



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

ÖĞRETMEN PERFORMANSI, ÖRGÜTSEL SADAKAT VE KARİZMATİK
LİDERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM
ARAŞTIRMASI



Sakine SİNCER

Doktora Tezi

Ankara, 2021



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

ÖĞRETMEN PERFORMANSI, ÖRGÜTSEL SADAKAT VE KARİZMATİK
LİDERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM
ARAŞTIRMASI

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER PERFORMANCE,
ORGANIZATIONAL LOYALTY AND CHARISMATIC LEADERSHIP: A MIXED
DESIGN STUDY

Sakine SİNCER

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Öz

Bu araştırmanın amacı Ankara'daki resmi ilkokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen performansı arasındaki çok yönlü ilişkileri incelemektir. Bu doğrultuda, değişkenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve mevcut okul müdürüyle çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desen benimsenmiştir. Çalışmanın nitel bölümünde durum çalışması, nicel bölümünde ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Nitel aşamanın çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel aşamanın evreni Ankara'daki Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde yer alan resmi ilkokullarda çalışan 13513 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlenirken tabakalı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu doğrultuda, örneklem 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında yukarıda sıralanan ilçelerdeki resmi ilkokullarda çalışan 514 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel aşamasında toplanan veri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analizler sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergilemesi neticesinde öğretmenlerin olumlu duygularında ve performanslarında genel olarak bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon, regresyon ve yol analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarını sıklıkla sergilediklerini düşündükleri saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel sadakat ve iş performansına ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmen performansının karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat tarafından yordandığı, örgütsel sadakatin ise karizmatik liderlik tarafından yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, karizmatik liderliğin aracı değişken olan örgütsel sadakatin etkisiyle dolaylı olarak öğretmen performansını etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: karizmatik liderlik, örgütsel sadakat, öğretmen performansı

Abstract

This study aims at investigating the multilateral relations among charismatic leadership, organizational loyalty and teacher performance according to the perceptions of teachers at state schools in Ankara. The researcher investigated if teachers' perceptions changed according to gender, age, marital status, level of education, professional seniority and how long teachers had been working with the current school manager. The study has an exploratory mixed method design, requiring use of qualitative and quantitative research methods. The qualitative part is a case study, while the quantitative part has a correlational survey model. The study group of the qualitative part includes 16 teachers at state schools in the 2020-2021 Academic Year. The population of the quantitative part includes 13513 teachers working at state schools in Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan and Yenimahalle. The sample, determined via stratified sampling method, includes 514 teachers working at state schools in the abovementioned districts of Ankara. The qualitative data were analyzed via content analysis. The analysis reveals school managers' leadership behaviours increase teachers' level of positive feelings and performance. The quantitative data were analyzed via descriptive statistics, Pearson correlation, regression and path analysis. The findings show teachers often think their school managers are charismatic leaders. Teachers have a high level of organizational loyalty and job performance. Teacher performance is predicted by charismatic leadership and organizational loyalty; organizational loyalty is predicted by charismatic leadership. Charismatic leadership influences teacher performance with the mediating effect of organizational loyalty.

Keywords: charismatic leadership, organizational loyalty, teacher performance

Teşekkür

Öncelikle, yüksek lisans eğitimine başladığım ilk dönemlerde kendisini tanıma fırsatı yakaladığım içi kendimi çok şanslı hissettiğim, bilime olan inancından ilham aldığım, kendisinden aldığım her ders ile akademik yönden daha da geliştiğimi fark ettiğim, tez yazma sürecinin başından sonuna kadar her an ulaşılabilir olarak benden desteğini asla esirgemeyen, pandemi dönemine denk gelmesi sebebiyle benim için daha da zor olan bu süreçte verdiği akademik desteğin ötesinde umutsuzluğa kapıldığım anlarda beni ayağa kaldıran, lisans eğitimim için üniversiteye adım attığım ilk gün aklıma koyduğum, fakat türlü sebeplerle ertelemek zorunda kaldığım doktora eğitimimi başarıyla tamamlamamı mümkün kılan çok değerli danışmanım Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Henüz yüksek lisans eğitimine başlamadan kapısını çalıp bu yolda yürümeyi çok istememe rağmen nereden başlayacağımı bilemediğim bir anda bana yol gösteren, yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca kendisinden sayısız ders alma şansını yakaladığım, söz konusu derslerin her birinde sadece akademik yönüyle değil hayata bakışı ile beni kendisine hayran bırakan, öğrencisi olduğum için kendimi hep ayrıcalıklı hissettiğim, üzerimde çok büyük emeği olan, tez savunma jürimin başkanı olarak tezime de değerli katkılar sunan sevgili hocam Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN'a minnettarım. Tez izleme jürisinin üyesi olarak süreç boyunca tezime değerli yorum ve önerileriyle katkıda bulunan sayın hocam Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a, tez savunma jürimde yer alarak çok değerli katkılarıyla tezime son dokunuşları yapmamı sağlayan ve bu vesileyle tanıma şansı yakaladığım değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN'a ve Dr. Öğrt. Üyesi Yener AKMAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora eğitimim esnasında kendilerinden ders alma fırsatı yakaladığım tüm hocalarıma, doktora dersleri vesilesiyle hayatıma girerek gerek ders içi gerekse ders dışında birlikte olmaktan keyif aldığım dönem arkadaşlarıma, araştırmama katılan öğretmenlere, bu konuda bana yardımcı olan okul müdürlerine, veri toplama sürecinde yardımlarını benden esirgemeyen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca hep arkamda olduklarını hissettiğim, benimle hep gurur duyan ve bunu her fırsatta dile getirerek bu zorlu süreçte beni motive eden canım annem Meryem KOCA ve canım babam Recai KOCA'ya sonsuza dek minnettar kalacağım. Benim için sadece abi ve abla olmaktan öte en iyi dostlarım

olan canım abim Veli KOCA'ya ve canım ablam Zübeyde ERİŞİK'e, evin en küçüğü olarak beni sevgileriyle sarım sarmalayarak pes etmeye yaklaştığım zamanlarda içimdeki gücün farkına varmamı sağladıkları için sonsuz teşekkür ederim. Hayatıma girdiği için her gün şükrettiğim, benim için sadece eş değil dost olan, yorulduğumda sırtımı yasladığım, iki çocukla doktora tezi yazmama şaşırırlar olduğunda kendisini anmadan geçemediğim, benim başarımla gurur duyan, daha fazlasını başarmam için motive eden, yanıbaşında olmaktan çok mutlu olduğum sevgili eşim Fuat SİNCER'e sonsuz teşekkürler. Son olarak, anneleri olduğum için kendimi çok şanslı hissettiğim, kendileriyle geçirdiğim zamandan çalarak doktora tezimi yazmak üzere bilgisayar başına oturduğumda beni olgunlukla ve anlayışla karşılayan kızım Beren Ada ve oğlum Alp Atlas'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Sakine SİNCER

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür	ivv
İçindekiler	vi
Tablolar Dizini	x
Şekiller Dizini	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xiviv
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Araştırma Problemi	7
Sayıltılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Karizmatik Liderlik	10
Karizmatik Liderlik Yaklaşımının Tarihçesi.....	11
Karizmatik Liderliğe İlişkin Kuramlar.....	13
Karizmatik Liderliğin Doğası ve Anlamı	18
Karizmatik Liderlerin Özellikleri	20
Takipçilerin Özellikleri	23
Karizmatik Liderliğin Boyutları	24
Karizmatik Liderlik Sürecinin Aşamaları	26
Karizmatik Liderliğin Türleri	27
Karizmatik Liderliğin Oluşması için Gerekli Olan Koşullar	28
Karizmatik Liderliğin Sonuçları	31
Karizmatik Liderliğin Çeşitli Demografik Değişkenlerle İlişkisi	32

Karizmatik Liderliğin Eğitim Örgütlerindeki Görünümü	34
Yurt içi ve Yurt Dışı Araştırmalar	35
Yurt içi Araştırmalar	35
Yurt Dışı Araştırmalar	39
Örgütsel Sadakat	42
Sadakat ve Örgütsel Sadakat Kavramı	43
Örgütsel Sadakat Kavramının Tarihçesi ve Kavrama İlişkin Kuramlar	48
Örgütsel Sadakatin Boyutları	51
Örgütsel Sadakatin Oluşması için Gerekli Olan Koşullar	54
Örgütsel Sadakatin Sonuçları	56
Örgütsel Sadakatin Çeşitli Demografik Değişkenlerle İlişkisi	57
Örgütsel Sadakatin Eğitim Örgütlerindeki Görünümü	58
Yurt içi ve Yurt Dışı Araştırmalar	60
Yurt içi Araştırmalar	60
Yurt Dışı Araştırmalar	62
Öğretmen Performansı	63
Performans ve Öğretmen Performansı Kavramı	64
Öğretmen Performansının Boyutları	66
Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler	70
Öğretmen Performansını İyileştirmek için Yapılması Gerekenler	73
Öğretmen Performansının Sonuçları	75
Öğretmen Performansının Çeşitli Demografik Değişkenlerle İlişkisi	76
Yurt içi ve Yurt Dışı Araştırmalar	78
Yurt içi Araştırmalar	78
Yurt Dışı Araştırmalar	82
Eğitim Örgütlerinde Karizmatik Liderlik, Örgütsel Sadakat ve Öğretmen Performansı İlişkisi	84

Bölüm 3 Yöntem	87
Araştırmanın Modeli	87
Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Çalışma Grubu	89
Nitel Aşamanın Çalışma Grubu	90
Nicel Aşamanın Evren ve Örneklemi	92
Veri Toplama Süreci.....	96
Nitel Veri Toplama Süreci	96
Nicel Veri Toplama Süreci	97
Veri Toplama Araçları	97
Nitel Veri Toplama Aracı	97
Nicel Veri Toplama Araçları	98
Nitel Aşamada Kullanılan Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına Ait Sonuçlar	100
Nicel Aşamada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına Ait Sonuçlar.....	101
Verilerin Analizi.....	112
Nitel Verinin Analizi	112
Nicel Verinin Analizi	113
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	119
Araştırmanın Nitel Bölümüne İlişkin Bulgular	119
Araştırmanın Nicel Bölümüne İlişkin Bulgular	133
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	169
Sonuç ve Tartışma	169
Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	169
Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	171
Öneriler	184
Araştırmaya Yönelik Öneriler	184
Uygulamaya Yönelik Öneriler	185

Kaynaklar	187
EK-A: Veri Toplama Araçlarının Kullanımına İlişkin İzinler	230
EK-B: Gönüllü Katılım Formu	234
EK-C: Veri Toplama Aracı (Nitel Araştırma Bölümü)	236
EK-Ç: Veri Toplama Araçları (Nicel Araştırma Bölümü).....	237
EK-D: Etik Komisyon Onay Bildirimi	243
EK-E: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	244
EK-F: Etik Beyanı.....	245
EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	246
EK-H: Dissertation Originality Report	247
EK-I: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı.....	248

Tablolar Dizini

Tablo 1 Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler.....	91
Tablo 2 Örneklemi Oluşturan İlçelerde Yer Alan Resmi İlkokulların Sayısı ve Görev Yapan Öğretmen Sayılarının Evrendeki Oranı ile Örneklemdeki Sayısı	93
Tablo 3 Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler	94
Tablo 4 Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler	102
Tablo 5 Kullanılan Ölçeklere Ait Uyum İndeksleri	102
Tablo 6 CK-KLÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları	103
Tablo 7 ÖSÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları	106
Tablo 8 ÖİPÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları	108
Tablo 9 Değişkenlere Ait Cronbach Alfa Katsayısı Değerleri	111
Tablo 10 Normallik Değerleri (Basıklık ve Çarpıklık Katsayısı Değerleri) (n=514)	114
Tablo 11 Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Alt Problemlerine Göre Veri Analizi Teknikleri	115
Tablo 12 Ölçeklerdeki Seçeneklerin Sınırları ve Ağırlıklıkları	117
Tablo 13 Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile İlgili Yaşantılarına Yönelik Bulgular	119
Tablo 14 Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile İlgili Yaşantıları İç Dünyasında Anlamlandırmalarına Yönelik Bulgular	126
Tablo 15 Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile İlgili Yaşantı ve Anlamlandırmaların Öğretmenler Üzerindeki Sonuçlarına Yönelik Bulgular	130
Tablo 16 Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	133
Tablo 17 Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	134
Tablo 18 Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	136
Tablo 19 Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	138
Tablo 20 Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	139
Tablo 21 Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	140

Tablo 22 Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürleriyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	142
Tablo 23 Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	144
Tablo 24 Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	145
Tablo 25 Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	146
Tablo 26 Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	147
Tablo 27 Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	148
Tablo 28 Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	149
Tablo 29 Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	150
Tablo 30 Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürleriyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	151
Tablo 31 Öğretmenlerin Öğretmen İş Performansı Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	153
Tablo 32 Öğretmenlerin Peformansa İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	154
Tablo 33 Öğretmenlerin Peformansa İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	155
Tablo 34 Öğretmenlerin Peformansa İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	156
Tablo 35 Öğretmenlerin Peformansa İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	157
Tablo 36 Öğretmenlerin Peformansa İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	158
Tablo 37 Öğretmenlerin Peformansa İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürleriyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	159

Tablo 38 Öğretmenlerin İş Performansı ve Uyumsal Performansa İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürleriyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	160
Tablo 39 Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Algıları, Örgütsel Sadakat Algıları ile Performansları Arasındaki İlişkiler	162
Tablo 40 Öğretmen İş Performansının Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Sadakat tarafından Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları ...	164
Tablo 41 Model Uyum Ölçütleri ve Kabul Edilebilir Değerler	166
Tablo 42 Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği Değerleri	167
Tablo 43 Aracılık Etkisini Ölçmek İçin Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları.....	168

Şekiller Dizini

Şekil 1. Karizmatik liderlik sürecinin aşamaları.....	27
Şekil 2. Karizmatik liderliğin doğduğu bağlam (oksijen).....	31
Şekil 3. Örgütsel bağlılık ve örgütsel sadakat ilişkisi	48
Şekil 4. EVLN davranışlarının yapıcı/ yıkıcı ve açık/örtük boyutları	51
Şekil 5. performansın belirleyicileri	65
Şekil 6. Öğretmen performansının boyutları	67
Şekil 7. Öğretmen performansını etkileyen faktörler	70
Şekil 8. Karizmatik liderlik ile öğretmen performansında örgütsel sadakatin aracı rolüne ilişkin geliştirilen model	89
Şekil 9. CK-KLÖ'ye ait path diyagramı	105
Şekil 10. ÖSÖ'ye ait path diyagramı	107
Şekil 11. ÖİPÖ'ye ait path diyagramı	110
Şekil 12. Karizmatik liderlik ile öğretmen iş performansında örgütsel sadakatin aracı rolüne ilişkin model	167

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AIMEM: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

AMOS: Analysis of Moment Structures

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

CK-KLÖ: Conger-Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeği

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

EVLN: Exit, Voice, Loyalty, Neglect (ayrılma, örgütsel muhalefet, sadakat, kayıtsız kalma)

LISREL: Linear Structural Relations

LSD: Least Significant Difference

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development

ÖİPÖ: Öğretmen İş Performansı Ölçeği

ÖSÖ: Örgütsel Sadakat Ölçeği

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

TDK: Türk Dil Kurumu

TIMSS: The Trends in International Mathematical and Science Study

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi tartışılmış, problem cümlesi ve alt problemler ortaya konmuştur. Ardından, araştırmanın sayıltılarına, sınırlılıklarına ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Okullar çok paydaşlı ve çok değişkenli bir yapıya sahip olan karmaşık örgütlerdir. Okulların amaçlarını yerine getirebilmek adına iyileştirilmesi için öncelikle bu karmaşık yapının çok iyi çözümlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Kesen, Sundaram ve Abaslı, 2019, s. 10). Söz konusu yapıyı oluşturan ve okulların kendinden beklenenleri yerine getirmesini sağlayan çok çeşitli etmen bulunmaktadır. Başarı üzerinde etki eden söz konusu etmenleri okul içi ve okul dışı olmak üzere sınıflandırmak mümkündür. Okul içi etmenler arasında okulun fiziksel altyapısı ve büyüklüğünün yanı sıra öğretmen başına düşen öğrenci sayısı gibi göstergelerle ortaya çıkan insan kaynağını içine alan her türlü kaynak (Greenwald, Hedges ve Laine, 1996; Hanushek, 2006; OECD, 2005, s. 32) ve okulun coğrafi konumu (Adepoju ve Akinwumi, 2001; Easen ve Bolden, 2005) yer almaktadır. Okul dışı etmenler arasında ise ailelerin sosyo-ekonomik koşulları ve eğitim düzeyi, ailenin öğrenme sürecine dahil olma derecesi ve hatta ailede benimsenen ebeveynlik tarzı (Brown ve Iyengar, 2008; Hara ve Burke, 1998; Harris ve Goodall, 2008) gibi etmenleri sıralamak mümkündür.

Okulun amaçlarına ulaşmasını ve hedeflediği öğrenme çıktılarını elde etmesini sağlayan etmenlerden birinin de öğretmen performansı olduğu düşünülmektedir. Nitekim, eğitim çıktılarının beklentileri karşılayacak düzeyde ve nitelikte olmasının temelinde sınıflardaki öğretmenin niteliğinin ve performansının yer aldığı vurgulanmaktadır (Bostancı ve Kayaalp, 2011; Darling-Hammond, 2010; Hatipoğlu ve Kavas, 2016; Konan ve Yılmaz, 2018; Milanowski 2004). Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme başarısında ve söz konusu başarının beraberinde getirdiği toplumsal ilerlemede, öğretmenlerin hayati bir önem taşıdığı yapılan araştırmalarla ortaya konulan bir gerçek olarak görülmektedir (Norlund, Marzano ve Angelis, 2016). Diğer yandan, Balcı (1988, 1996), etkili okulların temel yapıtaşı olarak değerlendirdiği öğretmenlerin niteliğini ve sergilediği performansı, nitelikli eğitimin

merkezine koymaktadır. Nitekim, eğitim reformlarının odak noktasında da öğretmen performansının iyileştirilmesinin yer aldığı görülmektedir (Taylor ve Tyler, 2012). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin okullarda sergilediği performans, eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen performansına etki eden pek çok unsur bulunmaktadır. Farklı bağlamlarda ele alınan bu unsurları, bireysel unsurlar, örgütsel unsurlar ve çevresel unsurlar olmak üzere temelde üç başlık altında incelemek mümkün görünmektedir. Öğretmenin performansını etkileyen bireysel unsurlar arasında öğretmenin mesleki bilgisi ve güdülenme düzeyi olduğu belirtilmektedir (Arslan, 2019). Benzer şekilde, öğretmenin mesleki yeterlikleri ve motivasyonunun performans üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Arifin, 2015). Ayrıca, öğretmen performansı ile kişilik özelliklerinin de birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğu belirtilmektedir (Barresi, 2000; Barrick, Mount ve Judge, 2001; Ilaltdinova, Frolova ve Lebedeva, 2017; Liakopoulou, 2011; Singh ve diğerleri, 2013). Öğretmenin görev yaptığı okuldaki örgüt iklimi, okullarda eğitim kararları alınırken benimsenen yöntem ve uygulamalar, okul müdürünün sergilediği tutum ve davranışlar örgütsel unsurlar arasında yer almaktadır (Arifin, 2015; Arifin, Troena ve Djumahir, 2014; Arslan, 2019; Cheng, 1993; Fitria, 2018; Triwahyuni, Abdullah ve Sunaryo, 2014). Öğretmenin performansını etkileyen çevresel faktörler arasında ise veliler ve öğretmenler arasındaki ilişki ve okulun sahip olduğu fiziksel imkanlar bulunmaktadır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Öğretmen performansına etki eden unsurlardan biri de öğretmenlerin sadakatidir (Johnstone ve Venable, 1986).

Kişinin bir nesneye, kişiye veya örgüte karşı beslediği ait olma duygusunun kişinin duygu, düşünce ve davranışlarının belirlenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bir örgütün amaçlarına ulaşmasında, söz konusu örgüte karşı aidiyet duygusu ile bağlı olan çalışanlarının olmasının önemli olduğu görülmektedir. Örgüte duyulan aidiyet duygusunun bileşenlerinden biri de örgütsel sadakattir (Koç, 2009). Örgütsel sadakat, kişinin örgütün çıkar ve iyiliğini kendi çıkarlarının önüne koyması olarak ifade edilmektedir (Graham, 1991; Kang, Lee ve Choi, 2007; Van Dyne ve diğerleri, 1994). Örgütsel sadakat kişinin kendi ihtiyaçları ile örgütün ihtiyaçlarını özdeşleştirmesini de beraberinde getirmektedir (Harvey ve diğerleri, 1999). Örgütsel sadakat, bireyin ait olduğu örgütü örgüt dışındaki kişilere övmeyi, dışarıdan gelen tehditlere karşı korumayı, örgütün işleyişinin normal

seyrinde devam etmediği durumlarda kişisel çıkarlarına ters düşme ihtimaline karşı bile örgüte bağlı kalmayı kapsamaktadır (Podsakof, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000).

Örgütsel sadakat kavramının tanımından da anlaşılacağı üzere, örgüte sadakat duygusu ile bağlı olan kişi örgütün iyiliğini kendi çıkarları da dahil olmak üzere her şeyden öne koymaktadır. Örgütün ihtiyaçlarına öncelik veren birey, örgütün hedeflerine ulaşması için fedakârlık yapmaya hazır olmaktadır (Ceylan ve Özbal, 2008). Örgütsel sadakat duygusuna sahip olan birey, ayrıca, örgütün başarılı olması için kendinden beklenenden daha fazla zaman ve çaba harcamaktan geri durmamakta, diğer çalışanlarla iş birliği yapma ve takım olma konusunda istekli olmakta ve böylece örgütün hedeflerine ulaşması yolunda önemli bir yapıtaşı halini almaktadır (Acar, 2006). Kişinin ihtiyaçları ile örgütün ihtiyaçlarının eşdeğer görülmesinin neticesinde, kişi örgütün iyiliği için özveride bulunma konusunda hevesli olmaktadır (Uygur ve Koç, 2010). Psikolojik bir boyuta da sahip olan örgütsel sadakat, kişinin koşullar ne olursa olsun örgütte kalmasını sağlayarak örgütteki sürekliliği ve dolayısıyla verimi de arttırmaktadır (Çelik ve Turunç, 2009). Özetle, Akman'ın (2007) da belirttiği gibi, örgütsel sadakat örgütlerin verimliliğini arttıran pek çok olumlu duygu, tutum ve davranışı da beraberinde getirmektedir.

Örgüt çalışanlarının, örgüte sadakat duygusu ile bağlanmasını sağlayan pek çok etmen bulunmaktadır. Fielder'e (1992) göre, örgütsel sadakat duygusunun oluşması için gerek örgüt çalışanları arasında gerekse çalışanlar ile yöneticiler arasında özel bir güven duygusu oluşmalıdır. Bunun yanı sıra, örgüt çalışanlarının sık sık değişmemesi, işten ayrılan ve işe yeni başlayan çalışan sayısının fazla olmaması da örgütsel sadakat duygusunun güçlenmesini sağlamaktadır (Hur, Park ve Moon, 2013). Çalışanlardan beklenen iş çıktılarının makul düzeyde olması, çalışma saatlerinin kişinin ev ve aile hayatına zarar vermeyecek şekilde düzenlenmesi, çalışma düzeni ile ilgili ani değişikliklerin yaşanmaması ve iş seyrinin çalışan açısından tahmin edilebilir şekilde ilerlemesi de örgütsel sadakat duygusunu güçlendiren etmenler arasında yer almaktadır (Brody ve Rubin, 2011). Çalışanların işte yükselmesinin önünün açılması ve mesleki gelişim fırsatlarının yaratılması da örgütsel sadakati oluşturup geliştiren başka bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Stroh ve Reilly, 1991). Sonuç olarak, örgütsel iklim ile örgütsel sadakat arasında çok güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Korkmaz, 2011; Pourrezzat, Ehsani,

Yazdani ve Faez, 2013; Yüceler, 2005). Örgütsel sadakata yol açan etmenlerden birinin de yöneticinin liderlik stili olduğu vurgulanmaktadır (Alimudin, Septian, Sasano ve Wulandari, 2017; Göksel ve Aydın, 2012; Lopez-Dominguez, Enache, Sallan ve Simo, 2013; Obiwuru, Okwu, Akpa ve Nwankwere, 2011).

Liderlik, belirli kişisel amaçlara ya da kişinin üyesi olduğu grubun amaçlarına ulaşmak için, bir kişinin diğerlerinin etkinliklerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Deitzer, Shilliff ve Jucius, 1979, s. 196). En genel biçimiyle, liderlik, kişileri belirli uzun veya kısa vadeli amaç ve hedeflere ulaşması yolunda etkileyebilme ve harekete geçirebilme gücü olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2004, s. 3). Farklı liderlik tanımlarının ortak noktası liderliğin bir etkileme sürecini de içinde barındırmasıdır (Bush, 2008, s. 2). Zaman içerisinde gelişen farklı liderlik yaklaşımlarından birinin de karizmatik liderlik olduğu görülmektedir. Karizma kavramından doğan karizmatik liderlik yaklaşımının doğmasında ve gelişmesinde Alman iktisatçı ve sosyolog Max Weber'in üzerinde durduğu karizma kavramının önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (Özdemir ve Pektaş, 2020). Conger (2015), karizmatik liderliğin, liderin takipçileri tarafından nasıl algılandığı ve yorumlandığı ile öne çıkan bir yaklaşım olduğunun altını çizmektedir. Karizmatik liderliğin temelindeki karizma ve etkileme gücünün, diğer liderlik yaklaşımlarında görülenden çok daha önemli olduğu belirtilmektedir (House ve Howell, 1992). Bu noktadan hareketle, karizmatik liderler yol gösteren, takipçilerine esin kaynağı olan, takipçilerinin kendisine saygı duymasını sağlayan, onları gelecek hedeflerle ilgili olumlu düşünmeye cesaretlendiren, onları bir amaç etrafında birleştirecek koşullar yaratan liderler olarak tanımlanmaktadır (Oktay ve Gül, 2003).

Etkili bir liderlik, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesini de beraberinde getirmektedir (Zaccaro, Rittman ve Marks, 2001). Liderler, örgütün amaçları doğrultusunda strateji belirleme, örgüt üyelerini yeterince güdüleme, bütün çalışanlarca benimsenen ortak bir misyon belirleme yoluyla olumlu bir örgüt kültürü oluşturmaktadır (Goleman, 2000). Böylelikle, çalışanların performansı artmakta ve örgüt amaçlarını gerçekleştirme konusunda istekli olmaktadır. Benzer bir durumun, eğitim örgütleri olan okullarda da geçerli olduğu görülmektedir. Okul müdürünün liderlik davranışları ile okul ikliminin yanı sıra öğretmen performansı ve dolayısıyla öğrenci başarısı gibi okul çıktıları arasında güçlü bir bağ olduğu belirtilmektedir (Day ve diğerleri, 2009; Mulford ve Silins, 2003; Şişman, 2004, s. 30).

