective Performance İn Banks’. Applied Psychology Journal, 47 (3), pp.397-420.
- GRIFFIN, M.S., 1993. ‘Instructional Leadership Behaviors of Catholic Secondar School Principals’. Doctoral Dissertation, The University of Connecticut, USA.

- GÜL, H., 2002. "Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi", Ege Akademik Bakış Dergisi 2 (1). ss. 37-55.
- GÜMÜŞELİ, A.İ., 1996. "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları". Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.187-188.
- GÜNER, H., 2006. "Öğretmenlerin Adanmışlık Sorunu, İstanbul İli Örneğinde Bir Çalışma". Yüksek Lisans Tezi(Yayınlanmamış). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- HALİS, M., 2010. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş güçlüklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26, ss.251-266.
- HALLINGER, P., 1983. "Assessing The Instructional Management Behaviors Of Principals". Dissertation Abstracts International, Stamford University. California, USA.
- IZGAR, H. 2008. "Okul Yöneticilerinde İş Doyumu Ve Örgütsel Bağlılık". Selçuk Üniversitesi. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, ss. 317 -334.
- İNCE, M. ve GÜL, H., 2005. Yönetimde Yeni Bir Paradigma:Örgütsel Bağlılık. Çizgi Yayıncılık. Konya, 122s.
- KANTER, R. M., 1968. "Commitment and Social Organization: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communitise". American Sociological Review, (33)4, pp.499-517.
- KARAHAN, B., 2009. "Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık Unsurları Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi(Yayınlanmamış), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- KARASAR, N., 2012. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın, 23. Basım, Ankara, 292s.
- KARATAŞ, S. ve GÜLEŞ, H., 2010. "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki". Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. (3)2, ss. 74-89.
- KELEŞ, H. N. Ç., 2006. "İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin İlaç Üretim Ve Dağıtım Firmalarında Yapılan Bir Araştırma". Doktora Tezi(Yayınlanmamış). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- KIPKEBUT, D.J., 2010. "Organisational Commitment and Job Satisfaction in Higher Educational Institutions, The Kenyan Case" , PhD Thesis(Unpublished), Middlesex University, Kenya.
- KOÇEL, T., 2001. İşletme Yöneticiliği, 8. Baskı, Beta Yayıncılık, İstanbul, s.544
- LEITHVVOOD, K. , D . TOMLINSON, N ve GENGE, M. (1996). Transformational Leadership. K. Leithvwood ve diğ. (eds.), International Handbook of Educational Leadership and Administration, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, ss. 785-840.
- LEVENT, B., 2005.Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık.Sayıştay Dergisi. Sayı: 59. ss.133
- LING, S.İ.M. ve İBRAHİM, M.S.B., 2013. "Transformational Leadership and Teacher Commitment in Secondary Schools of Sarawak" , International Journal of Independent Research and Studies, 2(2), ss. 51-65.
- NARTGÜN,Ş.S. ve MENEP., İ. 2010. "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi(Şırnak/İdil Örneği)," Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi, (7)1, ss.305-309.
- O'REİLLY, C. ve CHATMAN, J., 1986. "Organizational Commitment and Psychological Attachment: TheEffects of Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behaviour". Journal of Applied Psychology, (71) 3, pp.492-499.
- ÖZLER, D. E., 2010. Örgütsel Davranışta Güncel Konular. Ekin Yayın Evi. İstanbul. 312s.
- PENLEY, L. ve GOULD, S., 1988. "Etzioni's Model Of Organizational Involvement: A