Alanyazın taramasında öğretmen performansının liderlik (Andriani, Kesumawati ve Kristiawan, 2018; Cerit, 2012; Fitria, Mukhtar ve Akbar, 2017; Korkmaz, 2005; Özdemir ve Gören, 2017; Özdemir ve Yirmibeş, 2016), örgüt kültürü (Arifin, 2015; Arifin, Troena ve Djumahir, 2014; Fitria, 2018; Triwahyuni ve diğerleri, 2014), denetim ve değerlendirme (Ilgaz, 2011; Taylor ve Tyler, 2012), mesleki özerklik (Hyslop-Margison ve Sears, 2010), iş doyumu (Büyükgoze ve Özdemir, 2017), veli yaklaşımları (Hatipoğlu ve Kavas, 2016), iş tatmini (Yazıcıoğlu, 2010) değişkenleri ile ilişkisine bakıldığı görülmüştür. Alanyazın taramasında örgütsel sadakatin örgütsel bağlılık (Koç, 2009; Uygur ve Koç, 2010), örgüt iklimi (Syed, Pio, Jauhari ve Singh, 2013), örgütsel imaj (Akman, 2017), örgütsel çekicilik (Akman, 2017), mesleki adanmışlık (Aşkın, 2014; Jauch, Glueck ve Osborn, 1978), örgütsel adalet (Hur, Park ve Moon, 2014), iş doyumu (Esmaeili ve Seidzadeh, 2017; Gökçe, 2013) değişkenleri ile ilişkisine bakıldığı görülmüştür. Alanyazın taramasında karizmatik liderliğin kişilik (House ve Howell, 1992), örgüt kültürü (Aykanat, 2010; Gül ve Aykanat, 2012) örgütsel vatandaşlık (Aslan, 2009; Atıf ve Arıkan, 2017; Babcock-Roberson ve Strickland, 2010; Deluga, 1995), örgütsel bağlılık (Arabacı, 2014; Rowden, 2000), değişime direnç (Levay, 2010), örgütsel yenilikçilik (Yıldız ve Aykanat, 2016) değişkenleri ile ilişkisine bakıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, alanyazında karizmatik liderliği ilkökul kademesinde ele alan bir çalışmaya rastlanırken (Ponsombut, Kanokorn ve Sujanya, 2014) okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarını ilkökul, ortaokul ve lise kademesinde ele alan bir çalışmanın yer aldığı görülmüştür (Demir ve Yirci, 2018). Diğer yandan, alanyazın taraması ilkökul kademesinde örgütsel sadakatin örgütsel güven ve örgütsel şeffaflık (JenaAbadi ve Mobasheri, 2014) veya kişilik özellikleri (Ghanam, 2005) gibi farklı değişkenlerle ilişkisine odaklanan çalışmalar yer aldığı gibi örgütsel sadakatin yükseköğretim kurumlarında incelendiğini (Arqawi, Al-Hila, Abu Naser ve Al Shobaki, 2018; Jauch, Glueck ve Osborn, 1978) göstermiştir. Ancak karizmatik liderlik ile öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel sadakatin aracı rolünün genelde eğitim örgütlerindeki özelde ilkökullardaki görünümüne odaklanan bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı okul örgütlerinde karizmatik liderlik ile öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel sadakatin aracı rolünün incelenmesidir. Araştırma kapsamında okul örgütleri içerisinde ilköğretim kademesindeki eğitim örgütlerine odaklanılmasının nedeni, ilköğretim kademesinin doğası gereği sahip olduğu önem olmuştur. Nitekim, Arslan (2000), temel eğitim olarak da nitelendirilen ilköğretimin çocuk için gerçek bir fırsat eşitliği sunduğunun altını çizmektedir. Arslan'a göre, çocukluk çağındaki bir kişinin içinde yaşadığı toplumun tam anlamıyla parçası olabilmesinin yolu, ilköğretim kademesindeki eğitim hakkına erişme şansından geçmektedir. Benzer şekilde, Doğan (2005) da ilköğretimin Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından itibaren en çok üzerinde durulan eğitim kademesi olduğunu dile getirmektedir. Bloom ise (1995), 18 yaşına kadar gösterilen akademik başarının %42'sinin ilköğretim dönemindeki başarı ile açıklandığını ifade etmektedir. Genç (2005) ise, özellikle sınıf öğretmenlerinin gelecek nesillerin psikolojik, sosyal ve akademik gelişiminde çok önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen performansı kavramlarına yönelik algı düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre belirlenmiştir. Ayrıca, karizmatik liderlik, öğretmen performansı ve örgütsel sadakat değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Son olarak, karizmatik liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide örgütsel sadakatin aracılık etkisi araştırılmıştır.

Bir örgütün hedeflerine ulaşmasında etkili olan en önemli etmenlerden birinin örgüt yöneticisinin sergilediği liderlik davranışları olduğu belirtilebilir. Örgüt liderinin olumlu tutum ve davranışlarıyla oluşan örgüt kültürünün, çalışanlarda örgütsel sadakat duygusunun oluşmasının yolunu açacağı kabul edilebilir. Üyesi olduğu örgüte sadık çalışanın performansının da artacağı ifade edilebilir. Eğitim örgütleri söz konusu olduğunda ise, okul yöneticilerinin tercih ettiği karizmatik liderlik davranışlarının öğretmenlerdeki örgütsel sadakat duygusunu besleyeceği, örgütsel sadakat duygusu yüksek olan bir öğretmenin performansının da artacağı düşünülebilir. Dolayısıyla, okul yöneticisinin karizmatik liderlik davranışları neticesinde öğretmenlerin örgütsel sadakat düzeylerinin artması ile öğretmen performansının da artacağı ve böylece eğitim çıktılarının da iyileşeceği öngörülebilir. Alanyazında yukarıda değinilen kavramlara ilişkin çeşitli çalışmalar olmakla birlikte

bu kavramların birbiri ile olan ilişkisinin eğitim örgütleri çerçevesinde incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kavramlar arasındaki ilişkinin okul örgütlerinde incelenmemiş olması, alanyazında bir boşluk olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda, söz konusu kavramlar arasındaki ilişkilerin okul örgütlerinde irdelenmesinin alanyazındaki boşluğu doldurması beklenmektedir.

Diğer yandan, karizmatik liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin yanı sıra bu ilişkide örgütsel sadakatin aracı rolünün ortaya çıkarılmasının, okulların işleyişinin daha etkili hale gelmesine ve dolayısıyla eğitim çıktılarının istenen düzeye çıkmasına olanak tanıyacak yöntem ve tekniklerin de uygulamaya konmasının yolunu açacağı düşünülmektedir. Okul yöneticisinin karizmatik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sadakat düzeyini arttıracak ve bunun da öğretmen performansını iyileştireceği olası görülmektedir. Bu bağlamda, araştırma bulgularının öğretmenlerin performansının artmasını sağlayarak öğrenci başarısı başta olmak üzere çeşitli eğitim çıktılarının iyileştirilmesi adına gerekli adımların atılmasını mümkün kılacağı umut edilmektedir.

Araştırma Problemi

Resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışları, sadakat ve kendi performanslarına ilişkin görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

Alt problemler. Araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanmaktadır:

1. Lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantıları nasıldır?
2. Lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenler, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantıları iç dünyalarında nasıl anlamlandırmaktadır?
3. Lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla ilgili yaşantı ve anlamlandırmalarının öğretmenler üzerindeki sonuçları nelerdir?
4. Öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri nasıldır?
5. Öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri,
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş

- c) Medeni durum
 - d) Eğitim düzeyi
 - e) Mesleki kıdem
 - f) Mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşleri nasıldır?
7. Öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşleri,
- a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Medeni durum
 - d) Eğitim düzeyi
 - e) Mesleki kıdem
 - f) Mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri nasıldır?
9. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri,
- a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Medeni durum
 - d) Eğitim düzeyi
 - e) Mesleki kıdem
 - f) Mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Öğretmenlerin karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen performansına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat, öğretmen performansının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
12. Karizmatik liderlik ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel sadakat, aracılık etkisi göstermekte midir?

Sayıtlılar

Bu araştırmada, araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçlarının, ölçölmek istenen özellikleri güvenirlik ve geçerlik koşullarına uygun bir şekilde ölçtüğü varsayılmaktadır. Ayrıca, araştırmada yer alan öğretmenlerin görüşlerini samimi bir şekilde belirttiğı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Ankara iline bağılı Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen performansına ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Ayrıca, bu araştırma Covid-19 pandemi döneminde alınan kısıtlama ve önlemlerin getirdiğı koşullarla sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada değinilen bazı kavramların tanımları aşağıda yer almaktadır.

Karizmatik Liderlik: Liderin takipçilerine yol gösterdiği, ilham verdiği, takipçileri arasında saygı uyandırdığı, onları geleceğe yönelik olumlu düşünmeye teşvik ettiği, onlara misyon duygusu aktardığı ve güdeleyici davranışlar sergilediğı liderlik yaklaşımıdır.

Örgütsel Sadakat: Çalışanın, örgütün çıkar ve iyiliğini kendi çıkarlarının önüne koymasıdır.

Öğretmen Performansı: Öğretmenlerin okullarda eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, beceri ve motivasyonlarını bütünleştirerek sergiledikleri örgütsel davranıştır.

Okul: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne (AIMEM) bağılı resmi ilkokullardır.

Öğretmen: AIMEM'e bağılı resmi ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle karizmatik liderliğin kuramsal temeli üzerinde durulmuş ve ardından konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Daha sonra, örgütsel sadakat ve öğretmen performansı konularının kuramsal temeli ve konu ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

Karizmatik Liderlik

Örgütlerin varoluşuyla birlikte araştırmacıların en çok üzerinde durduğu konulardan biri etkili liderlik olmuştur. Liderlik kavramının pek çok farklı tanımı olsa da üzerinde fikir birliğine varılan tanımlardan birine göre, liderlik kişinin diğerlerini üyesi oldukları örgütün başarısına götüreceği şekilde etkilemesi ve motive etmesidir (Mittal, 2015). Bir diğer tanıma göre, liderlik kişinin takipçilerine ne yapılması gerektiğini net bir şekilde açıkladığı ve bu doğrultuda gerekli araçları ve motivasyonu sağladığı bir sosyal etkileme süreci olarak kabul edilmektedir (Babcock-Roberson ve Strickland, 2010).

Liderlik alanyazınındaki ilk çalışmalarda liderlerin ve yöneticilerin bir örgütte aynı işleve sahip olduğu yönünde bir anlayış hakimken, bu anlayış 1970'lerde değişmeye başlamıştır. Conger (1999), bu yıllardan itibaren liderlerin ve yöneticilerin örgütte birbirinden farklı kişiler ve/ya pozisyonlar olarak görülmeye başlandığının altını çizmektedir. Bununla birlikte, modern liderlik kuramları liderliğin sadece başarıya giden yolda gerçekleşen ve alışveriş olarak nitelendirilebilecek bir süreç olmadığının, aksine liderliğin beklentilerin ve mantığın ötesinde bir performans elde edilmesini sağlayan bir süreç olduğunun altını çizmektedir (Bass, 1985a; 1990; Yukl, 2002).

Son yıllarda dikkat çeken modern liderlik kuramlarından birinin de karizmatik liderlik olduğu görülmektedir. Karizmatik liderlik temelde liderlerin örgütlerdeki davranışlarını tanımlayan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Rowold ve Laukamp, 2009). Bu noktada, karizmatik liderlik farklı unsurların bir araya gelerek etkileşimde bulunduğu çok boyutlu bir olgu olarak kabul edilmektedir (Conger, Kanungo ve Menon, 2000; Conger, Kanungo, Menon ve Mathur, 1997). Bu olgunun temelinde ise takipçilerin liderin davranışlarıyla ilgili algıları yer almaktadır. Bir diğer

deyişle, karizmatik liderlik sürecine takipçilerin lidere attığı özellikler ve güçten doğan bir karizma anlayışı temel oluşturmaktadır. Bu nedenle, karizmatik liderliğin atıfsal bir olgu olduğunun altı çizilmektedir (Conger, 1999; Conger ve Kanungo, 1988).

Conger ve Kanungo (1988, s. 29), karizma olgusunun takipçilerde kendini adama, sadakat ve lidere saygı duygularını da beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, karizmanın ilahi bir hediye, mistik bir olgu, bir davranışlar bütünü veya liderin sahip olduğu özellikler bütünü gibi farklı açılardan ele alındığını ifade etmektedir. Bu nedenle, karizmatik liderliğin daha iyi anlaşılması için öncelikle karizma kavramını ve karizmatik liderlik yaklaşımının tarihçesini ele almanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Karizmatik liderlik yaklaşımının tarihçesi. Karizma kelimesi *ilahi hediye*, yani *Tanrı vergisi (divine gift)* anlamına gelen ve Yunanca kökenli olan *charismata* kelimesinden türemiştir (Choi, 2006; Mittal, 2015). Karizma kavramının, bu anlamıyla Plato gibi antik çağlarda yaşamış felsefeciler tarafından kullanılmış olduğu belirtilmektedir (Takala, 1997). Takala, Plato'nun karizma, toplum ve liderlik ile ilgili söylemlerde bulunduğunu vurgularken Plato'ya göre, bir liderin eylemlerinde başarılı olması için ilahi bir hediye olan karizmaya sahip olması gerektiğinin altını çizmektedir. Plato'nun sahip olduğu bu anlayışa göre, karizması olmayan bir liderin, işini başarıyla yapması mümkün değildir. Plato, söz konusu karizmayı zorla veya eğitimle kazanılamayacak mistik bir yeti olarak kabul etmiştir. Plato'dan sonra, Aziz Paul karizmayı geleceği görme veya hastalıkları iyileştirme şeklinde kendini gösteren ilahi bir güç olarak tanımlamıştır (Eatwell, 2006). 19. yüzyılın sonlarında ise, Hristiyanlığın karizmatik Katolik Kilisesi'ne dönüştürülmesi sırasında ortaya çıkan süreçte, karizma kavramı tarihsel bir bakış açısı ile ele alınmıştır.

20. yüzyılın başlarından itibaren karizma kavramı daha çok Alman sosyolog Max Weber ile ilişkilendirilmiştir (Aaltio-Marjosola ve Takala, 2000; Conger ve Kanungo, 1988; Eatwell, 2006; Javidan ve Waldman, 2003). Weber, karizma kavramını ilk kez teolojik bir çalışmada kullanmıştır. Weber, siyasi liderleri incelediği bu çalışmasında söz konusu liderlerin gücünün sosyal bir karmaşadan geldiğinin altını çizmektedir (Levine, Muenchen ve Brooks, 2010). Weber'e göre, böylesi çalkantılı dönemlerde karizmatik liderin ortaya attığı yeni bir vizyon, krizin çözülmesi için etkili bir araca dönüşmektedir. Böylece, takipçiler kendini hem liderle hem de

vizyonla özdeşleştirmektedir. Bu da takipçilerin lidere sadakat duymasını ve itaat etmesini sağlamaktadır. Bu noktada, Weber karizmayı insanüstü veya ilahi bir hediye olarak tanımlamış, karizmatik bir liderin mistik bir kurtarıcı olarak görüldüğünün altını çizmiştir.

Weber (1947, s. 358-359), daha sonraki çalışmalarında karizma kavramını bazı liderlerin takipçileri üzerinde bıraktığı olağanüstü etkiyi anlatmak için kullanmıştır. Bu anlayışa göre, karizma sahibi liderler sıradan insanların sahip olmadığı bir etki gücüne sahip olmakla birlikte bu liderlere doğaüstü veya insanüstü özellikler atfedilmektedir. Bu anlayışa göre, karizmatik liderler takipçilerinde coşku ve bağlılık duygusu yaratarak bir vizyon oluşturmakta ve bu vizyona ulaşma konusunda takipçilerini ikna edebilmektedir (Mittal, 2015). Mittal'a göre, kendine güvenen karizmatik liderler, yenilikçi ve etkili yöntemler benimseyerek radikal değişimler başarmakta ve takipçilerinin daha önce görülmemiş başarılarla imza atmasını sağlamaktadır.

Weber'in, karizma kavramını ele aldığı çalışmalarında otoritenin sınıflandırılmasına odaklandığı görülmektedir. Daha çok monarşik sistemlerle ilişkilendirdiği geleneksel yetki, demokrasi ve siyasi partilerle ilişkilendirdiği bürokratik yetkinin ardından kullandığı üçüncü sınıflandırma karizmatik yetki olmuştur (Eatwell, 2006). Weber'e göre, karizmatik otorite meşruluğunu yasalardan veya geleneklerden değil, liderin karizmatik kişiliğinden almaktadır (Conger ve diğerleri, 1997). Bu anlamda, karizma aslında Weber'in toplumda değişim ve yeniliğin itici gücü olarak kullandığı şemsiye bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Sıkıntıda olan ve bir liderin yönlendirmesine ihtiyaç duyan insanların takip ettiği ve kendiliğinden ortaya çıkan liderleri anlatmak için karizma kavramını kullanan Weber (1964), bu olguyu ilahi bir güç olarak görmüştür. Bu anlayışa göre, karizmatik liderlerin eylemleri takipçiler için ilham kaynağı olmakta, onların arasında olağanüstü bir coşku yaratmaktadır. Bu nedenle, tarihte devrimci kişilerin ve kahramanların karizmatik liderler olarak tanımlandığı görülmektedir.

Weber, karizmatik liderlerin kendine has bir tarzı olduğunu dile getirmektedir (Conger ve diğerleri, 1997). Kendine özgü bu tarz, her liderin peşinden gittiği misyonda yatmaktadır. Gelecekte ulaşmayı amaçladığı noktanın hayalini kuran lider, söz konusu amaca ulaşmadaki rolünü ve eylemlerini kaderi olarak kabul etmektedir. Takipçilerin rolü ise, liderin kaderine ortak olarak bu yolda üstüne düşen

rolü üstlenmektir. Weber (1964), bununla birlikte, karizmatik yetkiden gelen gücün doğası gereği sürekli hareket halinde olduğunu vurgulamaktadır, çünkü karizmanın kaynağı olan eylemler sabit değildir.

Weber'in karizma kavramını ele aldığı çalışmaları daha çok siyasi ve dini liderler üzerine olsa da karizma kavramının orijinal ilahi anlamını koruduğu belirtilmektedir (Conger ve diğerleri, 1997). Bu noktada, Weber, karizmatik yetkinin liderin kişisel yeteneklerinde ve yetilerinde gizli olduğunu altını çizmiştir. Aynı zamanda, karizmatik liderlerin geleceğe yönelik vizyon yaratmayı başaran ve tarihin akışına yön veren devrimci güçler olduğunu belirtmiştir.

Karizmatik liderliğin kavramsallaştırılması ve kuramsal temellerinin atılmasında etkili olan Weber'in çalışmalarından sonra, karizma terimi pek çok tarihçinin ve sosyal bilimcinin tercih ettiği bir kavram olmaya başlamıştır (Eatwell, 2006). 1980'lerden önce karizmatik liderlik örgütsel davranış alanında sınırları çok da belli olmayan belirsiz bir kavram olarak görülmüştür (Conger ve diğerleri, 2000). Plato ve Weber'in karizma anlayışı üzerine kurulan çalışmalar, karizmatik liderlerin kişisel özellikleri üzerine odaklanmıştır (Aaltio-Marjosola ve Takala, 2000). 1980'den sonra ise, karizmatik liderlik çalışmalarının sayısının arttığı ve sistematik bir çerçeveye oturduğu dikkat çekmektedir (Conger ve diğerleri, 1997). Bu yıllardan sonra, karizmatik liderlik örgütsel bağlamda ele alınmaya başlanmış ve konu ile ilgili daha kapsamlı kuramlar geliştirilmiştir (Bass, 1985a; Bass ve Avolio, 1993; Conger ve Kanungo, 1987, 1988; Shamir, House ve Arthur, 1993).

Karizmatik liderliğe ilişkin kuramlar. Yirminci yüzyılın sonlarında liderlik sürecini ele alan kuramlar arasında *neo-karizmatik liderlik* anlayışının giderek daha çok taraftar bulduğu gözlemlenmektedir (Fiol, Harris ve House, 1999). Neo-karizmatik liderlik yaklaşımları arasında dönüşümcü liderlik (Avolio ve Bass, 1985; Bass, 1985a; Burns, 1978) ve karizmatik liderlik (Conger, 1985; Conger ve Kanungo, 1988) kuramlarının öne çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla, son otuz yıl içerisinde dönüşümcü ve karizmatik liderlik ile ilgili çalışmaların sayısında artış olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Bununla birlikte, karizmatik liderlik sürecini irdelemeye yönelik kuramların üç ana başlık altında toplandığı belirtilmektedir (Conger ve Kanungo, 1988). Conger ve Kanungo, bu kuramları (i) davranışçı kuramlar, (ii) kurumsallaşmaya yönelik kuramlar ve (iii) psikanalitik kuramlar olmak üzere üçe ayırmaktadır.

Karizmatik liderliği ele alan davranışçı kuramlar arasında dönüşümcü (*transformational*) liderlik modelinin öne çıktığı görölmektedir. Dönüşümcü liderlik, etkili liderlerin takipçilerinin ideallerine ve duygularına hitap ederek onlara nasıl esin kaynağı olduğu ve onları nasıl dönüştürdüğu ile ilgilenmektedir (Mittal, 2015). Dönüşümcü liderlik kavramını ilk kullanan araştırmacı Burns (1978) olmuştur. Burns, liderin takipçilerini etkilemek için işe koştuğu iki adımlık süreci tanımlamak için dönüşümcü liderlik fikrini ortaya atmıştır. Söz konusu sürecin ilk aşamasında, lider takipçilerinin ahlâkını iyileştirmenin yanı sıra değerlerini ve ideallerini yükseltmek için çabada bulunmaktadır. Daha sonra, lider bireylerde, gruplarda ve örgütlerde değişimi başlatmaktadır. Bunu başarmak için, liderin takipçileriyle iyi bir ilişki kurması gerekmektedir. Bu ilişki, ayrıca, takipçilerin örgütün ihtiyaçlarından ve amaçlarından uzaklaşmamasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, dönüşümcü liderlik hem takipçilerin hem liderin ahlâki bir olgunluk sergilemesini gerektirmektedir (Levine, Muenchen ve Brooks, 2010).

Burns'ün 1978 yılında ortaya attığı dönüşümcü liderlik modelinin davranışsal bileşenlerini ortaya koyan araştırmacılar olmuştur. Bu noktada, Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990), Burns'ün modelinde yedi davranışsal bileşen olduğunu ileri sürmüştür: (i) bir vizyon belirlemek ve bu vizyonu takipçilere aktarmak, (ii) söz konusu vizyonun gerçekleşmesi için uygun bir model sunmak, (iii) grup amaçlarının entelektüel düzeyde kabul edilmesini sağlamak, (iv) takipçilerde yüksek performans beklentisi oluşturmak, (v) takipçilere bireyselleştirilmiş destek sunmak, (vi) takipçilerin başarılarını fark etmek ve dile getirmek ve (vii) takipçiler için sürekli entelektüel uyarımda bulunmak. House (1977), bu listeye bireysel güdülerini ortaya çıkarmak maddesini eklemiş, Bradford ve Cohen (1984) de kişilerin becerilerini sürekli olarak geliştirme yeteneğini dahil etmiştir.

Burns'ün temellerini attığı çalışmalar daha sonra Bass (1985a) tarafından bir liderlik yaklaşımı olarak geliştirilmiştir. Bass'a göre, dönüşümcü liderler takipçilerinin yaptıkları işin öneminin ve değerinin farkına varmasını sağlayan, örgütün iyiliği için kişisel çıkarlarını kenara koymaya iten liderlerdir. Sonuç olarak, takipçiler liderlerine güvenmekte ve kendisinden beklenenden daha fazlasını yapmaya istekli olmaktadır (Yukl, 2002). Dönüşümcü liderlik modeli (i) karizma veya idealleştirilmiş etki, (ii) ilham, (iii) entelektüel uyarım ve (iv) bireysel ilgi olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Avoilo, Bass ve Jung, 1999; Bass, 1985b). Dönüşümcü liderliğin

birinci boyutu olan idealleştirilmiş etki, yani karizma takipçilere bir rol model sunarak onları harekete geçirecek net bir amaç duygusu oluşturmayı ifade etmektedir. Böylece, takipçiler liderle ve onun vizyonu ile özdeşleşmeyi sağlayacak bir kimlik inşa etmektedir (Babcock-Roberson ve Strickland, 2010). Bu boyut, liderin ilham verici bir vizyon oluşturma yeteneğini de içermektedir. Liderin kişisel risk almasını ve fedakârlık yapmasını gerektiren örnek bir tavır sergilemesi de bu boyutta yer almaktadır (Conger ve Kanungo, 1988). İkinci boyut olan ilham verme ve motivasyon, liderin hem ilham vermesi hem de motive etmesi için takipçilerine net, anlamlı ve ilham verici bir vizyon aşılması anlamına gelmektedir. Bir diğer deyişle, lider birinci boyut kapsamında geliştirdiği vizyonu takipçilerine ikna edici bir şekilde aktarmaktadır. Bunun yolu da liderin kendine güvenmesi, yaptığı işi coşku ve inançla yapmasından geçmektedir. Üçüncü boyut olan entelektüel uyarım gereği, lider takipçilerin entelektüel düzeyde aktif olmasını sağlayacak şekilde bir tutum sergilemektedir. Böylece, takipçiler liderin ortaya koyduğu amaç ve/ya amaçlara ulaşmak için kendileri yeni yol ve yöntemler düşünmeye girişmektedir. Bir diğer deyişle, bu boyut takipçilerin hayal dünyasını ve karar verme becerilerini iyileştirmek anlamına gelmektedir. Dördüncü boyut olan bireysel ilgi, liderin takipçilerinin ihtiyaçlarına ve isteklerine önem vermesini ifade etmektedir. Buna göre, lider sadece takipçilerinin ihtiyaçlarına duyarlı olmakla kalmaz, bu ihtiyaçların da artmasını teşvik eder (Panopoulos, 1999). Böylece, takipçiler kendilerini geliştirme yönünde bir dönüşüm sürecinin içine girmiş olurlar.

Bass (1985a), dönüşümcü liderlerin peşinden giden takipçilerin liderlerine güven ve saygı duyduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, etkili liderlik sadece nasıl bir performansın gerekli olduğunu net bir şekilde ortaya koymakla ilgili değildir. Dönüşümcü liderler, takipçilerin amaca ulaşmak için gereken performansı sergilemesini sağlamanın ötesinde yaptıkları işi daha değerli görmelerine de olanak tanımaktadır. Böylece, takipçilerin özgüveni ve iş doyumunu artmaktadır.

Görüldüğü gibi, davranışçı kuram kapsamında yürütülen çalışmalardan en sistematik olanı Bass (1985a) tarafından yürütülmüştür. Bununla birlikte, Bass'ın geliştirdiği modelde karizma dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından biri olarak ele alınmaktadır. Ayrıca, bu modelde, vizyon karizmatik liderliğin değil, ilham vermenin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Yani, Bass karizmatik liderliği dönüşümcü liderliğin bir bileşeni veya sonucu olarak ele almaktadır.

Karizmatik liderliği davranışçı bir bakış açısıyla ele alan bir diğer liderlik modeli de Conger ve Kanungo (1987, 1988) tarafından geliştirilmiştir. Conger ve Kanungo'nun geliştirdiği karizmatik liderlik kuramının dönüşümcü liderlik ile benzerlikleri olduğu görölmektedir. Nitekim, alanyazında karizmatik liderlik ve dönüşümcü liderlik kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığđı görölmektedir (Bass, 1985a; Shamir, 1991). Bununla birlikte, her iki liderlik yaklaşımı arasında önemli farklılıkların olduğunun altının çizilmesi gerekmektedir. Öncelikle, karizmatik liderlik söz konusu olduğuanda liderliğin özünde olağanüstü bir karizma algısı yer almaktadır. Bu durumda, takipçiler ilham ve rehberlik konusunda lidere bağlı olmaktadır (Antonakis, 2001). Diğer yandan, dönüşümcü liderliğin temelinde takipçileri kendilerini geliştirme yönünde teşvik etme ve bu konuda ilham verme anlayışı yer almaktadır. Böylece, başarılı dönüşümcü liderler aslında lidere atfedilen karizma algısını azaltmaya yönelik adımlar atmaktadır. Bir diğer farka gelince, dönüşümcü liderler takipçilerinin güç kazanmasını sağlayarak lidere daha az bağımlı bireyler olmasını sağlamaktadır (Gardner, 1989). Diğer yandan, karizmatik liderler olağanüstü bir başarı imajı yaratan davranışlar sergileyerek takipçilerinin kendilerine daha çok bağlanması için zemin hazırlamaktadır (Yukl, 1999). Son olarak, karizmatik ve dönüşümcü liderlerin takipçilerini etkileme süreci birbirinden farklı işlemektedir (Mittel, 2015). Karizmatik liderlik yaklaşımının benimsendiği örgütlerde takipçilerin vizyonu liderin sahip olduğu vizyona benzemektedir. Bu nedenle, etkileme yönü tek taraflıdır. Dönüşümcü liderlik söz konusu olduğuanda ise, hem liderin hem de takipçilerin birlikte dönüştüğü karşılıklı bir ilişki söz konusudur (Bailey ve Axelrod, 2001; Miller, 2007). Son olarak, karizma dönüşümcü liderlikte bir alt boyut iken karizmatik liderlikte temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (McLaurin ve Al Amri, 2008).

Farklılıklarının yanı sıra hem karizmatik hem dönüşümcü liderler takipçilerinin değerlerini ve önceliklerini dönüştürerek onları motive etmekte ve beklentilerin ötesinde performans sergilemelerini sağlamaktadır. Bu liderlik tarzları takipçilerin kendileri ile ilgili algılarının da değişmesine olanak tanımaktadır. Böylece, takipçiler örgütün misyon ve hedefleriyle bütünleşmekte, örgüte bağlılık ve uyum düzeyleri artmaktadır (Cicero ve Pierro, 2007). Ayrıca, her iki liderlik modeli de lider ve takipçileri arasındaki ilişkiyi incelerken vizyon, idealler, değerler, risk alma, coşku ve güven gibi duygulara odaklanmaktadır (Hoyt ve Ciulla, 2004). Sonuç olarak, bazı

araştırmacılar, karizmatik liderliğin dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından biri olduğunu öne sürmekte, diğerleri ise bu ikisinin birbiriyle örtüşen ama farklı iki kuram olduğunu belirtmektedir (Yukl, 1999). Bununla birlikte, dönüşümcü liderlik ve karizmatik liderlik, neo-karizmatik liderlik yaklaşımındaki davranışçı kuramlar arasında öne çıkan iki liderlik modeli olarak kabul edilmektedir.

Karizmatik liderliği, kurumsallaşma perspektifi çerçevesinde ele alan yaklaşımların temelinde karizmatik liderlerin önderliğinde başlayan toplumsal ve/ya örgütsel değişimin kalıcı bir yapıya dönüştürülmesi anlayışı yer almaktadır (Conger ve Kanungu, 1988). Bu anlayışa göre, mevcut durumun sürdürülmesinden yana olmayan karizmatik liderler, yeni bir vizyon yaratarak değişimin öncüsü olmaktadır. Söz konusu vizyonu takipçilerine aktararak değişimin gerçekleşmesi için gerekli adımları başlatmaktadırlar. Çevresel faktörlere bağlı olarak değişen bir zaman aralığında değişimin gerçekleştirilmesiyle, bu değişimin kalıcı hale getirilmesi söz konusu olmaktadır. Nitekim, karizmayla gelen değişimin kurumsallaştırılması fikri, Weber'in çalışmalarında da kendini göstermekte ve bu perspektifin gelişmesine temel olmaktadır (Choi, 2006).

Karizmadan doğan değişimin kalıcı hale gelerek kurumsallaşmasına odaklanan Trice ve Beyer (1986), kurumsallaşma kavramını rutinleşme olarak nitelendirmektedir. Trice ve Beyer, karizmanın rutinleşmesi sürecinde etkili olan dört faktörden söz etmektedir: (i) liderin amacına ulaşmasını sağlayacak yönetsel bir yapının varlığı, (ii) liderin sahip olduğu karizmanın törensel eylem ve uygulamalarla takipçilere aktarılması, (iii) karizmatik bir nitelik taşıyan ve lider tarafından takipçilere iletilen mesaj ve görev duygusunun yazılı ve sözlü iletişim kanalları kullanılarak bir gelenek haline getirilmesi, (iv) örgütte karizmanın yeniden doğması için mevcut liderin yerini alabilecek ve böylece karizmatik misyonu desteklemeye devam edecek bir kişinin seçilmesi. Trice ve Beyer'e göre, karizmanın rutinleştiği örgütlerde bu dört koşulun sağlanmış olduğu görülmektedir.

Karizmatik liderliği psikanalitik bir perspektif ile ele alan kuramların temelinde ise Freud'un fikirleri yer almaktadır. Çalışmalarında açıkça karizma kavramını kullanmamış olmasına rağmen, Freud'un karizmatik lider ile izleyici arasındaki etkileşime odaklandığı ileri sürülmektedir (Meindl, 1990). Karizma kavramını Freudcu bir bakış açısıyla ele alan araştırmacılar, takipçilerin olağanüstü güçler ve özellikler atfederek ilahi bir boyutta bağlı oldukları karizmatik liderlerin

doğasına odaklanmışlardır. Bu anlayışın temelinde, takipçilerin kendilerini liderleriyle özdeşleştirdiği algısı bulunmaktadır. Bu noktada, Zel (2001, s. 154), karizmatik liderliğe psikanalitik yaklaşımın, liderden ziyade takipçilerine odaklı olduğunun altını çizmektedir.

Karizmatik liderliğin doğası ve anlamı. Liderlik kuramlarına yeni bir soluk getiren neo-karizmatik liderlik yaklaşımlarının ortak özelliği, liderlerin sahip olduğu vizyon anlayışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlayışa göre, etkili liderler takipçilerini hareket geçirecek bir vizyon oluşturma konusunda yetkin olan kişilerdir (de Hoogh ve diğerleri, 2004). Söz konusu liderlik yaklaşımları, liderin takipçilerini örgütün amaçlarını gerçekleştirmek adına fedakârlık yapma ve kişisel çıkarları göz ardı etme konusunda nasıl etkilediğine odaklanmaktadır (Yukl, 1999).

Son yıllarda, daha çok dinsel bir terim gibi görünen karizmatik bağın lider ve takipçileri arasındaki ilişkiyi tanımlamak için kullanıldığı görülmektedir (Eatwell, 2006). Karizma kavramının doğasında yer alan belirsizlik ve söz konusu kavramın ölçülmesi konusunda yaşanan zorluklar, karizmatik liderlik yaklaşımının tam olarak anlaşılmasını güçleştirmektedir (Crant ve Bateman, 2000; Fuller, Patterson, Hester ve Stringer, 1996; Jermier, 1993). Bununla birlikte, karizmatik liderliğin örgütsel hiyerarşi içerisinde pek çok yönetici ve liderde çeşitli derecelerde var olduğu belirtilmektedir (House, 1977). Bu noktada, karizmatik liderlik yaklaşımının son yıllarda dikkat çeken liderlik kuramlarından biri olduğu görülmektedir.

Karizma kavramının olağanüstü liderleri ve liderlik örneklerini tanımlamak için sosyal bilimlerde uzun süredir kullanılmakta olduğu belirtilmektedir (House ve Baetz, 1979). Benzer şekilde, Conger ve Kanungo (1987), karizma olgusunun çok sayıda farklı siyasi, dini ve sosyal liderin etkililiğini açıklamaya yardım ettiğini ifade etmektedir. Bu noktada, karizma diğerlerinin inançları, değerleri, davranışları ve performansı üzerinde yoğun bir etki gücüne sahip olma yetisi olarak ifade edilmektedir (House, Spangler ve Woycke, 1991). Dolayısıyla, karizmatik liderler takipçilerini heyecanlandırma gücüne sahip olmakta, onlara ilham verebilmekte ve onları çok fazla çaba ve emek ile başarılabilir sanılan işleri başarabileceklerine inandırabilmektedir.

Diğer yandan, Yagil (1998) karizmanın takipçilerin olağanüstü bir lidere atfettiği bir olgu olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu anlayışa göre, karizma bir liderle

ilgili algıların ve lidere verilen tepkilerin bütünüdür. Bir diğer deyişle, karizma liderin ne olduğu değil, insanların liderde ne gördüğü ile ilgilidir. Bu bağlamda, Conger ve Kanungo (1987) da karizmatik liderlik modelinde takipçilerin lideri gözlemleyerek onun eylemlerini yorumlayıp lidere karizmatik özellikler atfettiğini savunmaktadır.

Karizmatik liderler takipçilerine ilham kaynağı olan ve onlar arasında heyecan uyandıran kişiler olarak tanımlanmaktadır (Bass, 1985a; Conger ve Kanungo, 1988; House, 1977). Böylece, takipçiler beklentilerin ötesine geçen bir performans ve başarı gösterebilmektedir. Bununla birlikte, karizmatik liderliğin sınırları belirsiz anlamı ve mistik çağrışımlarının olduğu belirtilmektedir (Conger ve Kanungo, 1998; Yukl, 1999). Bu nedenle, karizmatik liderlik ile ilgili farklı tanımların yer aldığı görülmektedir. Conger ve Kanungo (1998), karizmatik liderliği liderin gözle görülebilen davranışlarının bütünü temelinde tanımlamaktadır. Diğer yandan, Meindl (1990, 1995) karizmatik liderliği tanımlarken liderin takipçilerin kendisi değil diğerleriyle ilişkisinde ortaya çıkan karizmaya atfetmektedir. Öte yandan, karizmatik liderliği etkileşimsel bir süreç olarak ele almaktan ziyade liderin kişilik özellikleri temelinde ele alan araştırmacılar da bulunmaktadır (Behling ve McFillen, 1996; Dubinsky, Yammarino ve Jolson, 1995).

Conger ve Kanungo'nun geliştirdiği karizmatik liderlik modeline göre, karizmatik liderler (i) takipçileri için bir rol model olarak davranmakta, (ii) takipçilerine bireysel ilgi göstermekte, (iii) takipçilerinin başarılarını takdir etmekte, (iv) örgütün vizyonu için kişisel risk almakta, (v) takipçileri ile iletişim kurarken kendinden emin ve dinamik bir tutum sergilemekte, (vi) güçlü bir hitabet yeteneği göstermekte ve (vii) sözel olmayan iletişim kanallarını da çok iyi kullanabilmektedir (Conger, 1999; Conger ve Kanungo, 1987). Bununla birlikte, karizmatik liderler zaman zaman uzlaşma yapma eğiliminde olmaktadır (Eatwell, 2006). Bir diğer deyişle, bazen kendilerini sıradan bir kişi gibi gösterme yoluna gitmektedirler. Bu durumda, *biz* gibi kolektif terimler kullanmakta ve böylece takipçiler arasında kolektif bir bilinç oluşmasını sağlamaktadırlar. Eatwell, örgütte hâkim olan kolektif bilincin karizmatik liderin çoğunlukla fiziksel özellikleriyle desteklenen manyetizmasını azaltmadığını vurgulamaktadır.

Takipçiler karizmatik liderleri olağanüstü bir güç ve değerler sahibi kişiler olarak görmektedir (Conger ve Kanungo, 1987, 1988, s. 29). Bu anlayışa göre, kişisel güç için geleneksel güç kaynaklarına başvuran liderlerin aksine, karizmatik liderler vizyon, değişim inancı, sıra dışı uzmanlıktan güç alırlar. Karizmatik liderler takipçileri ile öyle güçlü ve duygusal bir bağ kurarlar ki takipçilerini motive ederler. Karizmatik liderler için, başarı takipçilerin daha çok karizma algılamasına yol açan bir basamaktır (Fuller, Patterson, Hester ve Stringer, 1996).

Sonuç olarak, karizmatik liderlik, takipçilerin lidere attığı algılardan oluşmaktadır. Bu noktada, karizmatik liderler ilham kaynağı olabilecek bir vizyon belirleyip bu vizyonu takipçilerine başarılı bir şekilde aktarma yetisine sahip kişilerdir. Vizyonu gerçekleştirme noktasında ne yaptıklarından ziyade nasıl yaptıkları takipçilerini etkilemekte, karizmatik liderler böylece takipçilerde doğaüstü bir şey yapıyormuş hissi uyandırmaktadır (Crant ve Bateman, 2000).

Karizmatik liderlerin özellikleri. Karizmatik liderlik modeline ilişkin araştırmalar, karizmatik liderleri diğerlerinden ayıran bir dizi kişilik özellikleri ve davranış örüntüsü belirlemiştir. Karizmatik lider olarak algılanan liderlerin kişilik özellikleri arasında prososyal kararlılık, yaratıcılık ve yeniliklere açık olma, öz yeterlilik, risk almaya yatkınlık, sosyal duyarlılık, sosyal etki ihtiyacı, gücün ahlâki bir şekilde kullanılması inancının yer aldığı belirtilmektedir (House ve Howell, 1992; Klein ve House, 1995; Levine, Muenchen, Brooks, 2010). Bunun yanı sıra, karizmatik liderler enerjik, zeki ve çalışkan insanlardır. Böylece, örgütte yarattıkları vizyonu gerçekleştirmek için çaba, zaman ve emek sarf etmekten kaçınmazlar. Javidan ve Waldman (2003) ise, karizmatik liderlerin özgüveni yüksek kişiler olduğunu, kendi yeteneklerinden ve vizyonlarının doğruluğundan emin olduklarını belirtmektedir. Bu özgüven, liderlerin kişisel risk almasını kolaylaştırırken takipçilerin de belirsizlikle mücadele etmesi için önemli bir faktöre dönüşmektedir. Karizmatik liderin özgüveni, liderin pozisyonun verdiği değil takipçilerin lidere attığı gücü kullanmasına olanak tanımaktadır.

Karizmatik liderliğin bir diğer önemli göstergesi proaktif kişiliktir (Crant ve Bateman, 2000). Crant ve Bateman, proaktif insanların çevresel değişimlere öncülük ettiklerini, fırsatların farkına vararak söz konusu fırsatları değerlendirdiklerini, inisiyatif almaya yatkın olduklarını, hedefledikleri anlamlı değişiklik gerçekleşene kadar sebat ettiklerini ifade etmektedir. Karizmatik liderler

proaktif kişilikleri sayesinde örgütlerinin misyonunu dönüştürürler, sorunları fark edip çözerler, çevrelerindeki dünya üzerinde bir etki bırakmak için harekete geçerler. Crant ve Bateman'e göre, bu noktada, karizmatik liderler daha az proaktif olup inisiyatif almaktan kaçan ve koşulları değiştirmek yerine pasif olarak kabul etmekten yana olan insanlardan farklılaşırlar.

Karizmatik liderlerin en önemli özelliklerinden biri takipçilerin ihtiyaçlarına duyarlı olmalarıdır. Groves (2005), kişisel çıkarları bir kenara bırakarak diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlı olmanın empati gerektirdiğini dile getirmektedir. Benzer şekilde, Elbers (2007) de çevresel duyarlılığın duygusal zekâyâ eşlik ettiğinin altını çizmektedir. Bu noktada, çevresel duyarlılık, empati ve duygusal zekâ gibi özelliklerin kadınlarda daha sık görülen özellikler olduğu ve bu nedenle karizmatik liderlerin daha çok kadınlar arasından çıktığı dile getirilmektedir (Edizler, 2010; Elbers, 2007; Groves, 2005).

Diğer yandan, karizmatik liderlerin davranışları da diğer liderlerden farklılık göstermektedir (Crant ve Bateman, 2000). Crant ve Bateman, karizmatik liderlikle ilişkilendirilen davranışların kökeninin proaktif olmaya gittiğini dile getirmektedir. Karizmatik liderler aktif yenilikçilerdir. Farklı bir gelecek vizyonuna sahiptirler, takipçilerinin inançlarını da bu yönde değiştirirler ve onları bu vizyon için heyecanlandırırlar. Bu noktada, karizmatik liderlere özgü davranış örüntülerinin başında vizyon oluşturma gelmektedir (Javidan ve Waldman, 2003). Karizmatik liderler, örgütün ulaşmasını istedikleri amaca giden idealize edilmiş bir hedef veya vizyon yaratırlar. Karizmatik liderin yarattığı vizyon genelde mevcut statükodan farklıdır, çünkü karizmatik liderler daha iyi fırsatlar ve daha iyi sonuçlar vaat eden değişimin öncüleridir.

Conger ve Kanungo (1998), karizmatik liderin yarattığı vizyonun iki önemli özelliği olduğunun altını çizmektedir. Öncelikle, vizyon örgütün mevcut durumda potansiyelinin tamamını gerçekleştirmediğine ve başarabilecek çok şeyi olduğuna dair inancının bir ürünüdür. Diğer bir özelliği ise, vizyon örgütün çevresindeki fırsatlar ve tehditler göz önünde bulundurularak yaratılmıştır. Bu yönüyle, karizmatik liderlerin yarattığı vizyon, ulaşılması zor gibi görünse de ulaşılabilir olan hedeflerden oluşmaktadır, çünkü hem çevrenin hem de takipçilerin yeteneklerinin analizi sonucunda oluşturulmuş amaçlardır. Bununla birlikte, Conger'in (1999) de belirttiği gibi, vizyon ile statüko arasındaki fark ne kadar büyükse, lider o kadar vizyoner ve

karizmatik algılanmaktadır. Karizmatik liderler öyle bir vizyon yaratıp öyle davranışlar sergilerler ki kendilerinin ve misyonlarının olağanüstü olduğu imajını yaratırlar (Cicero ve Pierro, 2007). İnsanlar böylesi liderleri takip etmeyi tercih ederler, çünkü liderin otoritesinden değil olağanüstü karakterinden etkilenirler.

Karizmatik liderlerin zorlu ama ulaşılabilir bir vizyon oluşturduktan sonra sergiledikleri en önemli davranış örüntüsü etkili konuşma ve hitabet yeteneğini de içine alan iletişim becerileridir (Conger, 1999; Javidan ve Waldman, 2003; Klein ve House, 1995). Bu noktada, karizmatik liderler örgütün neden yeni bir vizyona ihtiyaç duyduğunu ve söz konusu vizyona nasıl ulaşılabilirliğini sözel, sözel olmayan, teknolojik, yazılı gibi farklı iletişim yöntemleri kullanarak çok net bir şekilde ortaya koyabilmektedir. Söz konusu netlik, takipçilerde inanç ve güven duygusu yaratarak motivasyon, coşku ve bağlılığı da beraberinde getirmektedir. Bir diğer deyişle, karizmatik liderler sadece bir vizyon yaratmakla kalmazlar, aynı zamanda takipçilerini söz konusu vizyona doğru ilerleme konusunda ikna edebilirler. Böylece, karizmatik liderler örgütün vizyonu ile takipçilerin kişisel dünyaları arasında bir bağ kurarak takipçilerde içsel motivasyon oluştururlar ve değişim isteği yaratırlar.

Klein ve House (1995), karizmatik liderlerin davranışları arasında uzak gelecekteki ideolojik amaçlar, takipçilere yüksek beklenti ve güven duygusu verme, görevin sembolik yönüne odaklanma, mevcut statükodan farklı bir vizyon yaratma, kolektif kimlik vurgusu, kişisel risk alma ve fedakârlık yapmanın olduğunu ifade etmektedir. Babcock-Roberson ve Strickland'a (2010) göre ise, karizmatik liderler takipçileri üzerinde önemli ölçüde bir etkileme gücüne sahiptir. Karizmatik liderler, takipçiler için bir yol göstericidir, belirsizlik zamanında takipçilerine netlik sunarlar, zorlukların üstesinden gelir ve stratejik bir vizyon ile değişimi motive ederler. Ayrıca, karizmatik liderler çok büyük beklentilere sahiptir ve bunu takipçilerine söylerler, mevcut statükoyu tehdit edecek riskler alırlar ve kolektif kimlik vurgusu yaparlar. Bu nedenle, belli bir grup için değil, takipçilerinin hepsi için aynı karizmayı kullanıp onları motive ederler, bütün takipçilerine aynı şekilde davranırlar (Kılınç, 1996; Klein ve House, 1995). Ayrıca, karizmatik liderler alanında bilgili uzman kişilerdir (Conger, Kanungo ve Menon, 2000).

Yukarıda sıralanan kişilik özellikleri ve davranışlar, bir lideri karizmatik yapan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, karizmanın liderde var olan bir şeyden ziyade liderler ile takipçiler arasındaki ilişkiden doğan bir olgu olduğunun

altını çizmekte fayda görülmektedir. Bir diğer deyişle, söz konusu özellikler ve davranışlar bir lidere karizmatik olma fırsatı sunmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Jermier'in (1993) belirttiği gibi, karizma bir bireyin sahip olduklarından ziyade diğerlerinin o bireye atfettikleridir.

Takipçilerin özellikleri. Klein ve House (1995), karizmatik liderlerin peşinden gitmeye meyilli olan takipçilerin özelliklerini inceledikleri araştırmalarında söz konusu takipçilerin özellikleri ile ilgili üç farklı bakış açısının varlığından söz etmektedir. Birinci bakış açısına göre, karizmatik liderlerin takipçileri hayatta bir yön veya psikolojik bir anlam arayışı içinde olan hassas kişilerdir. Bu takipçilerin uysal ve bağımlı insanlar olmaları muhtemeldir. Ayrıca, bu insanlarda özgüven duygusu düşük ve belirsizlik duygusu yüksektir. Bu noktada, karizmatik liderlerin gücünün, takipçilerinin güçsüzlüğünden gelmesi muhtemeldir. İkinci bakış açısına göre, karizmatik liderlerin takipçileri güçsüz değildir, ama liderin vizyonu ve tarzıyla uyumlu olan insanlardır. Takipçilerin değerleri ve kimlikleri liderin vizyonu ile örtüşmektedir. Bu nedenle, karizmatik liderler güçlüdür, çünkü takipçileri onlarla hemfikirdir. Üçüncü bakış açısına göre, karizmatik liderlerin takipçileri diğer liderlik tarzlarına sahip kişileri takip edenlerden farklı değildir. Bu noktada, karizmatik liderler öyle ikna edici ve güçlüdür ki takipçilerin özelliklerinden bağımsız olarak onları ikna etme gücüne sahiptirler.

Choi (2006) ise, karizmatik liderlerin takipçilerinin en önemli özelliğinin başarı ihtiyacı olduğunu altını çizmektedir. Bu nedenle, karizmatik liderlerin yarattığı vizyon, mevcut statükodan ne kadar farklıysa, takipçilerin alacağı başarıma duygusu o kadar yüksek olacaktır. Vizyonu içselleştiren takipçiler için, vizyonun başarılması kendi başarısı demek olacaktır. Choi'ye göre, takipçilerin bir diğer önemli özelliği de ilişki ihtiyacıdır. Karizmatik liderin takipçilerin ihtiyaçlarına duyarlı olması, onlara kendini iyi hissettirmektedir. Choi'nin sıraladığı üçüncü özellik ise, takipçilerin güç ihtiyacı ile ilişkilidir. Bu anlayışa göre, karizmatik liderlerin takipçilerini güçlendirmesi, güce ihtiyaç duyan insanların karizmatik liderlerin peşinden gitmesini sağlamaktadır. Bu noktada, karizmatik liderlerin takipçilerini etkilemesini sağlayan gönüllülük aslında takipçilerin lidere duyduğu güven duygusundan kaynaklanmaktadır (Conger ve diğerleri, 2000). Karizmatik liderler takipçilerinin ihtiyaçlarına duyarlı olarak, risk alarak, kişisel fedakârlıkta bulunarak ve sıra dışı davranışlar sergileyerek bu güven ortamını yaratmaktadırlar.

Karizmatik liderliğin boyutları. Avolio ve Yammarino (1990) karizmanın kişisel olduğunun altını çizmektedir. Bir diğer deyişle, karizma bir liderde var olan bir özellik olmasına rağmen, liderin karizmadan gelen gücü lideri karizmatik görenin gözlerindedir. Bir diğer deyişle, karizma bir kişilik türünü tanımlamamaktadır. Bu nedenle, karizmatik liderlik lider, takipçiler ve çevrenin birleşiminden oluşan karmaşık bir süreçtir (Levine ve diğerleri, 2010).