- Perspective For Understandy Commitment to Organizations”, Journal of Organizational Behavior, 9, ss.43-59.
- RANDALL, D. M., 1987. “Commitment and the Organization: The Organization Man Revisited”, Academy of Management Review, 12(3), ss. 460-471.
- RAZİ, S., 2002. “İlköğretim Yöneticilerinin Çağdaş Liderlik Eğilimleri”. Yüksek Lisans Tezi(Yayınlanmamış), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- REICHERS, A. E. (1985). “A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment”. Academy of Management Review, (10)3, 465-476.
- SALANCIK, G.R., 1977. “Commitment and The Control of Organization Behavior and Belief, New Directions in Organization Behavior”, B.M.Sraw ve G.R.Salanık, Chicago, Illions.St, Clair Pres.
- SERİNKAN, C., 2005. “İşletmelerde Liderlik Tarzları ve Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi”. İstanbul Üniversitesi, İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi, (16)50, ss.86-103.
- SHEPPARD, L.B., 1993. “A Study Of The Relationship Among Instructional Leadership Behaviors Of The School Pricipal and Selected School-Level Charecteristics” Doctoral Dissertation University of Ottawa, Canada.
- ŞAFAKLI, O.V.,2005. “KKTC'deki Kamu Bankalarında Liderlik Stilleri Üzerine Bir Çalışma”. Doğu Üniversitesi Dergisi, 6 (1), ss.132-143
- ŞAHİN, A., TEMİZEL, H., ve ÖRSELLİ E., 2005. “Bankacılık sektöründe çalışan yöneticilerin kendi liderlik tarzlarını algılayış biçimleri ile çalışanların yöneticilerinin liderlik tarzlarını algılayış biçimlerine yönelik uygulamalı bir çalışma”, s.659,
- ŞİRİN, E.F. ve YETİM, A.A., 2009. “Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stiline İlişkin Yönetici Algıları”. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, (3)1, ss.79-82.
- ŞİŞMAN, M., 2004. Öğretim liderliği. 2. Baskı. PegemA Yayınları. Ankara, 216s.
- TARASEINA, P., 1993. “Assessing Instructional Leadership Behaviors of Secondary School Principals In Thailand”. Dissertation Abstracts İnternational, Peabody College For Teacher of Vanderbilt University. Thailand.
- TAŞ, A. ve ÇETİNER., A. 2011. “Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2), ss. 369-392.
- TAŞ, A., ÇELİK, K. Ve TOMUL, E., 2007. “Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, ss.96-98.
- TOPALOĞLU, M.,KOÇ., H. ve YAVUZ, E., 2008. “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi”. Kamu-İş Dergisi, (9)4, ss.15-16.
- TOPRAKÇI, E., 2002. Sınıf örgütünün yönetimi. 1.Baskı, Ütopya Yayınevi, Ankara, 312s.
- TÖREMEN, F. ve YASAN, T. 2010. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği)”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28. ss. 27-39.
- TURHAN, M., DEMİRLİ, T. ve NAZİK, G., 2012. “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Adanmışlık Düzeyine Etki Eden Faktörler (Elazığ Örneği)”. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (21)1, s s.179-192.
- ÜNLER, E., 2006. “Örgütte Bağlılığın İşin Nitelikleri ve Davranış Düzeltme Uygulamasıyla İlişkisi”, Yönetim Bilimleri Dergisi, 4(1), ss.95-115.
- VAROĞLU, D., 1993. “Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri”. Doktora Tezi (Yayınlanmamış). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- WELLS, G.A., 1993. “ Instructional Management Behaviors And Selected Backround Variables Of Elemantary School Principals in Connecticut Urban School Districts”, Doctoral Dissertation, University of Connecticut, USA.

- YALÇIN, A. ve İPLİK F.N., 2005. “Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (4)1, ss. 395-412.
- YILDIRIM, A., 2010. “ Etik Liderlik Ve Örgütsel Adalet İlişkisi Üzerine Bir Uygulama”. Yüksek Lisans Tezi(Yayınlanmamış). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- YILMAZ, A. ve CEYLAN, Ç.B., 2011. “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (17)2, ss: 277-394
- YILMAZ, E., 2006. “Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi(Yayınlanmamış),Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı : Fevzi Cezmi DÖŞ
Doğum Yeri ve Tarihi : Gaziantep / 01.04.1983

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Mustafa Kemal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim
Bilimleri Anabilim Dalı
Doktora Öğrenimi : -
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri : Stres Kaynakları ve Stresin Okul Yönetimine,
Öğretmenlere ve Eğitime Yansımaları (V. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları
Kongresi, Bildiri, 2013)
Stajlar : -
Projeler : -
Çalıştığı Kurumlar : Adıyaman/Gerger - Güzelsu İlköğretim Okulu
Şanlıurfa/Suruç – Yörecik İlkokulu
Kilis/Merkez – Hürriyet İlkokulu

İletişim

E-Posta Adresi : fevzi2783@hotmail.com
Telefon : 05557216971
Tarih : 23.06.2014

EKLER

EK- 1: Veri toplama aracı

Sayın öğretmen meslektaşım;

Bu ankette şu anda çalışmakta olduğunuz okulun müdürüne ilişkin değerlendirmeleriniz sorulmaktadır. Her bir anket maddesine katılma düzeyinizi, 1 ile 5 arasında uygun olan sayıyı işaretleyerek değerlendiriniz. **Anketin üzerine isim yazmanıza gerek yoktur. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.** Bu yüzden lütfen soruları hiç kimseden **çekinmeden ve samimiyetle** cevaplandırınız. Değerli katkılarınız için teşekkürler.

F. Cezmi DÖŞ
KSÜ Yüksek Lisans Öğr

Cinsiyetiniz: () Bay () Bayan **Medeni Haliniz:** () Evli () Bekar

Öğretmenlik Mesleğinizdeki Hizmetiniz: (Lütfen Yıl Olarak Yazınız)..... **Bu okulda çalışma süreniz:**yıl ve aydır