Böylesi karmaşık bir olgunun ortaya çıkması için farklı bileşenlerin bir araya geldiği bir sürecin varlığından söz etmek mümkündür. Groves (2005)'a göre, karizmatik liderliğin üç önemli bileşenini (i) vizyonun yaratılması, (ii) vizyonun uygulanması ve (iii) karizmatik iletişim tarzı olarak sıralamak mümkündür. Choi (2006) ise, karizmatik liderliğin üç bileşenli bir süreç olduğunu ve bu bileşenlerin (i) vizyon, (ii) empati ve (iii) güçlendirme olduğunu ifade etmektedir. Choi'ye göre, karizmatik liderlik öz yeterlilik algısının artmasına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Sadece takipçilere yetki ve güç aktarmayı kast etmemekte, takipçilerin de eylemleri başlatma seçeneği olması anlamına gelmektedir. Bu anlayışa göre, takipçiler pasif değil aktif kişilerdir, kendilerini güçlü ve yetkin hissederler, bağımsız olma eğilimindedirler. Böylesi bir bağlamda, lider daha az güçlü gibi görünse de lider ve takipçilerin etkileşiminden doğan toplam güç artmaktadır. Choi'ye göre, bu üç bileşen lider ile takipçiler arasındaki etkileşimde halihazırda var olan unsurlardır.

Conger ve Kanungo'nun geliştirdiği karizmatik liderlik modelini temel alan bu çalışmada, karizmatik liderlik altı boyutlu bir süreç olarak ele alınmaktadır. Conger ve Kanungo (1987), bu boyutları şöyle sıralamaktadır: (i) stratejik vizyon, (ii) kişisel risk, (iii) sıra dışı davranışlar, (iv) üye ihtiyaçlarına duyarlılık, (v) çevresel duyarlılık ve (vi) statükoyu sürdürmemedir.

- (i) *Stratejik vizyon.* İnsanların kendini özdeşleştirebileceği ve onlarda heyecan uyandıracak bir gelecek resmi yaratmak demektir. Bir vizyon yaratıp bunu takipçilere anlatmak karizmatik liderliğin en önemli boyutudur. Karizmatik liderler, yeni bir vizyon yaratarak bir örgüt için idealize edilmiş hedefler oluşturur ve takipçilerin seveceği değerler yaratmış olurlar. Vizyon statükodan farklı olduğu için, vizyon yaratmak örgüte değişim için bir sebep sunmak anlamına gelmektedir. Diğer yandan, karizmatik liderler, sadece vizyonu yaratmakla kalmaz, bu vizyonu takipçilere çok net bir şekilde

aktarırlar. Bu nedenle, karizmatik liderler ikna edici konuşmacıdırlar. Verdikleri mesajın takipçileri üzerinde derin bir etkisi olur.

- (ii) *Kişisel risk.* Karizmatik liderler kendilerini vizyona adarlar, bu yolda kişisel risk alıp olağandışı hareketler sergileyerek kolektif bir amaç oluştururlar. Dahası, risk alırken takipçilerinin yeteneklerinden emin oldukları mesajını verirler. Karizmatik liderler, risk alarak hem örgütün hem örgüt üyelerinin çıkarlarını korumuş olurlar.
- (iii) *Sıra dışı davranışlar.* Karizmatik liderler, örgüt amaçlarına ilerlerken beklenenin dışında, alışılmış olmayan davranışlar sergilerler. Karizmatik bir liderin, örgütün amaçlarına ulaşma yolunda benimseyeceği yöntem geleneksel yöntemlerin dışındadır. Böylece, takipçileri liderin olağanüstü olduğu konusunda emin olurlar.
- (iv) *Üye ihtiyaçlarına duyarlılık.* Karizmatik liderlerin vizyon yaratıp, vizyonu takipçilerine aktarma ve belirlenen hedef doğrultusunda ilerleme sürecinde takipçilerine nasıl yaklaştığı da bu modelin bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Karizmatik liderler, örgüt amaçlarını bir gelecek hayaline dönüştürürken takipçilerin ihtiyaçlarını da göz ardı etmezler. Böylece, takipçilerin gözünde saygınlık kazanırlar ve güven ortamı oluşturmuş olurlar. Üye ihtiyaçlarına duyarlı olan karizmatik liderlerin empati gücü de yüksektir. Empati, diğerlerinin güdülerini, değerlerini ve duygularını anlama yetisi olarak tanımlanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990). Diğer kişinin bakış açısına girebilmeyi gerektirir. Bu da takipçilerin ihtiyaçlarına duyarlı olmak anlamına gelmektedir. Ayrıca, duygusal zekâ, karizmatik liderlerin en önemli özelliklerindedir. Karizmatik liderler, takipçilerinin ihtiyaçlarına ve duygularına duyarlıdırlar. Takipçilerin ne istediğini bilirler ve onlar için önemli olan şeylere odaklanırlar. Takipçiler ile kendileri arasında duygusal bir bağ kurarlar. Böylece, takipçilerle *bir* olurlar. Takipçilere tek tek ilgi gösterirler, onların ihtiyaçlarına cevap verirler, kişisel gelişimlerini desteklerler.
- (v) *Çevresel duyarlılık.* Karizmatik liderler gerek vizyon belirlerken gerekse belirlenen vizyonu gerçekleştirme aşamasında örgütün içinde bulunduğu çevresel koşulları, fırsatları ve tehditleri analiz ederek ulaşılabilir hedefler

koymaya özen gösterir. Bu bağlamda, karizmatik liderler takipçilerinin yeteneklerinin de farkındadır.

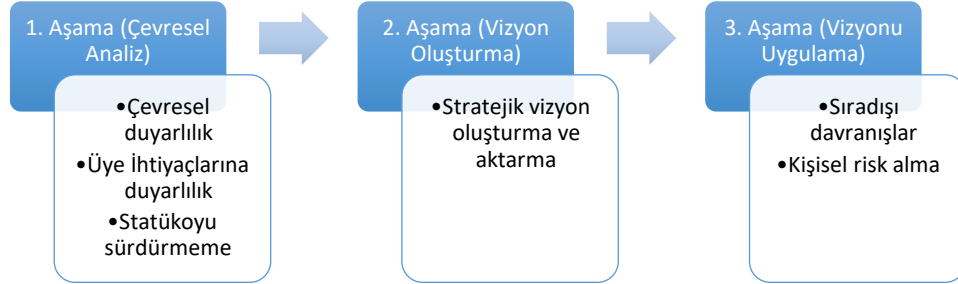
- (vi) *Statükoyu sürdürmeme*. Statüko, bir toplumda veya örgütte mevcut olan durum ve koşulları ifade etmektedir. Karizmatik liderlerin önceliği mevcut durumu korumaktan ziyade yeni bir hedefe ulaşarak daha iyisine ulaşmaktır. Karizmatik liderin statükoyu korumama güdüsü vizyon belirleme ile de uyumlu bir boyuttur.

Karizmatik liderlik sürecinin aşamaları. Karizmatik liderlik, takipçilerin liderle ilgili algılarına dayanan bir özellikten doğmaktadır (Conger ve Kanungo, 1987, 1998). Conger-Kanungo modeli, liderlik sürecinin üç temel aşamada gerçekleştiğini savunmaktadır (Conger ve Kanungo, 1998; Conger ve diğerleri, 2000; Conger ve diğerleri, 1997; Rowold ve Laukamp, 2009):

- (i) *Çevresel analiz* olan birinci aşamada, karizmatik liderliğin boyutlarından üçü yer almaktadır. Çevresel duyarlılık, üye ihtiyaçlarına duyarlılık ve statükoyu sürdürmeme boyutları birinci aşamada kendini göstermektedir. Karizmatik liderler, mevcut statükoyu değiştirme konusunda diğer liderlere göre daha isteklidir. Bu amaç doğrultusunda liderler çevresel fırsatlara, tehditlere ve takipçilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olurlar. Karizmatik olan liderler mevcut statükoyu eleştirirler ve radikal reformlar yaparlar. Çevresel analiz basamağında yer alan bir diğer faktör de liderin takipçilerin ihtiyaçlarını analiz etmesidir. Takipçilerin ihtiyaçlarını karşılamaya istekli olan karizmatik liderler, vizyon oluşturma aşamasında bu ihtiyaçları da göz önünde bulundururlar.
- (ii) Birinci aşamada toplanan bilgiler ışığında ikinci aşamaya geçilir. İkinci aşama *vizyon oluşturma* aşamasıdır, ki bu da dördüncü boyutu oluşturur. Bu aşamada çevresel analiz ile elde edilen bilgiler kendini ortak bir vizyon ile gösterir. Vizyon, idealize edilmiş bir amaç olarak somutlaşır. Bu amaçlar çok arzu edilen amaçlardır, örgüt üyelerinin ortak değerlerine dayanır, başarması zordur ama imkânsız değildir. Karizmatik liderler hem vizyon yaratma hem de bu vizyonu takipçilere anlatma konusunda çok iyidirler.
- (iii) Üçüncü aşama *vizyonu uygulama* aşamasıdır. Bu aşamada karizmatik liderler olağanüstü eylemler sergilerler (beşinci boyut), kişisel risk alır ve

fedakârlıkta bulunurlar (altıncı boyut). Bu da liderlerin karizmatik veya eşsiz olduğu inancını pekiştirir. Böylece takipçiler motive olurlar.

Karizmatik liderlik sürecinin aşamaları Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Karizmatik liderlik sürecinin aşamaları

Şekil 1’de görüldüğü gibi, karizmatik liderlik süreci birbirini takip eden ve karizmatik liderliğin altı boyutunu içine alan çevresel analiz, vizyon oluşturma ve vizyonu uygulama aşamalarından oluşmaktadır.

Karizmatik liderliğin türleri. Karizma olgusu, kişinin diğerleri üstünde büyük bir etkilene gücüne sahip olması sonucunu beraberinde getirmektedir (Choi, 2006). Bu noktada, karizmatik olan liderin bu gücü hangi amaç için ve nasıl kullanmayı tercih ettiğine bağlı olarak karizmatik liderliğin iki yüzü olduğu görülmektedir. Sosyalleştirilmiş karizmatik liderlik, karizmatik liderliğin aydınlık yüzü iken, kişiselleştirilmiş karizmatik liderlik karanlık yüzü olarak karşımıza çıkmaktadır (Choi, 2006; Conger, 1989; House ve Howell, 1992; Humphreys, Zhao, Ingram, Gladstone ve Basham, 2010; Takala, 1997).

Sosyalleştirilmiş (etik) karizmatik liderlik. Karizmatik liderliğin etik yanını ifade eden sosyalleştirilmiş karizmatik liderlik eşitlikçi bir temel üstüne oturmaktadır. Bu anlayışa göre, liderlik liderin kişisel çıkarlarına değil, örgütün veya toplumun kolektif çıkarlarına hizmet etmektedir. Karizmatik liderler, takipçilerini de geliştirmeye ve onlara güç vermeye isteklidirler. Narsist değildirler, otokontrolleri yüksektir ve takipçilerin ihtiyaçlarına odaklıdırlar. Kolektif çıkarlar için istismara dayalı olmayan bir etkilene süreci işletirler. Özsaygıları yüksektir ve inançları vardır. Ayrıca, sosyalleştirilmiş karizmatik liderler, takipçilerin kendi düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat sunarlar. Takipçiler kendini liderin kendisiyle değil mesajıyla özdeşleştirir ve böylece kolektif bir bilinç oluşur. Takipçiler lidere bağımlı değildir,

manipölasyona açık değildir. Sağlıksız bir bağımlılık veya istismar söz konusu değildir. Kısacası, sosyalleştirilmiş karizmatik liderlik körü körüne bir bağlılığa değil, gelişime odaklı bir zemin üzerine oturmaktadır.

Kişiselleştirilmiş (etik olmayan) karizmatik liderlik. Karizmatik liderliğin etik olmayan yanını ifade eden kişiselleştirilmiş karizmatik liderlik, kişisel hakimiyet ve otoriter davranışlara dayalıdır. Liderin kişisel çıkarlarına hizmet eder. Kişiselleştirilmiş karizmatik liderler, takipçilerini suistimal etmeye meyillidir. Diğerlerinin duygularını ve ihtiyaçlarını önemsemezler. Kişiselleştirilmiş karizmatik liderlik, bu yönüyle Makyavelizmi çağırıştırır. Christie ve Geis'e (2013, s. 43) göre, Makyavelizm kişinin manipölasyon ve aldatma yoluyla diğerlerinin zararına olsa da kendi çıkarlarını en üste çıkarma eğilimidir. Kişiselleştirilmiş karizmatik liderler de diğerlerine hâkim olarak kendi kişisel çıkarlarını maksimize etme peşindedir. Kişiselleştirilmiş karizmatik liderliğin, Makyavelist bir yanının olması kişisel çıkarlara odaklı olmasından ileri gelmektedir. Kişiselleştirilmiş karizmatik liderlik anlayışını benimseyen liderler narsisttir, otoriterdir, özsaygıları düşüktür. Liderlik sürecinin başında kişiselleştirilmiş karizmatik liderliği benimseyen liderlerin etkisine giren takipçiler, zamanla liderin amaçlarından şüphe duymaya başlar ve uzaklaşmak ister. Fakat böylesi liderler, takipçilerinin kendisini bırakmasına izin vermek istemez ve bu amaçla takipçilerini tehdit etme yoluna gider. Kişiselleştirilmiş karizmatik liderlik sürecinde takipçilerin istismarı ve manipölasyonu söz konusudur, bu nedenle bu süreç karizmatik liderliğin karanlık yüzü olarak anılır. Kısacası, kişiselleştirilmiş karizmatik liderliğin hem kişiler hem de örgütler için zararlı etkileri bulunmaktadır.

Karizmatik liderliğin oluşması için gerekli olan koşullar. Karizmatik liderlerin ortaya çıkışını kolaylaştıran bazı koşullar bulunmaktadır. Bir kriz ortamının varlığı alanyazın taramasında en çok anılan faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim, Klein ve House (1995) krizlerin karizmayı doğurduğunu dile getirmektedir. Bu anlayışa göre, kriz anlarında insanlar belirsizlikle mücadele etmekte ve stres altında bulunmaktadır. Bu nedenle, böylesi bir dönemden geçen kişilerin umut vaat eden, krizin çözülmesi için yeni bir vizyon sunan, ikna gücü yüksek bir liderin etkisi altına girme olasılıkları yüksek olmaktadır. Bir diğer deyişle, karizmatik liderler karizmatik özelliklere sahip bir lider arayışında olan takipçilerin var olduğu kriz zamanlarında ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, Eatwall (2006) karizmatik liderliğin çıkış noktasında genellikle yapısal bir kriz olduğunun altını çizmektedir.

İnsanların adeta karizmaya aç olduğu, varoluşsal korku ve endişe dönemleri karizmatik liderliğin ortaya çıkışı için uygun koşulları sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, Aaltio-Marjosola ve Takala, (2000) ile Walter ve Bruch (2009) da karizmatik liderlerin çoğunlukla kriz anlarında ortaya çıktığının altını çizmektedir. Ayrıca, Takala (1997) kriz anlarını örgütün temel değerlerinin, kurumlarının ve meşruluğunun sorgulandığı belirsiz zamanlar olarak tanımlamakta ve böylesi dönemlerde karizmatik liderlerin ortaya çıkma ihtimalinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Bununla birlikte, örgütsel belirsizliğin kriz kaynaklı olmadığı zamanlar da bulunmaktadır (de Hoogh ve diğerleri, 2004). Yenilik ve değişim zamanları beraberinde belirsizliği getirirse de kriz olarak adlandırılmayabilir. Hedeflerin belli olmadığı, hedefler olsa da hedefe giden yolların görünür olmadığı zayıf durumlarda da karizmatik liderliğin ortaya çıkma ihtimali artmaktadır. Bir diğer deyişle, örgütlerin psikolojik olarak daha zayıf olduğu durumlarda karizmatik liderliğin doğuşu daha yüksek bir ihtimal olarak karşımıza çıkmaktadır.

Benzer şekilde, Klein ve House (1995) krizlerin çok sık yaşanan olaylar olmadığını dile getirmektedir. Karizmatik liderler ise, kriz olmasa da belirsiz koşulların mevcut olduğu dönemlerde ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle, krizler karizmatik liderlerin ortaya çıkması için çok uygun zamanlar olmasına rağmen, karizmatik liderlerin ortaya çıkması için kriz olmasına gerek bulunmamaktadır. Tam olarak kriz denemeyecek ama belirsizliklerle dolu dönemler de karizmatik liderlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Klein ve House, bu noktada karizmatik liderlerin ortaya çıkma ihtimalini arttıran koşulları şöyle sıralamaktadır: (i) Örgütteki mevcut performans hedefleri kolaylıkla ifade edilemez ve ölçülemez, (ii) ödüller ile kişisel performans arasındaki bağlantı iyi tanımlanmamıştır, (iii) örgütte davranışları düzenleyen çok az ipucu, kural veya esas bulunmaktadır. Klein ve House tarafından tanımlanan belirsizlik, Shamir ve Howell (1999) tarafından da dile getirilmektedir. Shamir ve Howell'a göre, karizmatik liderlik krizin yanı sıra karmaşa ve belirsizlik dönemlerinde doğmaktadır. Karmaşa ve stres zamanlarında insanlar çaresiz, endişeli ve şaşkın hissetmektedir. Daha önce kabul edilen çözüm yolları ve öneriler artık işlemez durumdadır. Gelecek belirsiz ve korkutucu görünmektedir. Böylesi bir ortamda, insanlar güçlü ve yön duygusu kuvvetli bir kişi arayışı içinde olmaktadır. Bu noktada, krize ve/ya belirsizliğe çözüm bulan kişi de karizmatik olarak

algılanmaktadır. Bu nedenle, denge ve süreklilikten ziyade karmaşa ve belirsizlik zamanlarında karizmatik liderliğin ortaya çıkması daha muhtemel olmaktadır.

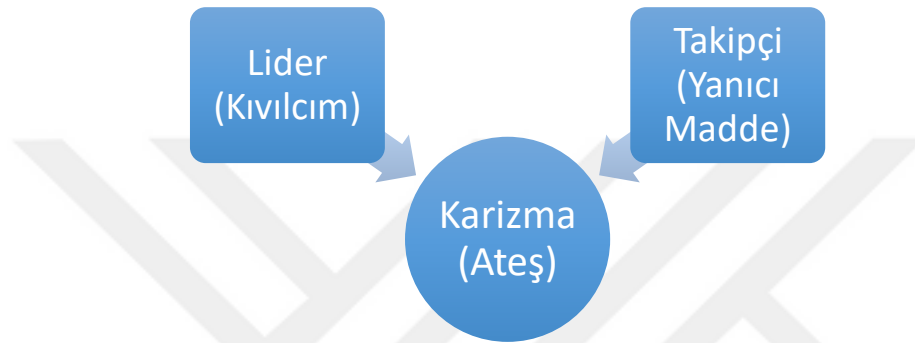
Bir örgütün varlığının ilk zamanlarında görece daha zayıf ve belirsiz örgütsel koşullar mevcut olmaktadır (de Hoogh ve diğerleri, 2004). Yeni bir örgüt kurulurken, örgütün üyeleri yönlendirme ve rehberliğe her zamankinden daha çok ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla, hayatına yeni başlayan genç örgütlerin kuruluş aşamaları da karizmatik liderleri yaratan dönemler olarak karşımıza çıkmaktadır. De Hoogh ve diğerleri, aynı zamanda, hızla değişen veya dinamik örgütlerin olduğu çevresel dinamizmin mevcut olduğu zamanlarda, karizmatik liderliğin ortaya çıkma ihtimalinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu dinamik ve belirsiz çevreler, yeni yorumlar, yeni cevaplar, yeni fırsatlar anlamına gelmektedir. Bu nedenle, karizmatik liderlik ile yenilikçilik arasında da güçlü bir bağ bulunmaktadır (Eatwell, 2006). Kısacası, karizmatik liderliğin ortaya çıkışında yeniliklere açık örgütlere hâkim olan çevresel dinamizm de önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bunun yanı sıra, Yagil (1998), organik örgütlerin karizmatik liderliği doğuran daha zayıf yapılar olduğunu altını çizmektedir. Yagil'e göre, organik örgütler, üyelerin eylemlerine daha az kısıtlama getirmekte, doğru davranışın ne olduğu ile ilgili daha az kural koymaktadır. Organik örgütlerin liderleri, kişilerin kendini ifade etmesini ve fikrini söylemesini teşvik etmektedir. Pek çok farklı fikrin yüksek sesle ifade edildiği, kuralların net ve sıkı olmadığı, bir ölçüde belirsizliğin olduğu organik örgütler, kuralların daha net ve katı olduğu mekanik örgütlere kıyasla karizmatik liderliğin ortaya çıkması için daha uygun ortamlar olarak kabul edilmektedir.

Liderlik etkileme ve etkilenme üzerinden kavramsallaştırıldığı için, kültür de karizmatik liderliğin doğuşunda önemli bir rol oynamaktadır (Mittal, 2015). Bir kültürdeki güç mesafesi veya belirsizlikten kaçınma gibi faktörler, o toplumda benimsenen liderlik yaklaşımının seçiminde etkili olmaktadır. Walter ve Bruch'un (2009) da belirttiği gibi, bir toplumda veya grupta hâkim olan kültür, örgütleri etkilemekte, böylece kültürel yapı dolaylı olarak karizmatik liderliğin doğuşuna etki etmektedir.

Kısacası, yukarıda sıralanan ve karizmatik liderliğin doğuşunu kolaylaştırdığı ifade edilen koşulların tamamına çevre veya bağlam demenin mümkün olduğu görülmektedir. Nitekim, Eatwell (2006) çevrenin karizmatik liderliğin ortaya

ıkmasını sağlayan grup, örgüt, endüstri, topluluk, toplum, ülke veya zaman olabileceğini belirtmektedir. Liderliğin içinde doğduğu bağlamın öneminin altını çizen Fuller ve diğerleri (1996) ise, karizmatik liderliğin doğuşunu lider, takipçiler ve her ikisinin içinde bulunduğu bağlamın etkileşimine bağlamaktadır. Bu nedenle karizmatik liderliğin aslında etkileşimden doğduğu vurgulanmaktadır (Klein ve House, 1995). Klein ve House tarafından öne sürülen, karizmatik liderliğin doğduğu bağlam şekil 2’de gösterilmektedir.



şekil 2. Karizmatik liderliğin doğduğu bağlam (oksijen)

Kaynak: Klein, K. J., & House, R. J. (1995). On fire: Charismatic leadership and levels of analysis. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 183-198.

şekil 2’de görüldüğü gibi, Klein ve House, lideri bir kıvılcım olarak kabul ederken karizmayı ateş ve takipçileri de ateşin tutuşturacağı yanıcı maddeye benzetmektedir. Bu üç unsur arasındaki etkileşimden doğan bağlam da karizmatik liderliğin ortaya çıktığı ortamı ifade etmektedir. Klein ve House’un yaptığı benzetmeden de anlaşılacağı gibi, karizmatik liderlik lider, takipçiler ve karizmanın birbiriyle etkileşime girmesinden doğmaktadır.

Karizmatik liderliğin sonuçları. Uygun koşulların bir araya gelmesiyle ortaya çıkan etkileşimden doğan karizmatik liderlik sürecinin bireysel ve örgütsel düzeyde bazı sonuçlarının olduğu görülmektedir. Öncelikle, karizmatik liderin peşinden giden takipçilerin lidere duydukları güvenle birlikte zgven duygusunun arttığı ifade edilmektedir (Babcock-Roberson ve Strickland, 2010; Javidan ve Waldman, 2003; Yagil, 1998). Takipçilerini entelektüel ve bireysel düzeyde gdlemeyi başaran karizmatik liderler, takipçilerinin motivasyonunda artış, lidere ve göreve karşı olumlu bir tutum, liderin politikaları için destek, düşük düzeyde çatışma ve belirsizlik ortamına ulaşılmasını sağlamaktadır (Conger ve Kanungo,

1988). Ayrıca, karizmatik liderlik süreci sonunda takipçilerin örgütteki rolleriyle ilgili yüksek düzeyde anlamlılık duygusu oluşmaktadır. Karizmatik liderler çalışanlarını motive edip örgüt hedeflerinin örgüt üyelerinin rolleriyle sıkı sıkıya bağlı olduğu duygusunu oluşturduğunda, örgüt üyelerinin yaptıkları işe anlam yüklemesine olanak tanımış olmaktadır. Böylece, takipçiler yaptıklarının etkili sonuçlar doğuracağına inanmakta ve kendilerini işe daha çok adamaktadır. Bir diğer deyişle, karizmatik liderlik takipçilerin işe adanmışlık düzeylerinin artmasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, Parry ve Kempster (2014) karizmatik liderliğin sevgi ve sıcaklık gibi olumlu duygularla ilişkilendirildiğini ifade etmektedir.

Karizmatik liderliğin bireysel düzeydeki olumlu katkıları, kendini örgütsel düzeyde çıktılar olarak göstermektedir. Javidan ve Waldman'a (2003) göre, karizmatik liderlik süreci sayesinde takipçilerin özgüven ve kendine değer verme duygusu arttıkça, liderle özdeşleşme, bağlılık ve taahhütleri de artmaktadır. Olumlu yöndeki bu gelişme, örgüt üyelerinin performans artışını beraberinde getirmektedir. Bir diğer deyişle, karizmatik liderlik hem bireysel hem örgütsel düzeyde performans artışı sağlamaktadır (Cicero ve Pierro, 2007; DeGroot, Kiker ve Cross, 2000). Bunun yanı sıra, Conger ve diğerleri (2000) karizmatik liderliğin kolektif kimlik bilincini arttırdığını belirtmektedir. Karizmatik liderler kolektif bir kimlik yaratarak kişisel çıkarları tek bir potada eritmekte ve böylece kolektif çıkarların üstün tutulmasını sağlamaktadır.

Karizmatik liderliğin çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi. Karizmatik liderlik algısının incelendiği alanyazın taramasında karizmatik liderlik algısı ile cinsiyet, yaş, kıdem, örgütte çalışma süresi gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin irdelenmiş olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde, bu değişkenler sırasıyla ele alınmaktadır.

Öncelikle, karizmatik liderlik algısı ile çalışanların cinsiyeti arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalarda karizmatik liderlik algısının erkekler arasında daha yaygın olduğu sonucuna varan pek çok çalışma bulunmaktadır (Demir, 2018; Dönmez, 2015; Işık, 2016; Kırkayak, 2019; Ünal ve Yıldızbaş, 2016; Yüzer, 2019). Diğer yandan, karizmatik liderliğin statükoyu sürdürmeme alt boyutu söz konusu olduğunda, karizmatik liderlik algısının kadınlar arasında daha yaygın olduğunu gösteren bir çalışmaya da rastlanmaktadır (Aladağ, 2019). Bununla birlikte, çalışanların yöneticileriyle ilgili karizmatik liderlik algısının cinsiyete göre anlamlı bir

fark göstermediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Çankaya, 2019; Yıldızbaş, 2015; Yavan, 2018).