o	OKULLARDA LİDERLİK BİÇİMLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ Okul Müdürümüz,	Hiç Katılmıyorum	Katılı mıyorum	Kısm en Katılı yorum	Katılı yorum	men
	Çalışanlara ancak onlar gayret gösterdiklerinde destek olur.					
	Kritik kararların uygunluğunu sorgulayarak tekrar gözden geçirir					
	Sorunlar ciddileşmeden karışmaz					
	Dikkatini yazılı kurallara yönelik uygunsuzluk, hata ve standartlardan sapmalara odaklar.					
	Önemli konular gündeme geldiğinde katılmaktan kaçınır.					
	Kendisi için çok önemli olan değer ve inançlardan bahseder.					
	İhtiyaç duyulduğunda yoktur.					
	Sorunları çözerken farklı bakış açıları arar.					
	Gelecek hakkında iyimser konuşmalar yapar.					
	Çalışanları kendisiyle işbirliği içinde oldukları için över.					
	Amaçlanan hedeflere ulaşmak için çalışanların sorumluluklarını detaylı bir biçimde belirler.					
	Harekete geçmek için işlerin kötüye gitmesini bekler.					
	Başarıya ulaşmak için güdüleyici konuşmalar yapar.					
	Güçlü bir hedefe ulaşma anlayışına sahip olmanın önemini vurgular.					
	Çalışanları eğitmek ve onlara yardımcı olmak için zaman harcar.					
6	Hedeflenen performans sonuçlarına ulaşmak için, çalışanlardan(ın) beklentilerinin neler olduğunu öğrenir ve onlardan neler beklediğini açıkça belirtir.					
	“Bozuk değilse müdahale etme“ söyleminin savunucusudur.					
	Grubun iyiliği için kendi menfaatlerinden vazgeçer.					
	Çalışanlara grubun bir üyesi olarak değil bir birey olarak davranır.					
	Sorunun çözümüne girmeden önce sorunun kronik olması gerektiğini belirtir.					
	Başkalarının ona saygı göstermesini sağlayacak şekilde rol yapar.					
	Tüm dikkatini hatalar şikayetler ve yetersizlikler üstünde toplar.					
	Kararların manevi ve etik sonuçlarını göz önünde bulundurur.					
	Yapılan tüm hataların sorumlusu bulununcaya kadar peşini bırakmaz.					
	Güç ve güven duygusu sergiler.					
	Kurum vizyonunu vurgular.					
	Dikkatini, hata ve başarısızlıkların en aza indirilmesi ve standartlara kavuşması için toplar.					
	Karar vermekten kaçınır.					
	Bireyin farklı ihtiyaç, kabiliyet ve isteklere sahip olduğunu düşünür.					
	Çalışanların sorunlara farklı açılardan bakmalarını sağlar.					
	Çalışanlara kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar yaratır ve destekler.					
	Çalışanlara görevlerin nasıl tamamlanacağı konusunda yeni bakış açıları önerir.					
	Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir.					
	Ortak görev anlayışını vurgular.					
	Çalışanlar beklentilerine kavuştuklarında memnuniyetini ifade eder.					
	Hedeflere ulaşılacağına dair güven oluşturur.					

ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ; Okulunda						
	Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım.					
	Milli eğitim sisteminizin problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum					
	Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası.					
	Bu okulda kendimi "ailenin bir üyesi" olarak hissetmiyorum.					
	Kendimi bu okula "duygusal olarak bağlanmış" hissetmiyorum.					
	Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurum.					
	Öğretmenlik, benim kişiliğime en uygun olan meslektir.					
	Öğretmenlik mesleğinden ayrılmayı isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu.					
	Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılısaydım hayatım alt üst olurdu.					
	Öğretmenlik, benim için, hem yapmak zorunda olduğum hem de sevdiğim bir meslek.					
	Öğretmenlik dışında yapabileceğim çok az meslek var. Bundan dolayı, öğretmenlikten					
	Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.					
3	Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı					
	savaynıltı başka bir meslekte elde etmem çok zor					
4	Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı					
	meddi kazançları başka bir meslekte elde etmem çok zor					
	Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.					
	Eğer maaşı çok daha yüksek bir iş bulursam, hiçbir vicdan azabı duymadan öğretmenliği					
	Öğretmenliği terk edersem kendimi suçlu hissederim. Çünkü bu ülkenin insanlarına karşı					
7	kendimi sorumlu hissediyorum					
	Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı, bu okul benim					
8	bağılılığımı haketmiyor					
	Şu anki okulumu terk edemem; çünkü bu okuldaki insanlara karşı kendimi sorumlu					
	Okuluma çok şey borçluyum. (Bu okulda bulunmak bana çok şey kazandırdı.)					
	Öğretmenlik mesleğine çok şey borçluyum. (Öğretmen olmak bana çok şey kazandırdı.)					

EK- 2: Anket izin belgesi

<http://ams.meb.gov.tr>

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Kilis Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Cezmi DÖŞ
Kurumu / Üniversitesi	K. Sütçü İmam Üniversitesi
Araştırma yapılacak il	Kilis
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Kilis'teki İlk ve Orta Okullar
Araştırmanın konusu	Müdürlerin Liderlik Stilllerinin Öğretmenler üzerinde etkileri
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Ödev
Veri toplama araçları	ANKET
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Uygundur	
Komisyon kararı	Oybirliği
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: Yok	Gerekçesi

KOMİSYON

04/10/2013
Komisyon Başkanı
Ali BULUT
Şube Müdürü

Üye
Ali BULUT
AR-GE Üyesi

Üye
İsmail YENER
AR-GE Üyesi