Alanyazında çalışanların yöneticilerine ilişkin karizmatik liderlik algısının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmektedir (Aladağ, 2019; Çankaya, 2019; Işık, 2016; Yıldızbaş, 2015; Yavan, 2018). Bununla birlikte, gençlerin yöneticilerinin karizmatik liderler olduğu yönündeki algısının daha düşük düzeyde olduğunu gösteren bir çalışmaya rastlanmaktadır (Demir, 2018). Kırkayak (2019) ise, çalışanların yaşının karizmatik liderliğin sıra dışı davranışlar sergileme ve mevcut statükoyu sürdürmeme alt boyutlarında fark yaratmazken vizyon belirleme, duyarlılık gösterme, kişisel risk üstlenme alt boyutlarında yaşın anlamlı bir farka yol açtığını ifade etmektedir. Kırkayak'a göre, çalışanların yöneticilerine ilişkin karizmatik liderlik algıları yaşları arttıkça azalmaktadır.

Mesleki kıdem değişkeni söz konusu olduğunda, çalışanların yöneticilerine ilişkin karizmatik liderlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşan pek çok çalışma bulunmaktadır (Çankaya, 2019; Işık, 2016; Kırkayak, 2019; Yıldızbaş, 2015; Yüzer, 2019). Diğer yandan, alanyazında mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri olanlarda karizmatik liderlik algısının daha düşük olduğu sonucuna ulaşan bir çalışmaya da rastlanmaktadır (Aladağ, 2019)

Çalışanların mevcut yöneticisiyle çalıştığı süre dikkate alındığında, söz konusu değişkenin çalışanların karizmatik liderlik algısında herhangi bir değişikliğe sebep olmadığı ifade edilmektedir (Aladağ, 2019; Işık, 2016; Yıldızbaş, 2015; Yavan, 2018; Yüzer, 2019). Diğer yandan, Işık (2016) kurumunda çalışma süresi 4-6 yıl arası olan çalışanların, karizmatik liderliğin üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme alt boyutundaki algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Çalışanların öğrenim durumu değişkeninin yöneticileriyle ilgili karizmatik liderlik algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı belirtilmektedir (Aladağ, 2019; Çankaya, 2019; Dönmez, 2015; Işık, 2016; Yavan, 2018). Diğer yandan, Kırkayak (2019), sıra dışı davranışlar sergileme ve mevcut statükoyu sürdürmeme boyutlarında çalışanların öğrenim durumunun karizmatik liderlik algısını etkilemediğinin, fakat vizyon belirleme ve duyarlılık gösterme boyutları söz konusu olduğunda ilköğretim ve lise düzeyinde eğitim almış kişilerin üniversite düzeyinde

eğitim almış kişilere göre karizmatik liderlik algılarının daha düşük olduğunun altını çizmektedir.

Medeni durum değişkeni söz konusu olduğunda, çalışanların karizmatik liderlik algılarında anlamlı bir değişiklik olmadığını belirten pek çok çalışma bulunmaktadır (Aladağ, 2019; Çankaya, 2019; Dönmez, 2015; Işık, 2018; Yavan, 2018). Bununla birlikte, sıra dışı davranışlar sergileme ve mevcut statükoyu sürdürmeme boyutlarında fark yokken diğer boyutlarda söz konusu değişkenin anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşan bir çalışmaya da rastlanmaktadır (Kırkayak, 2019). Kırkayak, vizyon belirleme ve duyarlılık gösterme alt boyutlarında evli olan kişilerin bekâr olan kişilere göre karizmatik liderlik algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Dahası, kişisel risk üstlenme alt boyutu söz konusu olduğunda, evli olan kişilerin bekâr olan kişilere göre karizmatik liderlik algılarının daha yüksek olduğunu dile getirmektedir. Diğer yandan, Yıldızbaş (2015) ise bekâr öğretmenlerin karizmatik liderlik algısının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Görev yaptığı okul türü değişkenine göre çalışanların yöneticilerine ilişkin karizmatik liderlik algısında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmektedir (Aladağ, 2019). Demir (2018) ise, en sık olarak ilkokullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışları sergilediğini düşündüğünün, ilkokul öğretmenlerinin ardından ortaokul öğretmenlerinin ve lise öğretmenlerinin geldiğinin altını çizmektedir.

Branş değişkeni söz konusu olduğunda, sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin karizmatik liderlik algısının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Aladağ, 2019; Demir, 2018).

Karizmatik liderliğin eğitim örgütlerindeki görünümü. Yukarıda da belirtildiği gibi, karizmatik liderliğin gerek birey gerek örgüt üzerinde çeşitli olumlu etkileri bulunmaktadır. Benzer olumlu etkilerin eğitim örgütlerinde de kendini gösterdiği görülmektedir. Sosyal bir süreç olarak tanımlanan eğitim, kişilere çeşitli istendik davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, okullarda benimsenen ve uygulanan etkili liderlik stillerinin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bush, 2018).

Öncelikle, öğrencinin öğrenmesini teşvik eden bir okul kültürünü teşvik eden liderlik davranışlarının önemini altı çizilmektedir (Gawerecki, 2004). Bu noktada, okul müdürlerinin liderlik bilgileri, becerileri ve davranışlarını geliştirerek bu olumlu kültüre katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Hallinger, 2003). Nitekim, okul müdürünün liderlik özelliklerinin okul kültürü üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Le Clear, 2005; Schein, 2004; Sergiovanni, 1984). Bu bağlamda, karizmatik liderlerin mevcut durumdan farklı inançlar ve değerleri içeren radikal bir değişimi başlatabilecekleri belirtilmektedir (House, 1977). Bir diğer deyişle, karizmatik liderler olabilen okul müdürleri, yeni bir vizyon yaratarak söz konusu okula özgü bir kültür yaratabilmektedir (Sergiovanni, 1984).

Okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları sergilemesi, destekleyici ve başarı odaklı bir okul kültürü yaratılmasında önemli bir etkiye sahiptir (Aykanat, 2010). Aykanat'ın da belirttiği gibi, özellikle karizmatik liderlerin çevresel duyarlılık göstermeleri, okulun içinde bulunduğu koşulların farkına vararak gerekli adımları atması açısından oldukça önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra, karizmatik liderlerin takipçilerinin ihtiyaçlarına duyarlı olması öğretmenlerin okula ve görevlerine bağlılık duygularını arttırarak öğrenci başarısı üzerinde olumlu çıktılar doğurmaktadır.

Kısacası, karizmatik liderlik davranışlarının yeni bir örgütsel kültür yaratmada etkili olduğu belirtilmektedir (Sandybayev ve Yılmaz, 2015). Benzer şekilde, Cheng (1993) karizmatik liderliğin örgüt kültürünün önemli bir belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir. Sonuç olarak, okulun gelişimi ve etkililiği için örgüt kültürünü iyi yönde değiştirecek karizmatik liderlik davranışları fark yaratmaktadır.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar. Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle karizmatik liderlik ile ilgili yurt içinde yapılmış olan araştırmalar irdelenmektedir. Ardından, konu ile ilgili yurt dışı araştırmalara yer verilmektedir.

Yurt içi araştırmalar. Karizmatik liderlik ile ilgili yurt içi araştırmalar incelendiğinde öne çıkan araştırmalardan birinin Aladağ (2019) tarafından yürütülmüş olduğu görülmektedir. Aladağ'ın araştırması, lise müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmada ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018

eğitim öğretim yılında Van ilindeki İpekyolu, Edremit ve Tuşba ilçelerinde bulunan liselerde çalışan 383 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda, liselerde görev yapan okul müdürlerinin öğretmenlerin görüşlerine göre karizmatik liderlik davranışları sergilediği görülmektedir. Aladağ, öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin karizmatik liderlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, müdürle çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı bir şekilde fark ettiğinin altını çizmektedir.

Karizmatik liderliğin irdelendiği bir diğer araştırma Arabacı (2014) tarafından yapılmıştır. Arabacı, söz konusu araştırmada okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır il merkezinin yanı sıra Eğil ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 217 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları rastgele küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Arabacı, araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin karizmatik liderlik özelliklerine ilişkin algısının yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, karizmatik liderlik algılarının vizyon belirleme, çevresel duyarlılık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte, karizmatik liderlik ile örgütsel bağlılık arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Aykanat ve Yıldız (2016) tarafından yürütülen araştırmada, çalışanların gösterdiği karizmatik liderlik ile örgütsel yenilikçiliğe yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubu Kars ili merkezinde bulunan 14 lisede çalışan 212 öğretmenden oluşmaktadır. Nicel araştırma yöntemleri benimsenerek yürütülen çalışmanın sonucunda, karizmatik liderlik davranışı ile çalışanların örgütsel yenilikçiliğe ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, karizmatik liderliğin sıra dışı davranış sergileme ile iş gören ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme alt boyutları ve örgütsel yenilikçilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

İşik'in (2016) yürüttüğü çalışmanın amacı ise, ilkokul müdürlerinin sergilediği karizmatik liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele almaktır. Bu kapsamda, çalışmada ilkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri üzerinde etkili olan değişkenler ile öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen değişkenler incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinin benimsendiği araştırmanın

örnekleme, 2013-2014 Van iline bağlı İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerinde yer alan resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Işık, yaptığı analizler neticesinde ilkokul müdürlerinin sergilediği karizmatik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yüzer (2019), yürüttüğü araştırmada, okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında resmi ve özel eğitim kurumlarında çalışan 310 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yüzer, ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları tarafından olumlu yönde etkilendiğinin altını çizmektedir.

Görüldüğü gibi, alanyazında karizmatik liderlik algısını eğitim örgütlerinde ele alan pek çok çalışma yer almaktadır. Bununla birlikte, karizmatik liderlik algısının farklı sektör ve kurumlarda da irdelendiği görülmektedir. Bu çalışmalarda biri Akan ve Ünsar (2019) tarafından yürütülmüştür. Akan ve Ünsar, yürüttükleri çalışmada, karizmatik liderliğe özgü iletişim becerilerinin etik davranışlar üzerindeki etkisini bilişim sektöründe incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kırklareli ilinde bulunan bir firmada görev yapan 102 bilişim çalışanı oluşturmaktadır. Akan ve Ünsar, çalışma kapsamında yaptıkları analizler sonucunda, karizmatik liderlik iletişim becerilerinin sözsüz iletişim becerisi alt boyutu ile etik davranışların sorumluluk boyutu arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, çalışmada etik davranışların karizmatik liderlik iletişim becerileri tarafından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde etkilendiği ifade edilmektedir.

Aslan (2009) tarafından yürütülen çalışma, karizmatik liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide, kurumda çalışma yılı ve ücret değişkenlerinin etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ve Konya illerinde yer alan beş tekstil fabrikasındaki 316 çalışan oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan analizler neticesinde Aslan, karizmatik liderlik ile örgütsel vatandaşlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca, kurumda çalışma yılının karizmatik liderlik ile örgütsel

vatandaşlık ilişkisinde negatif yönde anlamlı bir etkisi varken ücret değişkeninin pozitif yönde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.

Karizmatik liderliği eğitim örgütleri dışındaki kurumlarda ele alan çalışmalardan birini de Çankaya (2019) yürütmüştür. Çankaya tarafından yürütülen çalışmanın amacı, yöneticilerin karizmatik liderlik özellikleri ile çalışanların iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da yer alan özel sektör kurumlarında görev yapan 211 çalışan oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yürütülen analizler kapsamında, yöneticilerin karizmatik liderlik özellikleri ve çalışanların iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2011) tarafından yürütülen çalışmada, 2010-2011 sezonunda Türkiye Basketbol Federasyonuna bağlı liglerde görev yapan antrenörlerin oyuncular tarafından algılanan karizmatik liderlik özelliklerinin takımın bütünlüğüne etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın örneklemi, Beko Basketbol Ligi, Türkiye Kadınlar Basketbol Ligi, Türkiye Basketbol 2. Ligi, Türkiye Kadınlar Basketbol 2. Ligi ve Erkekler Basketbol Liginde mücadele eden 52 takım ve 553 sporcudan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yürütülen analizler neticesinde, değer ve etkileycilik arasındaki ilişkide motive edici iletişimin aracı etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, sıra dışı görünüş ile grubun çekiciliği ve sosyal bütünlüğü arasındaki ilişkide antipatik algının etkili olduğu belirtilmektedir. Diğer yandan, antipatik algının grubun görev çekiciliği ve sosyal bütünlüğü ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Son olarak, kişilik alt boyutu ile güven arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Karizmatik liderliği eğitim örgütleri dışında irdeleyen araştırmalardan bir diğeri Kasap (2020) tarafından yürütülmüştür. Kasap, araştırmasında KOBİ'lerdeki yöneticilerin karizmatik liderlik özelliklerinin sosyal sermaye ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma tekniklerinden tarama modelinin benimsendiği araştırmanın evren ve örneklemi, İstanbul'da yer alan küçük ve orta büyüklükteki işletmelerde çalışanlardan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan analiz neticesinde, işletmelerin yöneticilerinin çalışanlara değer vermesi, işletmenin diğer üyelerinin ihtiyaçlarına duyarlı olmasının yöneticiler ile çalışanlar arasında daha sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağladığı belirtilmektedir. Kasap, ayrıca, karizmatik liderlik davranışları sergileyen yöneticilerin çalışanların sosyal normlara uyma

düzeyini ve bunun yanı sıra iletişim ve güven duygularını arttırdığını ifade etmektedir.

Yurt dışı araştırmalar. Türkiye’de yürütülen çalışmaların aksine, karizmatik liderlik ile ilgili yurt dışında yürütülen çalışmaların eğitim örgütlerine odaklanmadığı görülmektedir.

Conger ve diğerleri (2000) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, karizmatik liderlerin takipçilerinin liderlerine duydukları saygı, güven ve memnuniyetin yanı sıra yüksek düzeyde kolektif bilinç, grup görev performansı algısı ve yetkilendirme duygusu yönünden diğer takipçilerden farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Yapısal eşitlik modellemesinin benimsendiği araştırmanın örnekleme 252 yöneticiden oluşmaktadır. Yapılan analizler neticesinde Conger ve diğerleri, takipçilerin saygısı ve karizmatik liderlik arasında güçlü bir ilişki bulmuştur. Bununla birlikte, takipçilerin güven ve memnuniyet duygusunun lidere saygı değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, güçlendirme duygusu da takipçilerin kolektif kimlik ve algılanan grup görev performansı tarafından etkilenmektedir.

Huang, Cheng ve Chou (2005) tarafından yürütülen çalışma, karizmatik liderlik algısını kişi ve örgütün değerlerinin birbiriyle uyuşması açısından incelemeyi hedeflemektedir. Çalışmada örneklem grubu Tayvan’da bulunan büyük ölçekli 37 şirkette çalışan 51 yönetici ve 129 çalışan olmak üzere toplam 180 kişiden oluşmaktadır. Regresyon analizi sonucunda, CEO’ların karizmatik liderlik özelliklerine sahip olmasının çalışanların çalışırken daha istekli olduğu, CEO’larından memnun olduğu, örgütsel taahhütleri üzerinde hem dolaylı hem doğrudan etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, karizmatik liderlik ile kişi ve örgütün değerleri arasındaki uyum arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sonucunda da örgüt ile kişinin değerlerinin uyumlu olmasının, çalışanların çıktıları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak, örgüt ve bireyin değerleri arasındaki uyumun aracı etkisiyle, karizmatik liderliğin çalışanların çıktıları üzerine etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Li ve Karam (2017) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, karizmatik liderliğin hem bireysel düzeydeki genel memnuniyet duygusu ve iş memnuniyeti hem de şube düzeyindeki yenilik ve finansal performans üzerindeki etkisini incelemektir. Amerika’da yer alan yerel bankaların 112 şubesinde çalışan 578

alışan, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışanlardan veri toplandıktan bir yıl sonra ise finansal performans ile ilgili veri toplanmıştır. Hem takım düzeyinde hem bireysel düzeyde aracılık modelinin benimsendiği ve yapısal eşitlik modellemesinin yapıldığı bu araştırma kapsamında yürütülen analizler neticesinde, yenilikçiliğin ve çalışanların memnuniyetinin karizmatik liderlik ile birlikte arttığı, fakat şubenin finansal başarısının önemli ölçüde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

McClellan ve Collins (2018) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, insan kaynakları uygulamaları ile yöneticinin karizmatik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin gönüllü çalışan devri ve performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma grubu 281 küçük ölçekli firmanın CEO'sundan oluşmaktadır. alışan sayısı 100'n altında olan firmalarda yüksek performans insan kaynakları uygulaması olmadığı için rneklemeye alınmamıştır. Araştırma bulgularına göre, yüksek performans insan kaynakları uygulamasını benimseyen ve karizmatik liderlerin mevcut olduğu firmalarda, performans en st düzeyde ve işten ayrılma en düşük düzeydedir.

Meslec, Curseu, Fodor ve Kenda (2020) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, karizmatik liderliğin ve performans odaklı ödüllendirme sisteminin bireysel performans üzerindeki etkisini irdelemektir. DeneySEL desenin benimsendiği çalışma, büyük bir Hollanda niversitesinde eğitim görmekte olan 274 niversite ğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcılara araştırmalara katılmaları halinde bir hayırseverlik kuruluşuna bağış yapmış olacakları söylenmiştir. DeneySEL bir desenin benimsendiği çalışmada, katılımcılara liderlik ile ilgili videolar izletilmiş ve katılımcıların belirli durumlardaki tepkileri gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında yürütülen analizler sonucunda, karizmatik liderlik ve performans odaklı ödüllerin bireysel performans üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ekonomik güdüler ve karizma arasında bir ilişki bulunmamıştır. Karizmanın bireysel performans üzerindeki olumlu etkisinin karizmatik liderliğin vizyon alt boyutu ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bilgi teknolojisinin kabul ve kullanımı ile liderlik arasındaki ilişkiye odaklanan az sayıda çalışma olmasından yola çıkan Neufeld, Dong ve Higgins (2007) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, proje liderlerinin kullanıcıların adaptasyonu üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma grubu, büyük ölçekli bilgi teknolojisi

uygulaması başlatan yedi örgütte çalışan 209 çalışandan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yürütülen analizler sonucunda, proje liderinin karizmasının daha yüksek performans beklentisi, daha yüksek çaba beklentisi, sosyal etki ve kullanıcıların algılarının iyi yönde değişmesi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Oreg ve Berson (2013) tarafından yürütülen çalışmanın amacı ise, karizmatik liderlik ve kişilik arasındaki ilişkiyi interaktif bir bakış açısı ile ele almaktır. İki adımdan oluşan çalışmanın birinci adımına ait çalışma grubu 721 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmacılar çalışmanın birinci adımında stres ile liderlerin dışa dönük ve açık olma özelliklerinin etkileşiminin, karizmatik liderlik davranışlarını yordamada etkili olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmanın ikinci basamağının çalışma grubunu 71 yöneticiyle çalışan toplam 256 çalışan oluşturmaktadır. Bu adımda çalışanların stres düzeylerinin liderin karizmatik liderlik özellikler sergilediği algısı ile etkileşimine odaklanılmıştır. Oreg ve Berson, iki adımdan oluşan bu araştırmada, stres düzeyinin yüksek olmasının karizmatik liderlik algısının daha düşük olmasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Papagiannakis ve Lioukas (2017) tarafından yürütülen çalışmanın amacı üst düzey yöneticilerin kişisel normları ve öz yeterlilik algılarının, çevresel yönetim eylemlerine girişme kararlarını etkileyip etkilemediğini incelemektir. Ayrıca, bu ilişkinin yöneticilerin karizmatik liderlik özellikleri tarafından etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır. Çalışmaya Yunan menşeli ve üretim odaklı 125 şirketten 230 yönetici katılmıştır. Yöneticilere şirketlerinin çevresel yönetimini nasıl şekillendirdiklerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, yöneticiler karizmatik liderlik davranışı sergiliyorsa, yöneticinin kişisel normları çevresel etkinliklere katılma ihtimalini arttırmaktadır.

Rowden (2000) tarafından yürütülen çalışmanın amacı karizmatik liderlik ile örgütsel taahhüt arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubu, Amerika'da bulunan altı şirkette çalışan 245 kişiden oluşmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinin benimsendiği araştırma bulgularına göre, liderin üyelerin ihtiyaçlarına duyarlı olması ve bir vizyon yaratarak bunu örgüt üyelerine aktarması ile örgüt üyelerinin algıladığı örgütsel taahhüt arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle, Rowden yöneticilerin örgütlerde değişimi başlatan kişiler olarak stratejik bir rolünün olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sacavem ve diğeri (2017) tarafından yürütölen çalışmanın amacı, sözel olmayan iletişim yöntemlerinin liderlerin karizmasını, takipçilerin ruh halini ve performansını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu doğırtuda, alışma Avrupa'daki bir üniversitede eğitim gören 112 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında yakın lider davranışı, uzak lider davranışı, baskın lider davranışı ve baskın olmayan lider davranışının benimsendiğı dört grup oluşturulmuş ve öğrenciler bu gruplara rastgele atanmıştır. Yapılan analizler sonucunda yakın ve baskın liderlik davranışlarının, takipçilerde iyi bir ruh hali yaratmasında etkili olduğı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, baskın ve yakın liderlik davranışları liderlerin karizmatik olarak algılanmasını da arttırmaktadır.

Örgütsel Sadakat

Örgütlerin varoluş amaçlarına ulaşmasında etkili olan pek çok faktör bulunmaktadır. Örgüt üyelerinin bilgi, birikim ve donanımının yanı sıra örgüt amacına yönelik tutum ve davranışları da bu faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim, Sökmen ve Bıyık (2016), herhangi bir örgütün başarısında çalışanın önemli bir payı olduğunun altını çizmektedir. Benzer şekilde, Vuong, Tung, Tushar, Quan ve Giao (2021), başarılı örgütlerin yetenekli çalışanların çabasına dayandığını ifade etmektedir. Vuong ve diğeriğine göre, örgüt çalışanlarının sergiledikleri tutum ve davranışlar, örgütün amacına ulaşmasını sağlayacak performans üzerinde oldukça etkilidir.

Çalışanların performansları üzerinde etkili olan faktörlerden biri de örgüt amaçlarının içselleştirilmesidir (Clague, 1993). Clague'a göre, kurumsal etkililik ve verim, çalışanın örgütün işleyişini düzenleyen kuralları takip etmekle kalmayıp örgüt yararı için örgütün kendisinden beklediğinden öte davranışlar sergilemesi ile artmaktadır. Bu noktada, çalışanın örgüt amaçlarını benimseyerek içselleştirmesi büyük bir motivasyon kaynağı haline dönüşmektedir (Goodarzi, 2012). Nitekim, Goodarzi'nin de belirttiğı gibi, örgütsel sadakat duygusu yüksek olan çalışanlar, örgütün amacını kendi amacı olarak gördüğü için örgütü benimsemekte ve örgütün geleceğı için endişelenmektedir. Bu nedenle, Goodarzi'nin sözünü ettiğı çalışanlar, örgütün başarısı için beklenenden öte çaba sarf etme noktasında daha istekli ve hevesli olmaktadır. Bu da örgüt başarısı üzerinde etkili bir unsur haline gelmektedir.

Çalışanların motivasyonu ve dolayısıyla performansı üzerinde oldukça etkili olan faktörlerden biri de çalışanın örgütüne bağlılığını ifade eden örgütsel sadakat duygusudur. Vuong ve diğerleri (2021), örgütsel sadakati çalışanın kendini bir grupta, çalıştığı şirket veya örgütle özdeşleştirmesi olarak tanımlamaktadır. Çalışan kendini bir grup veya örgütle özdeşleştirdiğinde, örgüt içerisinde herhangi bir karar alma aşamasında kendi çıkarlarından ziyade grubun veya örgütün iyiliği yönündeki alternatifleri değerlendirme eğiliminde olmaktadır (Simon, 1991). Bu nedenle, çalışanda örgütsel sadakatin oluşmasını sağlayan temel unsurun, örgüt amaçlarının içselleştirilmesi yoluyla çalışanın kendini örgütle özdeşleştirmesi olduğunun altı çizilmektedir (Ari, 1995).

Mehta, Singh, Bhakar ve Sinha (2010), son yıllarda iş dünyasında meydana gelen değişikliklerle birlikte örgütsel sadakatin daha da önem kazandığını ifade etmektedir. Mehta ve diğerleri, küreselleşme öncesi dönemde çalışanların iş değişikliği düşünmediği ve ilk girdiği iş yerinde ömür boyu çalışmayı göze aldığı bir iş dünyasının var olduğunu belirtmektedir. Mehta ve diğerlerinin de ifade ettiği gibi, iş yerlerinin yeniden yapılanmaya gittiği veya küçüldüğü günümüz iş dünyasında, çalışanların iş değiştirmesi, daha fazla maaş ve daha iyi çalışma koşulları sunan yeni bir iş arayışında olması artık olağan kabul edilmektedir. Bu nedenle, çalışanın örgütte kalmasını sağlayan örgütsel sadakat her zamankinden daha önemli bir kavram haline gelmektedir.

Örgütsel sadakat kavramının farklı araştırmacı ve örgütler tarafından farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Vuong ve diğerleri (2021), örgütsel sadakati, her zaman kurumun yararını düşünen, çalışan ve gayretli çalışanların örgüte sadık kabul edilip edilemeyeceği temelinde ele almaktadır. Bu konuda bir fikir birliğinin olmadığını dile getiren Vuong ve diğerleri, çalışanın sadakatini tanımlamanın zor olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada, örgütsel sadakat kavramının daha iyi anlaşılması için öncelikle sadakat kavramı üzerinde durulmasının ve ardından örgütsel sadakat kavramının ele alınmasının faydalı olduğu düşünülmektedir.

Sadakat ve örgütsel sadakat kavramı. Sadakat kelimesi, TDK (2021) tarafından *içten bağlılık* ve *sağlam, güçlü dostluk* olarak tanımlanmaktadır. Sadakat kelimesinin Latince *lex* ve Fransızca *loi* köklerinden geldiği ve söz konusu ifadelerin aynı zamanda *yasa (law)* kelimesinin de kökeni olduğu belirtilmektedir (Byron, 1972, s.25'ten akt. Connor, 2017, s. 11). Bu noktada, Connor (s.12), sadakat olgusunu

derin bir kişisel anlam ve bütünlük duygusu olarak tanımlamaktadır. Diğer yandan, Ünlü (2017), sadakati doğru ve dürüst davranışlar sergileme, bağlılık duygusu ile eyleme geçme ve ihanet etmekten kaçınma olarak tanımlamaktadır. Koç (2002) ise, sadakati en genel anlamıyla kişinin hislerinde ve duygularında sağlamlık, ihanet etmeme, gerçeğe uygun davranma hali olarak ifade etmektedir.

Mehta ve diğerleri (2010), sadakatin içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutu olduğundan söz etmektedir. Bu bakış açısına göre, içsel boyut sadakatin duygusal bileşenini oluştururken önemseme, sevgi, bağlılık gibi duyguları içermektedir. Mehta ve diğerlerine göre, örgütsel sadakat kavramının dışsal boyutu sadakatin kendini ortaya koyma biçimini ifade ederken duygusal bileşeni açığa çıkaran ve görünür kılan davranışları içermektedir. Benzer şekilde, Murray ve Corenblum (1966) sadakatin bilişsel ve davranışsal olmak üzere iki yönü olduğunu belirtmektedir. Murray ve Correnblum'a göre, örgütsel sadakatin bilişsel yönü çalışanın yöneticisine duyduğu güven ve inanç kavramlarını ifade ederken davranışsal boyut lideri takip etme davranışıyla ortaya çıkmaktadır.

Sadakati bir çalışanın, deneyimlediği bağ nedeniyle belli bir şekilde hareket etmesini sağlayan bir duygu olarak kabul eden araştırmacılar da bulunmaktadır (Connor, 2007; Haughey, 1993). Sadakati duygusal bir bağ temelinde ele alan Haughey (1993), söz konusu bağın bir kişi veya grup, bir girişim, bir yer, bir dava veya bir ideal olabileceğini belirtmektedir. Nitekim, Connor (2007, s.129) da sadakatin temelde bir duygu olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Connor (s. 47), sadakatin ulus, etnik köken, ırk gibi makro düzeyde ve aile, arkadaşlar, yaşanılan yer gibi mikro düzeyde katmanlardan oluştuğunun ve zaman zaman bu katmanların birbiriyle çarpışma halinde olabileceğinin altını çizmektedir. Görüldüğü gibi, örgütsel sadakat hem bir duygu hem bir davranış olarak iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Bu noktada, Mehta ve diğerleri (2010), örgütsel sadakati belirli tutumların belirli davranışlara yol açtığı bir süreç olarak değerlendirmektedir.

Diğer yandan, Koç (2002) sadakati örgüt bağlamında kişinin ideal bir amaca bağlanması olarak görmekte ve örgütün amaçlarına ve değerlerine uygun hareket etmenin, bir sadakat örneği olabileceğini belirtmektedir. Goodarzi (2012) ise örgütsel sadakati örgütün değerlerine inanmak, örgütün iyiliği için gerekli olan eylemleri sürdürmek ve örgütte çalışmaya devam etmek olarak tanımlamaktadır. Bu noktada, Goodarzi, örgütsel sadakatin bileşenlerini (i) örgütün amaçlarına,

değerlerine ve misyonuna inanarak örgütle özdeşleşmek, (ii) öncelikle örgütün yararına olan eylemleri yerine getirme eğiliminde olmak ve (iii) örgütte kalmaya istekli olmak olarak sıralamaktadır.

Görüldüğü gibi, örgütsel sadakat örgütün iyiliği için ortaya konan davranışlar olarak anlam kazanmaktadır. Nitekim, Uygur ve Koç (2010), örgütsel sadakat kavramını kişinin kendi çıkarlarını değil, bağlı bulunduğu örgütün çıkarlarını gözeterek sergilediği davranışlar bütünü olarak ele almaktadır. Bir diğer bakış açısına göre, örgütsel sadakat koşullar ne olursa olsun örgüte bağlı kalma, örgüt üyelerinin dışındaki kişi ve kurumlara karşı örgütü övme ve gerektiğinde savunma, örgütün değerlerini ve inançlarını benimseme, örgüte karşı aidiyet duygusu hissetmedir (Somuncu, 2008). Benzer şekilde, Lee'ye (1971) göre, örgütsel sadakat, belirli bir örgütün üyesi olmaktan ötürü gurur duymayı, örgütü çevreye karşı savunmayı ve örgüt dışındaki kişilerle örgütün yararına konuşmaktan keyif almayı içine alan bir tutumdur. Bu nedenle, sadakat duygusunun kişide bir kimlik bilinci oluşturduğu belirtilmektedir (Connor, 2007, s.49).

Üyesi olduğu örgüte sadakat duygusu ile bağlı olan bir çalışan, kendi çıkarlarından ziyade örgütün çıkarlarını ön planda tutmakta, örgütün iyiliğini kendine amaç edinmektedir (Kang, Lee, Lee ve Choi, 2007). Bu nedenle, örgütsel sadakat örgüte karşı psikolojik bir aidiyet duygusunu beraberinde getirmektedir (Tangirala ve Ramanujam, 2009, s. 204). Tangirala ve Ramanujam'a göre, söz konusu aidiyet duygusu, çalışanın örgütüne hissettiği olumlu duyguları en üst düzeye çıkarmaktadır. Böylece, kendini örgüte ait hisseden çalışan, örgütteki varlığını sürdürmeyi istemekte ve örgütün iyiliği için çalışmaya devam etmektedir.

Haughey (1993), sadakat olmaksızın birbirinden uzak ve ayrı duran çalışanların örgütsel sadakat sayesinde *bir* olabildiklerini belirtmektedir. Haughey'e göre, *bir* olma hali çalışanlar arasındaki etkileşim ve iletişimi arttırmaktadır. Nitekim, Fielder (1992), örgütsel sadakatin çalışanın örgüt içerisinde bireysel olarak görevini yerine getirmekle yetinmemesini ifade ettiğini belirtmektedir. Fielder'e göre, örgütsel sadakat bu yönüyle iş birliği ve takım çalışmasını beraberinde getirmekte, örgütün gelişmesi ve ilerlemesi için inisiyatif almayı öngören proaktif bir olgu haline gelmektedir.

Örgütler ve çalışanlar arasındaki ilişkiye odaklanan Lawrence (1958), çalışanların bir örgütteki yönetim kademesiyle uyumlu hareket ettiği bir ortamda örgütsel sadakatten söz edilebileceğini vurgulamaktadır. Lawrence, bu yönüyle örgütsel sadakatin duygusal bir yanı olduğunu ifade etmektedir. Lawrence'a göre, örgütteki yönetici veya yöneticilerin de etkisiyle örgüte sadakat duygusuyla bağlanan çalışanlar, zor zamanlarda bile örgütün yanında olan, omuz omuza mücadele veren, zorluklar karşısında örgütü yalnız bırakmayan çalışanlardır. Böylece, temelinde çalışanlar ve yöneticiler arasında güven duygusunun inşa edilmesini sağlayan sadakat, çalışanın gerekirse örgütü güçlendirmek adına kendi istek ve çıkarlarını feda etmesini sağlamaktadır (Vuong ve diğerleri, 2021). Vuong ve diğerlerinin de belirttiği gibi, örgütsel sadakat çalışanın bir örgütün üyesi olmaya devam etme konusundaki istekliliğinin yanı sıra örgütün amaçlarını gerçekleştirme yolunda hevesle çalışmasını öngörmektedir.

Bağlılık ve sadakat kavramlarının birbirine yakın olduğu ve zaman zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Nitekim, Buchanan (1974) örgütsel sadakati çalışanın örgütüne duyduğu bağlılık olarak görmektedir. Benzer şekilde, Uygur ve Koç (2010), örgütsel sadakatin ileri düzeyde bağlılığın bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Harvey, Novicevic ve Speier (1999) de, örgütsel sadakatin uzun dönemli bir bağlılığın beraberinde getirdiği bir sonuç olduğunu dile getirmektedir.

Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974), örgütsel bağlılığı çalışanın bağlı olduğu örgütün amaç ve değerlerine sadık kalarak bu yönde çaba sarf etmesi ve örgütte kalmaya devam etmek istemesi olarak tanımlamaktadır. Bu noktada, örgütsel bağlılığın mantıklı gerekçelere dayandığı ifade edilmektedir (Harvey ve diğerleri, 1999). Diğer yandan, sadakat çalışanın kendini sürekli olarak örgütün amaçları ile özdeşleştirme konusunda istekli olmasıdır. Harvey ve diğerleri, sadakatin mantıklı bir çıkarım sonucu ortaya çıkmadığını belirtmektedir. Bu nedenle, örgütsel bağlılık kişinin örgütüne karşı hissettiği aidiyet duygusunun mantıksal yanı iken örgütsel sadakat kişinin örgütün değer ve ilkelerine koşulsuz inanmasını sağlayan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diğer yandan, örgütsel sadakatin çalışanın özerkliğini ortadan kaldıran, koşulsuz bir bağlılık olduğu yönündeki görüşlere karşı çıkan bir bakış açısı da bulunmaktadır. Nitekim, Fielder (1992) örgütsel sadakat duygusunun çalışanın etik

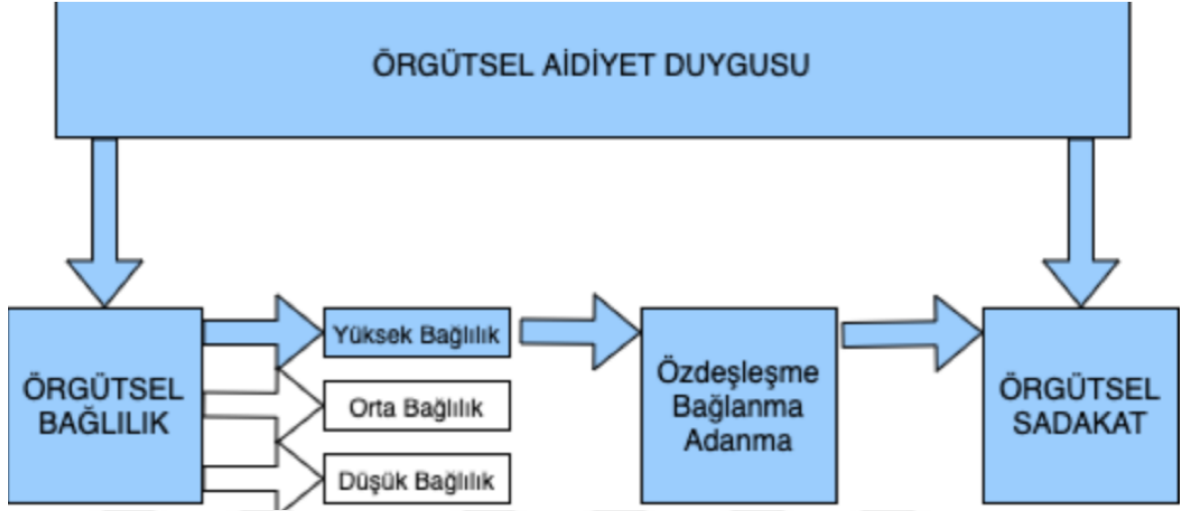
olmayan veya yasa dışı olan davranışlar sergilemesini gerektirmediğini belirtmektedir. Fielder'e göre, örgütün iyiliği için bile olsa meslek etiğine aykırı ve yasal olmayan eylemler örgütsel sadakatin kapsamına girmemektedir. Benzer şekilde, Arai (1995) de örgütsel sadakatin körü körüne bir bağlılık olmadığının altını çizmektedir.

Uygur ve Koç (2010), hem sadakat hem de bağlılık kavramlarının temelinde aidiyet duygusunun yer aldığını belirtmektedir. Bununla birlikte, sadakatin, bağlılıktan daha güçlü ve çift yönlü olan bağlılığın aksine, tek yönlü bir duygu olduğunun altını çizmektedir. Uygur ve Koç'a göre, örgütsel bağlılık söz konusu olduğunda, çalışan kendi istek ve ihtiyaçları karşılandığı sürece örgütte kalmak isterken örgüte sadakat ile bağlı olan bir çalışan hiçbir koşulda örgütten ayrılmayı istememektedir. Bu nedenle örgütsel sadakatin, bağlılık ile kıyaslandığında daha güçlü bir duygu olduğu dile getirilmektedir (Uygur ve Koç, 2010; Ünlü, 2017).

Örgütsel bağlılık ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkiye odaklanan Koç (2009), örgütsel aidiyet duygusunun örgütsel bağlılık ve örgütsel sadakat olmak üzere iki farklı bileşenden oluştuğunu dile getirmektedir. Diğer yandan, Mathieu ve Zajac (1990), sadakatin örgütsel bağlılığın unsurlarından biri olduğunu belirtmektedir. Ünlü (2017) ise, bağlılığın sadakati de içine alan daha geniş bir kavram olduğunu belirtmektedir. Bülbül (2007) ise, örgütsel bağlılığın işe ve başarıya dayalı olduğunu, örgütsel sadakatin ise kültürel değerler ve inançlara dayandığını dile getirmektedir.

Tüm bu bakış açılarına göre, örgütsel bağlılık ve örgütsel sadakat ilişkisi arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu noktada, örgütsel sadakat ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki irdelenirken, örgütsel bağlılık düşük düzey, orta düzey ve yüksek düzey bağlılık olmak üzere üç ayrı düzeyde sınıflandırılmaktadır (Balay, 2000; Doğal ve Kılıç, 2007; Randall, 1987). Bu bakış açısına göre, düşük düzey bağlılık söz konusu olduğunda, çalışanın örgütün hedeflerini benimseme, örgütün amaçlarına ulaşması için çaba gösterme ve örgütün bir üyesi olmaya devam etme konusundaki istekliliği güçlü değildir. Orta düzey bağlılık söz konusu olduğunda, bu tutum ve davranışlar daha yüksek iken, yüksek düzey bağlılıkta bu tutum ve davranışlar çok güçlüdür. Bu noktada, Koç (2009), örgütsel sadakatin uzun bir süredir devam eden yüksek düzey bağlılığın beraberinde getirdiği bir sonuç

olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Örgütsel bağlılığın örgütsel sadakate dönüştüğü süreç Şekil 3'te verilmektedir.



Şekil 3. Örgütsel bağlılık ve örgütsel sadakat ilişkisi

Kaynak: Koç, H. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 200-211.

Şekil 3'te de görüldüğü gibi, yüksek düzeyde örgütsel bağlılık neticesinde çalışanda oluşan özdeşleşme, bağlanma ve adanma duyguları örgütsel sadakat duygusunu yaratmaktadır. Bu nedenle, örgütsel bağlılık örgütsel sadakatin ortaya çıkması için bir önkoşul olarak karşımıza çıkmaktadır.

Görüldüğü gibi, örgütsel sadakat çalışanların örgütün amaçlarını içselleştirmesini, örgüte güçlü bir bağlılık duygusu ile bağlanmasını ve örgütün iyiliği için çalışmasını sağlayan bir duygu olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, örgütsel sadakat çalışanın özel hayatının, örgütün beklentileri ve çalışma hayatı tarafından yok sayılmadığı bir durumu ifade etmektedir (Fielder, 1992). Fielder, ayrıca, örgütsel sadakatin bir zorunluluk olmadığını, çalışanın istekli ve gönüllü olması esasına dayalı olduğunu vurgulamaktadır. Fielder'e göre, herhangi bir örgüt çalışanından sadakat talep edemez, çünkü örgütsel sadakat duygusu talep edilmeden kendiliğinden oluşan bir duygudur.

Örgütsel sadakat kavramının tarihçesi ve kavrama ilişkin kuramlar. İnsani duygulardan biri olarak günlük hayatta deneyimlenen sadakat olgusunun, eski çağlardan beri kullanılan bir kavram olduğu belirtilmektedir (Connor, 2007, s. 11). Connor, Aristo'nun *Politics* adlı eserinde, yöneten konumundaki insanların

yasalara sadık olması gerektiğinin altını çizdiğinden söz etmektedir. Sadakat kavramının kutsal kitaplarda dine sadık olma bağlamında kullanıldığını belirten Connor, M.Ö. 650 yıllarından kalan eski yazıtlarda krala edilen sadakat yemini kavramından bahsetmektedir. Connor, ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla, devlete sadık olma kavramının gündeme geldiğini ifade etmektedir. Görüldüğü gibi, sadakat kavramının ilk ele alınışı antik çağlardan ulus devletlerin ortaya çıkmasına kadar uzanmaktadır.

Sadakat olgusunu örgütsel bağlamda ele alan ilk araştırmacılardan birinin Barnard olduğu görülmektedir. Barnard'ın ilk olarak 1938 yılında örgütleri yönetim bağlamında ele aldığı çalışmasında örgütsel sadakat kavramından söz ettiği belirtilmektedir (Fernandez, 2010; Johnson ve Germinario, 1985). Barnard (1938, s. 84), sadakat kavramını örgütlerde iş birliği yapma konusundaki isteklilik temelinde ele almaktadır. Barnard'a göre, sadakat pozisyon, unvan, yetki veya yetenek gibi unsurlarla ilgili değildir. Barnard, bununla birlikte, sadakati ve iş birliğine istekliliği bireysel düzeyde irdelemektedir. Diğer yandan, Blau ve Scott (1962, s. 162), örgütsel sadakati duygusal bir temelde incelemektedir. Bu anlayışa göre, sadakat çalışanların yöneticilerini benimsemesi, sevmesi ve onlara saygı göstermesinin bir önkoşuludur.

Murray ve Corenblum (1966) ise, örgütsel sadakatin bilişsel ve davranışsal olmak üzere iki bileşenli bir yapı olduğundan söz etmektedir. Örgütsel sadakati bilişsel bir bakış açısıyla ele alan yaklaşıma göre, örgütsel sadakat duygusu besleyen çalışanlar, yöneticilerini bir lider olarak görmekte ve bunun sonucunda yöneticileri ile aralarında güven ve inanç temeline dayanan bir ilişki kurulmaktadır. Diğer yandan, örgütsel sadakatin davranışsal boyutu çalışanların lideri takip etme konusundaki istekliliğine atıfta bulunmaktadır. Görüldüğü gibi, Murray ve Corenblum'un yaklaşımının bilişsel ve davranışsal boyutu birbirine sıkı sıkıya bağlı iki farklı boyut olarak ortaya çıkmaktadır.

İlerleyen yıllarda, Hirschman (1970), örgütsel davranış söz konusu olduğunda sadakat kavramının da yer aldığı kavramsal bir çerçeve sunmuştur. Hirschman'ın sunduğu modelde ayrılma, dile getirme ve sadık olma (*exit, voice, loyalty*) olmak üzere üç seçenek bulunmaktadır. Bu bağlamda, sadakat kavramını işletmeler bağlamında ele alan Hirschman'a (1970, s. 4) göre, ayrılma seçeneği, müşterinin ürünü satın almaması veya çalışanın örgütten ayrılması anlamına

gelmekte ve sadakatsizlik olarak kabul edilmektedir. Dile getirme seçeneği söz konusu olduğunda ise, üründen memnun olmayan müşteri veya çalışma ortamından memnun olmayan çalışan, memnuniyetsizlik kaynağını doğrudan dile getirerek sorunun çözülmesi için bir adım atmakta ve böylece ayrılma seçeneğini kullanmamayı tercih etmektedir. Hirschman (1974), dile getirme seçeneğinin çözüm odaklı olduğunu ve güçlü bir sadakat duygusunun göstergesi olduğunu dile getirmektedir. Söz konusu modelde yer alan üçüncü bileşen olan sadık olma ise, iki farklı şekilde yorumlanmaktadır. Birinci bakış açısına göre, sadık olma, kişiyi ayrılmayı tercih etmekten vazgeçiren ve memnuniyetsizlik kaynağını dile getirmeyi tercih etmesini teşvik eden bir tutum iken, diğer bir bakış açısına göre sadakat ayrılma ve dile getirmenin dışında yer alan üçüncü bir seçenektir (Graham and Keeley, 1992; Leck ve Saunders, 1992).

Farrell ve Rusbult (1985), Hirschman'ın (1970) sunduğu analitik çerçeve temelinde sadakate ilişkin davranışsal bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda oluşturulan EVLN (*exit, voice, loyalty, neglect*) modeli ayrılma, dile getirme, sadakat ve aldırmama tepkilerinin bir bütünüdür. Bu modele göre, *ayrılma* işten ayrılma, yeni bir iş arama, işten ayrılmayı göz önünde bulundurmamayı dile getirmektedir. *Dile getirme* çalışanın örgütte fark ettiği sorunu işvereniyle tartışmasını, iyileştirmeler önermesini, çözüme yönelik bilgi uçuşma eylemine yönelmesini veya örgütün iyiliği için dışarıdan yardım aramasını öngörmektedir. *Sadakate* örgütün sürekli ve tutarlı bir şekilde desteklenmesi, eleştirilere karşı savunulması ve ününün korunmaya çalışılması anlamına gelmektedir. Son olarak, *aldırmama* kronik bir kaçınma veya erteleme, işe karşı olumsuz bir tutum geliştirme, daha az çaba sarf etme, hata oranının artmasını beraberinde getirmektedir. Söz konusu bu dört tepki, çalışanların yapıcı-yıkıcı ve açık-örtük eksenlerinde sergiledikleri tutumu anlamaya yaramaktadır. Farrell ve Rusbult tarafından geliştirilen model Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. EVLN davranışlarının yapıcı/yıkıcı ve açık/örtük boyutları

Kaynak: Farrell, D., & Rusbult, C. (1985). Understanding the retention function: A model of the causes of exit, voice, loyalty, and neglect behaviors. *Personnel Administrator*, 30(4), 129-140.

Şekil 4'te de görüldüğü gibi, sadakat memnuniyetsizliğe yönelik dört olası tepkiden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu modelde, sadakat çalışanların olumsuzluklara rağmen örgütte kalmayı seçerek olumsuzlukların giderilmesi için yapıcı davranışlar benimsemesiyle açıklanmaktadır.

Görüldüğü gibi, örgütsel sadakat kavramının temelini Barnard (1938) atarken, daha sonra bu olgu Hirschman (1970) ile Farrell ve Rusbult (1985) tarafından geliştirilen modeller bağlamında ele alınmıştır. İlk yıllarda, işletmelerde müşteri ve çalışan memnuniyeti kapsamında irdelenen söz konusu kavramın, son yıllarda farklı kurum ve kuruluşlarda etkililik ve verimliliği arttırmak üzere çalışılan konulardan biri olduğu görülmektedir.

Örgütsel sadakatin boyutları. Alanyazında sadakat kavramını turizm sektöründe (Chen, 2000; Lee, Jeon ve Kim, 2011; Oppermann, 2000; Riley, Niininen, Szivas ve Willis, 2001; Wu, 2016) ve müşteri sadakati bağlamında (Bowen ve Chen, 2001; Gefen, 2002; Heskett, 2002; Leninkumar, 2017; McMullan ve Gilmore, 2008; Uncles, Dowling ve Hammond, 2003) ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalarda, sadakat kavramının yapısı ve ortaya çıkışının farklı görünüşleri olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada, sadakat kavramı genelde örgütler özelde eğitim örgütleri olan okullar bağlamında ele

alınmaktadır. Bu nedenle, çalışmanın bu bölümünde, örgütsel sadakat kavramının okul örgütlerindeki boyutları irdelenmektedir.

Akman (2017), örgütsel sadakatin üç temel yapıdan oluştuğunu dile getirmektedir. Bu yapıları (i) yöneticiye sadakat, (ii) meslektaşlara sadakat ve (iii) öğrencilere sadakat olarak sıralamak mümkündür.

- (i) *Yöneticiye sadakat.* Herhangi bir örgütte çalışanların örgütün yöneticisine sadakat duygusu beslemesi, söz konusu çalışanların yöneticiye saygı duyma ve onu bir lider olarak görüp takip etme eğilimini de arttırmaktadır (Blau ve Scott, 1962, s. 162). Bu durumun eğitim örgütlerinde de geçerli bir olgu olduğu görülmektedir. Nitekim, Hoy ve Rees (1974), yöneticisine sadakat duyan öğretmenlerin bu duygudan olumlu yönde etkilendiğini ve söz konusu öğretmenlerin hem eğitim amaçlarına ulaşılmasında hem de yöneticinin başarılı olmasında önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir. Hoy ve Rees'e göre, yöneticiler hem öğrenci ve velilerden gelen taleplerle karşı karşıya kalan hem de öğretmenlerin okul sisteminin işleyiş ve amacını anladığından emin olması gereken kişidir. Bu yönüyle, yöneticinin bir yanda yönetim diğer yanda eğitim olan sürecin ortasında duran kişi olduğunu belirten Hoy ve Rees, yöneticinin bu ikisi arasında köprü olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada, Hoy ve Williams (1971), yöneticiye sadakatin, öğretmenlerin yöneticilerine bağlılıklarının, koşulsuz bir şekilde inanmalarının ve güven duymalarının bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Chen (2001) de, yöneticilerin tutum ve davranışları neticesinde çalışanlarda oluşan sadakat duygusu sayesinde, çalışanların yönetici ile özdeşleşme, yöneticiyi izleme, yöneticinin ortaya koyduğu vizyon doğrultusunda çaba sarf etme ve yöneticinin değerlerini benimseme gibi davranışlar sergilediğini belirtmektedir. Jonhston ve Germinario (1985) da yöneticiye sadakatin öğretmenlerin yöneticisine ne kadar bağlı olduğu ve ona ne kadar güven duyduğu ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Johnston ve Germinario'ya göre, yöneticiye sadakat bu yönüyle sadakatin kurumsal değil kişisel bileşenidir. Benzer şekilde, Chen, Tsui ve Farh (2002), örgütsel sadakatin temelinde yöneticiye sadakat olduğunu, çünkü örgütün değil yöneticinin bir çalışanı anlayabileceğini vurgulamaktadır.

- (ii) *Meslektaşlara sadakat.* Örgüt amaçlarına ulaşılması yolunda önemli bir rol oynayan unsurlardan bir diğeri örgütteki kaynakların etkili ve verimli bir şekilde işe koşulmasıdır (Akman, 2017). Bir örgütteki insan kaynağı, örgütün başarısı için eşgüdüm ve iş birliği içinde çalışması beklenen bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim, James ve Cropanzano (1994), bir örgütün çalışanlarının karşılıklı etkileşim içinde gruplar oluşturarak görevlerini yerine getirdiğini belirtmektedir. Söz konusu iş birliği ve eşgüdüm, eğitim örgütleri bağlamında ele alınacak olursa, bir okulda çalışan öğretmenlerin birbiriyle iletişim halinde olması ve birbirine destek olarak görevini yerine getirmesinin eğitim amaçlarına ulaşılmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Dooley ve Fryxell (1999), öğretmenlerin birbirine karşı beslediği sadakat duygusunun eğitim amaçları doğrultusunda alınan kararların niteliğini etkilediğini belirtmektedir. Dooley ve Fryxell'in de belirttiği gibi, böylece, belli bir grup arasında doğan sadakat duygusu, örgütün tamamında olumlu bir iklim oluşturarak verimliliği arttıracak bir unsur haline gelmektedir.
- (iii) *Öğrencilere sadakat.* Eğitim örgütlerinin amacının, öğrencilerin sadece akademik açıdan değil fiziksel, duygusal ve sosyal yönden de gelişmesini sağlamak olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin amaçlanan kazanımları edinmesi için okulda mutlu ve huzurlu olması gerektiği belirtilmektedir (Akman, 2017). Söz konusu olumlu duyguların oluşmasında öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkisinin yanı sıra öğretmenleri ile olan ilişkisinin de payı büyüktür (Pianta ve Steinberg, 2008; Pianta ve Stuhlman, 2004). Bu noktada, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin olumlu yönde gelişmesinde öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkisinde güven ve değer verme gibi duyguların yanı sıra sağlıklı iletişim kanalıyla hareket etmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Gregoriadis ve Tsigilis, 2008). Böylece, öğretmen ve öğrenci arasında oluşan bağ hem öğretmenin mesleğinden aldığı hazzı arttırarak iş performansını arttırmakta hem de öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Akman, 2017).

Görüldüğü gibi, örgütsel sadakatin eğitim örgütleri olan okullar söz konusu olduğunda yöneticiye sadakat, meslektaş sadakat ve öğrencilere sadakat olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Colnerud (1994), öğretmenlerin meslektaşlarına, örgütlerine ve öğrencilerine yönelik sadakat duygularının çatışma halinde olması

durumunda, öğretmenlerin meslektaşlarına karşı beslediği sadakatin diğer boyutlara üstün geldiğini vurgulamaktadır. Colnerud'a göre, öğretmenler meslektaşlarının kendi öğrencilerine karşı tavır ve tutumunun onların özeli olduğunu düşünmektedir. Colnerud'un da belirttiği gibi, sınıf içinde yaşananları öğretmenlerin özeli olarak gören öğretmenler, meslektaşlarının öğrencilerine karşı olumsuz bir tavrı olsa bile, söz konusu duruma müdahale etmemeyi tercih ederek meslektaşlarına sadık kalmaktadır.

Örgütsel sadakatin oluşması için gerekli olan koşullar. Herhangi bir örgütün çalışanlarının örgüte yönelik sadakat algılarını etkileyen çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Öncelikle, sadakat duygusu, bir davaya inanmak olarak kabul edildiğinde, işletme örgütleri gibi yapılarda örgütsel sadakat duygusunun görülme olasılığı ve sıklığının daha az olduğu belirtilmektedir (Koç, 2009). Koç, ülkeye ve ideolojik yapılanmalara duyulan sadakatin daha yüksek düzeyde olduğunu altını çizmektedir. Bu nedenle, işletme örgütlerindeki çalışanlar, örgütün amaçlarını bir dava haline dönüştürebildiği takdirde, sadakat duygusundan söz edilmesi mümkün olmaktadır.

Sadakat algısının hangi örgüt veya yapıya yönelik olduğu fark etmeksizin, bir çalışanda sadakat algısının oluşması, çalışanın bağlı olduğu örgütün amaçları ile kendi amaçlarını çok güçlü bir şekilde içselleştirmesini gerektirmektedir (Ceylan ve Özbal, 2008). Örgüt amaçlarını içselleştirerek adeta söz konusu amaçlarla kendini özdeşleştiren çalışanların, örgüte sadakat duygusu ile bağlanarak örgütün iyiliği için daha çok çaba sarf etmesi beklenmektedir. Bununla birlikte, böylesi güçlü bir duygunun oluşturulmasının kolay olmadığı düşünülmektedir. Nitekim, Uygur ve Koç (2010), aidiyet duygusunun son aşaması olan sadakat duygusunu yaratmanın oldukça güç olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada, sadakat algısının yaratılması için en önemli gerekliliklerden birinin örgütsel bağlılık olduğu görülmektedir. Uygur ve Koç'a göre, örgütün sahip olduğu değer ve inançların yanı sıra örgütün amaçlarına bağlı olan bir kişi, yüksek düzeyde bağlılık duygusu yaşamakta ve bunun sonucunda sadakat oluşmaktadır.

Örgütsel sadakat hem kamu sektöründe hem özel sektörde ortaya çıkabilen bir olgudur (Ünlü, 2017). Ünlü'ye göre, örgütsel sadakatin oluşmasını sağlayan unsur, örgütün kamu sektöründe veya özel sektörde yer alması değil, çalışanın örgütün amaçlarını benimsemesi ve içselleştirmesi ile kendini göstermektedir.

Ayrıca, Ünlü çalışanın beklentilerinin karşılanma derecesinin, bir örgütte kalma veya örgütten ayrılma isteğini önemli ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Bu nedenle, Ünlü'nün de belirttiği gibi, ücret ve terfide liyakat, adalet, iş memnuniyeti gibi unsurların yarattığı olumlu örgüt iklimi örgütsel sadakat için gerekli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Arai (1995), bir çalışanın örgütsel sadakat duygusu beslemesini sağlayan en önemli faktörlerden birinin iş güvencesi olduğunu dile getirmektedir. Arai'ye göre, işten çıkarılma riskinin yüksek olduğu veya çalışanların kısa süreli işe alındığı kurumlarda, çalışanın kendisini örgütün amaçlarıyla özdeşleştirmesi söz konusu olamayacağı gibi örgütün amaçlarını içselleştirmesi de mümkün olmamaktadır. Arai, bu nedenle, iş güvencesinin olduğu kurumlarda örgütsel sadakatin yüksek düzeyde olduğunu altını çizmektedir. Benzer şekilde, Majid, Saumsudin, Noorkhizan, Noor ve Zuffri (2017), iş güvencesinin çalışanların sadakati üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ifade etmektedir.

Arai'ye (1995) göre, örgütsel sadakatin bir diğer ön koşulu yöneticilerin sergilediği liderlik davranışlarıdır. Arai'nin de belirttiği gibi, yöneticinin tüm çalışanları teşvik etmesi, onlara örnek teşkil etmesi, onlarla iletişim halinde olması örgütsel sadakatin artmasını sağlamaktadır. Yöneticilerin örgütsel sadakati arttırmayı başardığı örgütlerde, çalışanların örgütün amaçları doğrultusunda hareket etmesi beklenmektedir (Akman, 2017). Benzer şekilde, Goodarzi (2012) yöneticilerin çalışanların ihtiyaçlarına duyarlı olan, örgütte güven duygusu yaratabilen, çalışanların karar alma süreçlerine katılmasını sağlayan birer lider olabildiği örgütlerde, sadakat algısının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Tseng ve Wu (2017) da etik liderliğin çalışanların sadakatini arttırdığını dile getirmektedir. Bunun yanı sıra, Omar, Jusoff ve Hussin (2010) yöneticinin sergilediği liderlik davranışlarının çalışanların sadakati üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Clague (1993), örgüt üyeleri arasındaki etkileşim ve iletişimin kalitesinin ve düzeyinin, çalışanların kişisel çıkarlar peşinde değil grup çıkarları doğrultusunda hareket etmesini sağladığını belirtmektedir. Bu nedenle, örgüt genelinde tesis edilmiş olan sağlıklı bir iletişim sistemi, örgütsel sadakati arttıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Omar ve diğerleri (2010) ise, çalışma ortamının ve çalışanların iş birliğinin örgütsel sadakati arttırdığını dile getirmektedir. Nitekim, Greenberg (1994) yöneticiler ile çalışanlar arasında veya çalışanların kendi

arasındaki yeterli bilgi akışının ve iletişim kanallarının açık tutulmasının, çalışanların örgütsel sadakat algısı üzerinde olumlu bir katkısı olduğunu dile getirmektedir. Buna paralel olarak, Haughey (1993) örgütsel sadakat duygusuna karşılık bulamayan çalışanlarda sadakat duygusunun sönüğünü dile getirmektedir. Sonuç olarak, yukarıda sıralanan unsurların bir araya gelerek oluşturduğu olumlu bir örgüt kültürünün ve örgütün içinde bulunduğu toplumun kültürünün örgütsel sadakat üzerinde oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Arai, 1995; Syed ve diğerleri, 2013; Ünlü, 2017).

Örgütsel sadakatin sonuçları. Çalışanların örgütsel sadakat algısının gerek çalışanlar gerekse örgüt üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Yee, Yeung ve Cheng (2010), herhangi bir örgütün üyelerinin, örgüte sadakat duygusu ile bağlanması neticesinde söz konusu üyelerin örgütsel davranış ve tutumlarında olumlu yönde değişikliklerin meydana geldiğinden söz etmektedir. Yee ve diğerlerine göre, çalışanların iyi olma hali örgüte yansımakta ve örgüt için de gelişme söz konusu olmaktadır. Bu nedenle, örgütsel sadakatin bireysel ve örgütsel çıktılarını bir bütün olarak ele almanın faydalı olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında örgütsel sadakatin en önemli sonuçlarından birinin, çalışanların örgütün amaçlarını benimsemesi neticesinde örgüt amaçlarına ulaşmak için daha çok çalışma konusunda istekli ve hevesli olması şeklinde ortaya çıktığı belirtilmektedir (Mowday, Steers ve Porter, 1979). Mowday ve diğerlerine göre, örgütsel sadakat algısı yüksek çalışanlar, örgütün sahip olduğu değerlere ve inançlara sıkı sıkıya bağlanarak örgütün başarısını kendi başarısı olarak görme eğilimindedir. Bu nedenle, böylesi çalışanlar örgüt için daha çok çaba sarf etmek ve yorulmaktan kaçınmamaktadır. Benzer şekilde, Arai (1995) de örgütsel sadakat algısının örgütsel verimliliği arttırdığını vurgulamaktadır. Bu noktada, Arai özellikle rutin olmayan işlerde ve çalışanın verimliliğinin somut bir şekilde ölçülemediği iş alanlarında, örgütsel sadakatin verimliliğin güvencesi olduğunu belirtmektedir.

Örgütsel sadakatin diğer bir önemli etkisi de çalışanlar arasındaki iş birliğinin artması şeklinde kendini göstermektedir. Clague'a (1993) göre, örgütsel sadakatin yüksek olması, çalışanların örgütteki yazılı veya sözlü kurallara uygun hareket etme eğilimini arttırmaktadır. Böylece, çalışanlar arasındaki eşgüdüm ve koordinasyon artmakta, örgüt amaçlarına ulaşılmasında önemli ölçüde yol kat edilmektedir. Benzer şekilde, Acar (2006) örgütsel sadakat algısı yüksek çalışanların daha

gayretli ve çalışkan olduğunu, koordinasyon konusunda ise daha istekli ve hevesli olduğunu belirtmektedir. Bir diğer deyişle, örgütüne sadakat duygusu ile bağlı olan çalışanlar arasında iş birliği artmakta ve takım ruhu oluşmaktadır (Koç, 2009; Uygur ve Koç, 2010). Böylece, çalışanlar arasındaki bilgi paylaşımı ve etkileşim iyileşmekte, etkili takım çalışması örgüt amaçlarına ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Arai, 1995).

Sadakat olgusunun işletmeler bağlamında ele alınması söz konusu olduğunda, örgütsel sadakatin var olduğu iş yerlerinde kâr oranının yükseldiği, maliyetin azaldığı, etkili ve verimli bir çalışma ortamının olduğu dile getirilmektedir (Ünlü, 2017). Örgütsel sadakati hizmet sektöründe yürüttükleri bir çalışma ile irdeleyen Blau ve Scott (1962) da, çalışanların üretkenliğinin örgütsel sadakat algıları ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Örgütsel sadakatin en önemli çıktılarından biri de işten ayrılma niyetinin düşük olması olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında örgütsel sadakat algısı ile işten ayrılma niyeti arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu gösteren pek çok çalışma yer almaktadır (Drizin ve Schneider, 2002; Insightlink, 2004; Özünlü, 2013; Yee ve diğerleri, 2010). Buna göre, örgütsel sadakat algısı yüksek olan çalışanlar, başka bir iş arama yönünde çaba göstermekten uzak olmaktadır. Bu nedenle, söz konusu çalışanlar daha yüksek bir maaş veya daha farklı bir getirisi olan bir iş teklifini kabul etmemektedir.

Görüldüğü gibi, örgütsel sadakatin olumlu etkileri öncelikle çalışanlar üzerinde kendini göstermektedir. Bununla birlikte, çalışanların olumlu tutum ve davranışları zaman içinde örgüte yansımaktadır. Böylece, örgütsel sadakatin bireysel düzeydeki olumlu etkileri örgütsel düzeyde de iyi yönde gelişme ve değişimi beraberinde getirmektedir.

Örgütsel sadakatin çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi. Alanyazında örgütsel sadakat algısının çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Öncelikle, kadınlarda örgütsel sadakat algısının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Akman, 2017). Benzer şekilde, Ndubisi (2006) ile Sanchez-Franco, Ramos ve Velicia (2009) da sadakat duygusunun kadınlarda daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, Aşkın (2014) yürüttüğü çalışmada, erkeklerde örgütsel sadakat algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazın taraması eğitim düzeyi değişkeninin örgütsel sadakat üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim, lisans düzeyinde eğitim almış olan çalışanların örgütsel sadakat düzeyinin diğer eğitim düzeylerinde eğitim almış çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Akman, 2017; Aşkın, 2014).

Örgütsel sadakat ile ilişki olup olmadığı incelenen bir diğer değişken de medeni durumdur. Akman (2017), örgütsel sadakat algısında medeni durumun anlamlı bir fark yaratmadığını ifade ederken, Aşkın (2014) örgütsel sadakat algısının evli olan çalışanlarda daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Son olarak, Akman (2017) mesleki kıdem yılı 1-10 yıl arasında olan çalışanların en düşük düzeyde örgütsel sadakat algısına sahip olduğunu belirtmektedir. Buna paralel olarak, Aşkın (2014) da mesleki kıdem yılı 11 yıl ve üzeri olan çalışanların örgütsel sadakat düzeyinin mesleki kıdemleri daha az olanlara göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Diğer yandan, Arqawi, Abu-Naser ve Al Shobaki (2018), mesleki kıdemin örgütsel sadakat üzerinde etkili olmadığını dile getirmektedir.

Örgütsel sadakatin eğitim örgütlerindeki görünümü. Örgütsel sadakat kavramı, kamu veya özel sektörde yer alan farklı kurum ve kuruluşlarda çalışanlar üzerinde etkili olan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim örgütleri de bu kurumlardan biridir. Ting ve Yeh (2014), eğitim bağlamında örgütsel sadakatin davranışsal sadakat ve tutumsal sadakat olmak üzere iki yönü olduğunu dile getirmektedir. Ting ve Yeh, davranışsal sadakati öğretmenlerin belirli bir okulda çalışmaya devam etmek istemesi ve okul ile ilişkisini sürdürmesi olarak tanımlamaktadır. Diğer yandan, tutumsal sadakat ise öğretmenlerin okula karşı psikolojik bağlılıkları ve okul hakkında olumlu yorumlarda bulunmaları, okulu dışarıdaki insanlara karşı savunmaları, okulu tavsiye etmeleri gibi unsurları içermektedir.

Bu noktada, örgütsel sadakatin bireysel ve örgütsel düzeyde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Çelebi ve Korumaz, 2016). Öğretmenlerin sadakatini yöneticilere sadakat temelinde ele alan Çelebi ve Korumaz'a göre, öğretmenlerin genelde örgüte özelde yöneticilerine sadakat duygusu beslemeleri, örgütün amaçlarını benimseyerek içselleştirmelerini sağlamakta ve bağlılık düzeyini arttırmaktadır. Artan bağlılık düzeyi ise, öğretmenlerin okulun amaçlarını

destekleme eğilimini arttırmaktadır (Mir, Mosca ve Joseph, 2002). Nitekim, Sezgin (2010) de örgütsel bağlılığın öğretmenlerin söz konusu okulda görev yapmaya devam etmesi konusundaki istekliliğini sürdürdüğünün altını çizmektedir.

Diğer yandan, örgütsel sadakatin doğrudan olumlu etkileri olduğu da görülmektedir. Gökçe (2013), sadakatin öğretmenlerde görev ve sorumluluk duygusunu beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Gökçe'ye göre, görev ve sorumluluk bilinci taşıyan öğretmenlerin eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda daha çok çaba sarf etmesi beklenmektedir. Nitekim, Akman (2017) da eğitim örgütlerinde yöneticiye sadakat, meslektaşlara sadakat ve öğrencilere sadakat olarak kendini gösteren örgütsel sadakatin, eğitim amaçlarının başarılı bir şekilde yerine getirilmesinde önemli katkıları bulunduğunu ifade etmektedir.

Öğrenci ile birebir iletişim halinde olarak eğitim amaçlarına ulaşılmasında en büyük etkiye sahip olan unsurun öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, örgütsel sadakatin öğretmenler üzerindeki doğrudan etkisinin daha da önem kazandığı dile getirilmektedir (Crosnoe, Johnson ve Elder, 2004). Crosnoe ve diğerlerine göre, örgütsel sadakat duygusu besleyen öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu arttırdığı görülmektedir. Diğer yandan, Alvesson (2000), örgütsel sadakat duygusuna sahip öğretmenlerin motivasyonlarının arttığını ve dolayısıyla daha verimli çalıştıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, Mathieu ve Zajac (1990), okullarına sadakat ile bağlı olan öğretmenler arasında olumsuz davranışların azaldığını ve iş performansının arttığını ifade etmektedir.

Hoy ve Rees (1974), öğretmenleri örgüt amaçları doğrultusunda etkilemek üzere sadece elinde bulundurduğu güç ve yetkiyi kullanan yöneticilerin, öğretmenlerin yerine getirmesi gereken görevleri ancak kabul edilen en alt düzeyde yapmasını sağlayabildiğini belirtmektedir. Diğer yandan, sadık öğretmenlere sahip okul müdürleri, öğretmenleri daha çok çalışması ve daha fazla sorumluluk alması yönünde teşvik edebilirken öğretmenlerin eğitimsel yeniliklere kolaylıkla benimsemesini sağlayabilmektedir. Yöneticinin etkili ve verimli bir çalışma ortamı yaratabilmek için yasal güç ve yetkinin ötesinde informal otoriteye sahip olması gerektiğini belirten Hoy ve Rees, bunun da öğretmenlerin sadakati ile mümkün olduğunu dile getirmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin sadakat duygusu üzerinde etkili olan bazı unsurların olduğu görülmektedir. Jonhson ve Germinario (1985), okulun büyüklüğü ve yapısının yanı sıra okula hâkim olan karar alma mekanizmasının öğretmenlerin sadakat duygusunu etkilediğini belirtmektedir. Jonhson ve Germinario'ya göre, ilkokullardaki öğretmenlerin sadakat duygusu ortaokullarda görev yapamakta olan öğretmenlere göre daha yüksek olmaktadır. Ayrıca, Johnson ve Germinario karar alma sürecine katılan öğretmenlerin sadakat duygusunun daha yüksek olduğunun altını çizmektedir. Diğer yandan, Hoy ve Rees (1974) otoriter olmayan liderlik tutumlarının ve yöneticinin benimsediği sakin tutumun, öğretmenlerde sadakati arttırdığını dile getirmektedir.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar. Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle örgütsel sadakat ile ilgili yurt içinde yapılmış olan araştırmalar irdelenmektedir. Ardından, konu ile ilgili yurt dışı araştırmalara yer verilmektedir.

Yurt içi araştırmalar. Örgütsel sadakat ile ilgili yurt içi araştırmalar incelendiğinde, söz konusu kavramın çeşitli sektörlerde yer alan örgütlerde incelendiği ve genellikle farklı değişkenlerle ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri Aşkın (2014) tarafından sağlık sektöründe yürütülmüştür. Aşkın'ın çalışmasının amacı, sağlık çalışanlarının örgütsel sadakat düzeyi, işten ayrılma niyeti ve mesleğe adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcı grubu, Sağlık Bakanlığı'na bağlı olup Üsküdar'da yer alan çeşitli hastanelerde çalışan 250 kişiden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yürütülen analizler neticesinde, örgütsel sadakat ile işten ayrılma niyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilirken mesleki adanmışlığın örgütsel sadakat ile istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ve pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Yine sağlık sektöründe Çınaroğlu, İğici ve Şahin (2015) tarafından yürütülen bir diğer araştırmanın amacı, hemşirelerin örgütsel sadakat düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Araştırmanın evreni Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan hemşireler iken çalışma grubu söz konusu hastanede çalışan 113 hemşireden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, hemşirelerin örgütsel sadakat düzeyleri memnuniyet düzeyinden ve personel eğitiminden anlamlı bir şekilde etkilenmektedir.

Eğitim örgütlerinden farklı bir kurumda yürütülen bir diğer çalışma Çelik ve Turunç'a (2009) aittir. Çelik ve Turunç, savunma sektöründeki kurum ve kuruluşlarda görev yapan kişilerin aile-iş çatışma, iş stresi ve örgütsel sadakat düzeylerinin iş performansı üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın katılımcıları, Ankara'da bulunan ve savunma alanında faaliyet gösteren küçük işletmelerde çalışan 180 kişiden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yürütülen analizler sonucunda, çalışanların örgütsel sadakat düzeyinin iş performansı üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Uygur ve Koç (2010) ise, yürüttükleri çalışmada örgütsel sadakat kavramını siyasi partiler çerçevesinde ele almayı amaçlamıştır. Bu kapsamda, araştırmanın amacı Türkiye'deki üç büyük siyasi partiye (Ak Parti, Cumhuriyet Halk Partisi, Milliyetçi Hareket Partisi) aidiyet hissedenden kişilerin örgütsel sadakat ve örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın katılımcıları Ankara'da bulunan 764 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, Milliyetçi Hareket Partisi örgütsel sadakat ve bağlılık düzeyinin en yüksek olduğu parti iken Milliyetçi Hareket Partisi'nin ardından sırasıyla Cumhuriyet Halk Partisi ve Ak Parti gelmektedir.

Görüldüğü gibi, örgütsel sadakat kavramının farklı kurum ve kuruluşlarda incelenmesine odaklanan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bununla birlikte, sınırlı sayıda olsa da örgütsel sadakati eğitim örgütlerinde ele alan çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan biri, Akman (2017) tarafından yürütülmüştür. Akman'ın çalışmasının amacı, öğretmen görüşlerine göre örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat ilişkisini incelemektir. Araştırma kapsamında, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan resmi ortaokullarda çalışan 494 öğretmenden veri toplanmıştır. Yapılan analizler neticesinde, örgütsel imaj ve örgütsel çekiciliğin, öğretmenlerin örgütsel sadakat algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, örgütsel imaj ile örgütsel sadakat arasındaki ilişkide örgütsel çekiciliğin aracı etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2013) tarafından yürütülen çalışmada, ilköğretim okullarında algılanan örgütsel adalet, yöneticilerdeki liyakat ve öğretmenlerdeki kurumsal sadakat ve iş gayreti arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın katılımcıları Ankara'da bulunan 42 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 315 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında yürütülen analizler neticesinde,

örgütsel adalet ve yöneticilerdeki liyakat ile öğretmenlerdeki kurumsal sadakat ve iş gayreti arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, sadakatin liyakat ve işlemsel adalet tarafından yordandığı görülmüştür.

Yurt dışı araştırmalar. Yurt içi alanyazında yer alan araştırmalara benzer şekilde, yurt dışında da örgütsel sadakat kavramının çeşitli sektörlerde ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri, Bae ve Kim (2019) tarafından sağlık kurumlarında çalışan yönetici kadronun işten ayrılma niyeti ile örgütsel taahhüt, örgütsel sadakat ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışma grubu, 27 farklı kurumda çalışan 320 kişiden oluşmaktadır. Analiz sonucunda işten ayrılma niyetinin tükenmişlik ile pozitif, örgütsel taahhüt ve örgütsel sadakat ile negatif yönlü ilişkisinin olduğu bulunmuştur.

Ineson, Benke ve Laszlo (2013) tarafından yürütülen çalışmanın amacı ise, iş memnuniyeti ile örgütsel sadakat arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma grubunu Macaristan'daki otellerde çalışan 600 kişi oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, örgütsel sadakat üzerinde etkili olduğu bulunan faktörlerin yönetici ve şirkete taahhüt, kişisel faydalar, kariyer ve statü olduğu bulunmuştur. Yöneticilerin çalışanlara karşı tutumu ve sosyal olarak dahil edilme gibi unsurların, örgütsel sadakati maddi kazançlardan daha çok etkilediği ortaya çıkmıştır.

Yurt içi alanyazının aksine, yurt dışında örgütsel sadakat kavramının eğitim örgütlerinde ele alındığı çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri, Arqawi ve diğerleri (2018) tarafından yürütülmüştür. Arqawi ve diğerlerinin yürüttüğü çalışmanın amacı, Filistin-Kadoorei Teknik Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin örgütsel sadakat düzeyini belirlemektir. Araştırmanın katılımcıları, söz konusu üniversitede görev yapmakta olan 105 kişiden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, katılımcıların örgütsel sadakat düzeyinin yüksek olduğu ve örgütsel sadakatin yaş, çalışma yeri, mesleki kıdem değişkenleri tarafından etkilenmediği ortaya çıkmıştır.

Eğitim örgütlerinde yürütülen bir diğer çalışmada, Ghanbari ve Abdolmaleki (2019) akademik dünyada etik liderliğin örgütsel sadakat üzerindeki etkisini çalışanların örgütsel bağlılığın aracı rolü ile incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubu, Ali Sina Üniversitesi'nde çalışan 266 kişiden oluşmaktadır. Çalışma

kapsamında yürütülen analizler sonucunda, etik liderliğin ve işe bağlılığın örgütsel sadakat üzerinde anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Hamad (2020) tarafından yürütülen çalışmanın amacı ise, eğitim sektöründe dönüşümsel liderliğin inovasyon üzerindeki etkisini örgütsel sadakatin aracı rolü ile incelemektir. Çalışma Irak'taki Selahaddin Üniversitesi çalışanları ile yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, dönüşümsel liderliğin örgütsel sadakat üzerinde etkisi bulunmaktadır.

Örgütsel sadakat kavramını eğitim bağlamında ele alan bir diğer çalışma JenaAbadi ve Mobasheri (2014) tarafından yürütülmüştür. Söz konusu çalışmanın amacı, İran'ın Zehadan şehrindeki ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyinin örgütsel şeffaflık ve örgütsel sadakat üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmanın katılımcıları söz konusu şehirde bulunan ilkokullarda çalışan 328 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada örgütsel şeffaflık ve örgütsel sadakat ilişkisinde örgütsel güvenin etkili olduğu bulunmuştur.

Salama, Isaac, Habtoor ve Ameen (2020) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, bilgi yönetimi altyapısının Libya'daki eğitim çalışanlarının performansı üzerindeki etkisini örgütsel sadakatin aracı rolü ile incelemektir. Çalışma grubu, eğitim sektöründe çalışan 612 kişiden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda, bilgi yönetimi altyapısı ile eğitim çalışanlarının performansı arasında pozitif yönde doğrudan bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Öğretmen Performansı

Örgütler bağlamında ele alındığında performans kavramı çeşitli nedenleri ve sonuçları olan çok katmanlı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, bir çalışanın performansının, üyesi olduğu örgütün amaçlarına katkısı bağlamında ele alındığı görülmektedir. Nitekim, herhangi bir örgütün amaçlarına ulaşmasında en değerli unsurlardan birinin örgütün mevcut insan kaynağı olduğu belirtilmektedir (Özgenel, Mert ve Parlar, 2020). Özgenel ve diğerlerine göre, sahip olduğu bilgi birikimi, beceri ve yeterlilikleri dolayısıyla örgütlerin en önemli unsurları insan kaynağıdır. Benzer şekilde, Elnaga ve Imran (2013) da bir örgütün başarısının veya başarısızlığının temelinde söz konusu örgütün, bir diğer deyişle, çalışanın performansının yatmakta olduğunu vurgulamaktadır.

Örgütlerin sahip olduğu insan kaynağının önemine paralel olarak, eğitim örgütleri söz konusu olduğunda akla ilk gelen unsurlardan birinin de eğitim kurumlarının en değerli insan kaynağı olarak kabul edilen öğretmenler olduğu gözlemlenmektedir. Dolayısıyla, öğretmen performansı pek çok faktör tarafından etkilenen ve pek çok çıktısı olan çok yönlü mesleki bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim, Triwahyuni ve diğerleri (2014), öğretmen performansının girdi, süreç ve çıktısı olan karmaşık bir sistem olduğunu belirtmektedir. Triwahyuni ve diğerlerine göre, öğretmen performansı eğitim hedeflerine ulaşmak için bireysel, kolektif, kültürel, yasal ve politik ilkelerin etkileşime girdiği çok boyutlu bir süreç olarak öne çıkmaktadır. Martin (2018) ise, öğretmen performansını öğrencilerin öğrenmesi ile sonuçlanan tutum ve davranışlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Martine'e göre, öğrenciler ne kadar çok öğrenirse öğretmen performansının da o kadar iyi olduğu yönünde bir görüş hakimdir. Martin tarafından yapılan tanımda da görüldüğü gibi, öğretmen performansı öğretmenin öğrenci üzerinde öğrenci başarısı olarak ortaya çıkan bir etki yaratması yönüyle ele alınmaktadır.

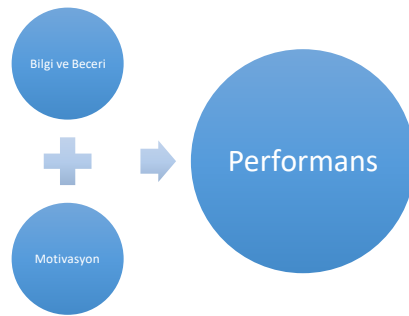
Görüldüğü gibi, karmaşık ve çok yönlü bir yapıya sahip olmasıyla birlikte öğretmen performansının öğrenci başarısı temelinde ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen performansı kavramının daha iyi anlaşılması için öncelikle performans kavramına daha yakından bakılması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, çalışmanın bu bölümünde öncelikle performans ve ardından öğretmen performansı kavramları detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

Performans ve öğretmen performansı kavramı. Performans kavramının gerek günlük hayatta gerek örgütler ve örgütün üyesi olan çalışanlar bağlamında sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmektedir. Performansın çok boyutlu bir kavram olduğuna vurgu yapan Holton (1999), bu kavramın tek bir tanımının yapılamadığını dile getirmektedir. Performans kelimesinin Fransızca kökenli olduğunu dile getiren Özan ve Karagözoğlu (2020) ise, performans *'yapılan iş, uygulama, icraat; herhangi bir olayı veya durumu başarma isteği ve gücü; kişinin yapabileceği en iyi derece, herhangi bir işi ortaya koyarken gösterdiği başarı'* şeklinde tanımlamaktadır. Diğer yandan, TDK performans kelimesinin Türkçe karşılığı olarak *'başarım'* kelimesini önermektedir.

Performans kavramının anlamından yola çıkan Arifin (2015), performansın sıklıkla iş çıktısı veya başarı ile eş değer bir kavram olarak kabul edildiğini dile

getirmektedir. Bununla birlikte, performansın daha kapsamlı bir kavram olduğunun altını çizen Arifin, söz konusu kavramın sadece iş çıktısını değil, bir işin nasıl yapıldığını da içine alan ölçekte bir anlamı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, Arifin bir örgüt bağlamında ele alındığında, performans kelimesinin yerine iş performans kavramının tercih edildiğini belirtmektedir. Fitria (2018), iş performansını bir çalışanın işyerinde yerine getirdiği eylemler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle, Fitria, iş performansının çalışanın işte sergilediği ve örgütün amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlayan eylemlerini kapsadığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Hutabarat (2015a), iş performansını, bir çalışanın örgütün amaçlarını başarmak için yaptığı işin sonuçları olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, Hutabarat iş performansının örgütün amaçlarına ulaşmada olumlu veya olumsuz etkisi olabileceğinin altını çizmektedir. Hutabat'a göre, performans otomatik olarak başarıyı beraberinde getirmemektedir.

Diğer yandan, Özdemir (2014, s. 108) performansın doğası gereği bir davranış olduğunun altını çizmektedir. Bu nedenle, performans çalışanın örgüt içerisindeki davranışı veya bir işi yapması olarak nitelendirmektedir. Buna paralel olarak, Yonghong ve Chongde (2006) performans örgütsel amaçlarla ilgili davranışlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle, performansın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Nitekim, performansın yetenek, motivasyon ve fırsatın bir araya gelmesiyle ortaya çıkan karmaşık bir yapısı olduğu vurgulanmaktadır (Robinson, 2006'dan akt. Arifin, 2015). Bu noktada, Özdemir (2014, s. 109), bir çalışanın performansını belirleyen iki temel unsur olduğunu dile getirmekte ve söz konusu unsurları (i) bilgi ve beceri ile (ii) motivasyon olarak sıralamaktadır. Özdemir'in belirttiği performans belirleyen unsurlar, Şekil 5'te görülmektedir.



Şekil 5. Performansın belirleyicileri

Kaynak: Özdemir, M. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, s. 109.

Şekil 5'te görüldüğü gibi, bir yandan bilgi ve beceri, diğer yandan motivasyon söz konusu olduğunda performansın ortaya çıkması beklenmektedir. Bu noktada, Özdemir performansı bir çalışanın işine ilişkin bilgi, beceri ve motivasyonu bütünleştirerek ortaya çıkardığı örgütsel bir davranış olarak tanımlamaktadır.

Sonnentag, Volmer ve Spsychala (2008, s. 428), performansın verimlilik veya üretkenlik ile karıştırılmaması gerektiğine dikkat çekmektedir. Sonnentag ve diğerleri, verimliliği performansın değerlendirilmesi sonucunda elde edilen sonuçlar temelinde tanımlarken üretkenliği performans çıktısının maliyetinin verimliliğe olan oranı olarak tanımlamaktadır. Nitekim, Özdemir (2014, s. 109), üretkenliğin girdi ve çıktı arasındaki ilişki bağlamında tanımlanan ve üretim kaynaklarının verimli kullanılmasına gönderme yapan bir kavram olduğunu ifade etmektedir.

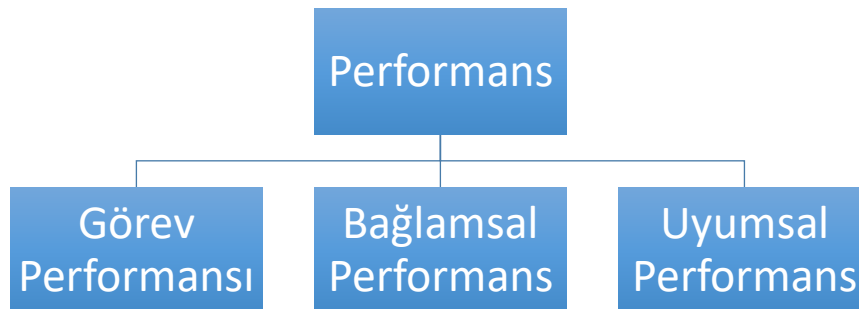
Performans ve iş performansı kavramlarına paralel olarak, öğretmen performansı bir öğretmenin becerileri, deneyimi, zamanı etkili ve verimli bir şekilde kullanarak kendisine verilen görevleri yerine getirmesi sürecinde ortaya koyduğu sonuç olarak tanımlanmaktadır (Fitria, 2018). Fitria, eğitimin başarısının belirleyicilerinden birinin öğretmen performansı olduğunu ve hedeflerine ulaşamayan bir eğitim sürecinin düşük öğretmen performansı ile bağlantılı olabileceğini belirtmektedir. Diğer yandan, Yonghong ve Chongde (2006), öğretmen performansını genelde eğitim sürecinin özelde ise belirli bir dersin öğretim hedefleriyle uyumlu olan öğretim davranışlarının tamamı olarak tanımlamaktadır.

Rahardjo (2014) ise, öğretmen performansını tanımlarken daha somut ifadeler kullanmaktadır. Rahardjo'ya göre, öğretmen performansı öğretmenin (i) eğitim programını planlamak, (ii) öğretim amaçları doğrultusunda bu planı uygulamak, (iii) öğrenim çıktılarını değerlendirmek ve (iv) değerlendirme sonucunda dönüt vererek öğrenimi zenginleştirmek gibi adımları yerine getirmedeki başarısı temelinde ele alınmaktadır.

Öğretmen performansının boyutları. Yonghong ve Chongde (2006), performansın çok boyutlu bir kavram olduğunu dile getirmektedir. Yonghong ve Chongde'ye göre, söz konusu boyutlar farklılık göstermekle birlikte birbirinden bağımsız değildir, aksine birbiriyle güçlü bir ilişki içerisinde. Alanyazın taraması neticesinde, farklı araştırmacıların performans boyutlarını farklı bir şekilde sınıflandırdığı görülmektedir. Campbell (1990), performansın sekiz boyutu

olduğundan göz etmektedir. Campbell, söz konusu boyutları (i) mesleğe özgü görev yeterliliği, (ii) mesleğe özgü olmayan görev yeterliliği, (iii) yazılı ve sözlü iletişim, (iv) çaba gösterme, (v) kişisel disiplin, (vi) diğer çalışanların performansını kolaylaştırma, (vii) gözetim ve denetim ile (viii) yönetim ve idare olarak sıralamaktadır. Campbell'in performans boyutlandırmasında, mesleğe özgü görev yeterliliği herhangi bir çalışanın mesleği ile ilgili görevleri ne derece iyi yerine getirdiğini ifade ederken meslekten mesleğe değişiklik göstermektedir. Mesleğe özgü olmayan görev yeterlilikleri, çalışanın üyesi olduğu örgütün gerektirdiği fakat birebir mesleği ile ilgili olmayan görevleri ne derece iyi yerine getirdiğinin ifadesidir. Mesleğe özgü olmayan görev yeterlilikleri, bir örgütte farklı mesleklere sahip olan çalışanların hepsi için geçerli olabilmektedir. Yazılı ve sözlü iletişim, çalışanın örgüt amaçlarını yerine getirirken işe koştugu yazılı ve sözlü iletişim becerilerini ifade etmektedir. Çaba gösterme, çalışanın mesleğinin gereklerini yerine getirirken sergilediği bağlılık ve dayanıklılığının bütünüdür. Bir diğer boyut olan kişisel disiplin, çalışanın kendisini örgütün amaçlarını gerçekleştirmekten uzak tutacak tutum ve davranışlardan kaçınmasını ifade etmektedir. Diğerlerinin performansını kolaylaştırma, çalışanın örgüt amaçları için meslektaşlarıyla veya iş arkadaşlarıyla iş birliği yaparak onların performansına katkıda bulunmasını ifade etmektedir. Gözetim ve denetim, çalışanın astlarını olumlu yönde etkilemesini ifade ederken yönetim ve idare, çalışanın yönetsel görevleri ne kadar iyi yaptığı anlamına gelmektedir.

Campbell'in sekiz maddelik performans boyutlarının dışında performansın boyutlarını ele alan bir diğer boyutlandırma Limon (2019) tarafından yapılmaktadır. Limon, öğretmenlik mesleği söz konusu olduğunda, performans boyutlarını üç başlık altında incelemektedir. Söz konusu performans boyutları Şekil 6'da verilmektedir.



Şekil 6. Öğretmen performansının boyutları

Şekil 6'da görüldüğü gibi, öğretmen performansının boyutları görev performansı, bağlamsal performans ve uyumsal performans olarak sıralanmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde, öğretmen performansının boyutları sırasıyla ele alınmaktadır:

- (i) *Görev performansı.* Görev performansının, bireysel olarak çalışanın örgütsel performansın bütününe katkısıyla ilgili olduğu belirtilmektedir (Sonnentag ve diğerleri, 2008, s. 428). Bir diğer deyişle, görev performansı, herhangi bir örgütte mevcut kaynakları örgütün amaçları doğrultusunda ürün veya hizmete dönüştürmeye yarayan eylemleri ifade etmektedir (Borman ve Motowildo, 1997; Campbell ve Wiernik, 2015). Borman ve Motowildo (1993), performansın çalışan ile işveren arasında yapılan iş sözleşmesinin gereklerinin yerine getirilmesini anlamına geldiğinin altını çizmektedir. Borman ve Motowildo'ya göre, bu yönüyle görev performansı yapılandırılmış bir dizi örgütsel davranışı içine almaktadır. Bu noktada, Yonghong ve Chongde (2006), öğretmenlik mesleği söz konusu olduğunda görev performansının bir öğretmenin yapması gereken ve önceden belirlenmiş mesleki davranışları ifade ettiğini vurgulamaktadır. Yonghong ve Chongde, görev performansını öğretimin etkililiği, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğretimin değeri gibi kavramlar temelinde ele almaktadır.
- (ii) *Bağlamsal performans.* Borman ve Motowildo (1993), bağlamsal performansı Oregon tarafından çerçevesi çizilen örgütsel vatandaşlık kavramı üzerine temellendirmektedir. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için sadece görev performansının gereklerini yapmanın yeterli olmadığı belirtilmektedir (Sonnentag ve diğerleri, 2008, s. 428). Bu yönüyle, Sonnentag ve diğerlerine göre, bağlamsal performans iş tanımının bir parçası olmamakla birlikte görev performansının yapılmasını sağlayarak örgütün performansına dolaylı olarak katkı sağlayan unsurları içermektedir. Nitekim, Borman ve Motowildo (1993; 1997), bağlamsal performansı örgütün amaçlarına doğrudan katkı sağlamayan, fakat örgütsel, sosyal ve psikolojik ortamı iyileştiren davranışlar olarak tanımlamaktadır. Borman ve Motowildo'ya göre, bağlamsal performans örgütsel amaçları gerçekleştirme yolunda sergilenen ve söz konusu bağlam içerisinde geliştirilen doğaçlama davranışları kapsamaktadır. Bağlamsal performans, iş ahlâkı, işe adanmışlık durumu,

yardım ve iş birliği gibi davranışları ifade etmektedir. Bu yönüyle, bağlamsal performans öğretmenin özerkliğini vurgulayan ve kendi başına yapmaya karar verdiği davranışları ifade etmektedir. Bağlamsal performans öğretmen performansını önemli ölçüde etkilemektedir. Borman ve Motowildo (1997), bağlamsal performansın 5 bileşenini şöyle sıralamaktadır: (i) çalışanın iş tanımının ötesine geçen eylemler için gönüllü olmak, (ii) görev performansını yerine getirme noktasında gösterilen coşku ve bağlılık, (iii) diğerlerine yardım etmek, (iv) uygun olmasa da veya zor olsa da kurallara riayet etmek, (v) örgütün hedeflerini açıkça savunmak. Örgütün amaçları için daha fazla çaba sarf etmek, örgütsel kurallara ve politikalara riayet etmek, işle ilgili sorunlar konusunda diğer çalışanları önceden uyarmak bağlamsal performansa örnek olabilir. Yonghong ve Chongde (2006), görev performansı kadar üzerinde durulmamış olmasına rağmen bağlamsal performansın hem kişisel gelişim için hem de örgütün amaçlarına ulaşılması için önemli olduğunun altını çizmektedir.

- (iii) *Uyumsal performans.* Campbell'in (1990) iş performansı taksonomisinde uyumsal performansın yer almadığı görülmektedir. Bununla birlikte, dinamik iş çevrelerinin gereği olarak çalışanların artık uyum becerisinin de önemli olduğu belirtilmektedir (Pulakos, Arad, Donovan ve Plamondon, 2000). Pulakos ve diğerleri, uyumsal performansın sekiz boyutu olduğunu belirtmekte ve söz konusu boyutları şöyle sıralamaktadır: (i) Acil durumları veya krizleri idare edebilmek, (ii) iş stresini yönetmek, (iii) sorunları yaratıcı bir şekilde çözebilmek, (iv) belirsiz ve tahmin edilemeyen iş durumlarıyla baş edebilmek, (v) teknoloji ve yeniliklere ayak uydurmak, (vi) kişilerarası uyum sağlamak, (vii) kültürel uyum sağlamak, (viii) fiziksel uyum sağlamak. Jonhson (2003, s. 91), uyumsal performansın görev performansı ile yakından ilişkili olduğunu, çünkü uyumsal performans gereği çalışanın kendini geliştirerek örgüt amaçlarına katkı sağladığını ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi, görev performansı, bağlamsal performans ve uyumsal performans birbiriyle ilişkili olup kendi içinde de çok boyutlu olan birer kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, Borman ve Motowidlo (1993; 1997) özellikle görev performansı ile bağlamsal performans arasında üç temel fark olduğuna dikkat çekmektedir. Borman ve Motowildo'ya göre, bağlamsal performans göstergeleri

hemen hemen bütün meslekler arasında benzer iken görev performansı belirli bir mesleğe özgüdür. Bunun yanı sıra, bağlamsal performans kişilik ve motivasyon temelinde ele alınırken görev performansı kişinin mesleki becerisi ile ilgilidir. Son olarak, bağlamsal performans kişinin mesleği gereği yapmak zorunda olmadığı halde yapmayı tercih ettiği davranışlar iken görev performansı iş tanımının bir parçası olan ve kişinin mesleği gereği yapması gereken davranışlardır.

Öğretmen performansını etkileyen faktörler. Genelde eğitim sisteminin özelde eğitim örgütlerinin eğitim amaçlarına ulaşmasının en önemli bileşenlerinden birinin öğretmen performansı olduğu görülmektedir. Çok yönlü bir kavram olan öğretmen performansını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Söz konusu faktörleri üç ana başlık altında incelemek mümkün görünmektedir. Öğretmen performansını etkileyen faktörler Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Öğretmen performansını etkileyen faktörler

Şekil 7’de görüldüğü gibi, öğretmen performansını etkileyen faktörler mesleki bilgi ve beceri, öğretmenin kişilik özellikleri ve çeşitli örgütsel davranışa yol açan örgüt kültürü olarak sıralanmaktadır.

Öğretmen performansı üzerinde etkili olan ilk unsurun öğretmenin öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgisi ve becerisi olduğu görülmektedir. Nitekim, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterli ve bilgili olmasının performanslarını büyük ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Darling-Hammond, 2000). Benzer şekilde, Ashton ve Crocker (1987) ile Evertson, Hawley ve Zlotnik (1985) eğitim pedagojisi bilgisinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu dile getirmektedir. Ferguson ve Womack (1993) da öğretmenlerin alan bilgisinin yanı sıra eğitim bilgisinin performansları üzerinde etkili olduğunu dile getirmektedir.

Darling-Hammond (2000), ayrıca, öğretilecek içeriğe hâkim olmanın ve derse hazırlıklı olmanın da öğretmen performansı üzerinde etkili olduğunu dile getirmektedir. Bu bakış açısına göre, öğreteceği alan veya konu ile ilgili yetkin ve bilgili olan öğretmenlerin performansları yüksek olmaktadır. Benzer şekilde, Monk (1994), öğretmenlerin içerik konusunda hazırlıklı olmalarının performansları açısından fark yarattığını belirtmektedir. Usop, Askandar, Langguyuan-Kadtong ve Usop (2013) ise, öğretmenin mesleki bilgisi, benimsediği öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi konusundaki yetkinliğinin bir sonucu olan sınıf ortamı gibi unsurların performansını etkilediğini dile getirmektedir. Diğer yandan, öğretmenin mesleki bilgi birikimi ve öğretmenlik yeterliliklerini etkileyerek öğretmen performansını dolaylı olarak etkileyen bir diğer faktörün de mesleki deneyim olduğu görülmektedir. Nitekim, öğretmenin mesleki deneyiminin performansı üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Klitgaard ve Hall, 1974; Murnane ve Phillips, 1981). Bu bakış açısına göre, mesleğe henüz başlayan ve deneyimi olmayan öğretmenlerin performansları deneyim sahibi öğretmenlere göre daha düşük olma eğilimi göstermektedir.

Şekil 7’de de görüldüğü gibi, öğretmenlerin performansı üzerinde etkili olan bir diğer unsur da öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleridir. Darling-Hammond (2000), öğretmen performansını etkileyen faktörler arasında öğretmenin özelliklerinin öne çıktığını dile getirmektedir. Darling-Hammond’a göre, öğretmenin kişilik özelliklerine paralel olarak benimsediği iletişim kurma yöntemleri ve genel zekâ düzeyi, performansı üzerinde belirleyici olmaktadır. Benzer şekilde, Cullen ve Sackett (2004, s. 165), kişiliğin çalışanın işe karşı tutumunu ve dolayısıyla performansını etkilediğini belirtmektedir. Hogan ve Shelton (1998) ise, çalışanın ilgisi, merakı, başarı konusundaki hevesi gibi bireysel farklılıkların iş performansı üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Hogan ve Shelton’a göre, başarı konusunda istekli olan bir çalışan iş birliği yapma, kendini geliştirme, örgütsel ve kişisel başarı için grupla birlikte hareket etme konusunda da istekli ve hevesli olmaktadır. Söz konusu olumlu tutum çalışanın işle ilgili davranışlarını belirlemektedir.

Şekil 7’de de görüldüğü gibi, öğretmen performansını etkileyen bir diğer faktör örgüt kültürüdür. Nitekim, örgüt kültürünün öğretmen performansını etkileyen önemli bir etken olduğu dile getirilmektedir (Arifin, 2015; Fitria, 2018). Fitria,

herhangi bir örgütün başarısının büyük ölçüde örgütün temel değerlerini uygulama ve hayata geçirmedeki başarısı ile örtüştüğünü dile getirmektedir. Fitria'ya göre, örgütsel kültür bir örgütteki kişilerin örgütte nasıl davrandıklarını belirleyen normlar ve değerleri kapsamaktadır. Bu noktadan yola çıkan Fitria, sağlıklı bir örgüt kültürünün yüksek performansı beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Fitria, sağlıklı bir örgüt kültürünün çıktısı olan örgütsel güvenin de performansın önemli bir belirleyicisi olduğunu vurgulamaktadır. Fitria, liderine, bir diğer deyişle, okul yöneticisine güvenen öğretmenin performansının arttığına vurgu yapmaktadır. Bu noktada, liderlik öğretmen performansını etkileyen bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticisinin sergilediği liderlik davranışlarının neticesinde öğretmenler ile yönetici arasında oluşan saygı ve güvene dayalı sağlıklı bir ilişki, örgüt başarısının, bir diğer deyişle, öğretmenin performansının belirleyicisi olarak kendini göstermektedir. Bununla birlikte, Usop ve diğerleri (2013), örgüt kültürünün bir sonucu olarak ortaya çıkan örgütsel davranışlardan öğretmenin iş memnuniyet düzeyinin öğretmenin performansını etkileyen bir diğer önemli unsur olduğunu dile getirmektedir. Benzer şekilde, Arifin (2015) de öğretmenin motivasyon ve iş memnuniyetinin performansının önemli bir belirleyicisi olduğunu altını çizmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, öğretmenin performansını etkileyen pek çok faktör olduğu görülmektedir. Terence (2015'ten akt. Fitria, 2018) yukarıda sıralanan ve öğretmen performansını etkileyen faktörleri özetle beş başlık altında incelemektedir:

- (i) *İş kalitesi.* Doğrudan öğretmenin, öğretme ve öğrenme süreciyle ilgili becerileri ile ilgilidir. Ders materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri, etkili sınıf yönetimi gibi unsurları içermektedir.
- (ii) *İşin hızı ve doğruluğu.* Öğretmenin, öğrenme hedeflerini verilen süre içerisinde tamamlayabilmesini ifade etmektedir.
- (iii) *İnisiyatif alma.* Öğrenci başarısı üzerinde etkili olan sınıf yönetimi, öğretim materyali hazırlama, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanma gibi konularda öğretmenin her bir sınıfın ihtiyaçlarına göre karar almasını ifade etmektedir.

- (iv) *Mesleki beceri.* Öğretmenin, öğretim yöntem ve tekniklerini doğru bir şekilde kullanarak gerektiğinde öğrencilere rehberlik edebilmesini ifade etmektedir.
- (v) *İletişim.* Öğretmenin gerek okul yöneticileriyle gerekse meslektaşları ve öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurmasını ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi, öğretmen performansını etkileyen faktörler birbiriyle ilişkili olup öğretmenin mesleki becerisinden kişilik özelliklerine kadar geniş bir yelpazede tanımlanabilecek unsurları içine almaktadır.

Öğretmen performansını iyileştirmek için yapılması gerekenler.

Öğretmen performansını etkileyen pek çok faktör olmakla birlikte söz konusu faktörlerde yaşanan aksaklıklar nedeniyle performansın beklenen düzeyin altında olduğu durumlar olabilmektedir. Bu noktada, performansın iyileştirilmesi için bazı adımlar atılması gerektiği belirtilmektedir (Hyslop-Margison ve Sears, 2010). Hyslop-Margison ve Sears, öğretmen performansını arttırmak için atılması gereken ilk ve en önemli adımın öğretmenlerin çalışma koşullarını yeniden yapılandırarak öğretmenlere mesleki özerklik sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Hyslop-Margison ve Sears'a göre, öğretmenlerin sahip olacağı mesleki özerklik, öğretmenlerin hem bireysel hem kolektif olarak özerkliğin getirdiği sorumluluğu alarak mesleki gelişim için gerekeni yapmalarını sağlama potansiyeline sahiptir. Benzer şekilde, Ross ve Bruce (2007) da öğretmenlere kendi mesleği üzerine düşünerek hedeflerini belirlemek için fırsat verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakış açısına göre, öğretmenlerin mesleki özerkliğe sahip olmaması yaptıkları işin, bir diğer deyişle eğitim faaliyetlerinin sorumluluğunu almaları noktasında engel teşkil etmektedir. Bunun sonucunda, öğretmenler performanslarını artırma yolunda gerekli adımları atma konusunda özgür hissetmemektedir.

Bununla birlikte, Hyslop-Margison ve Sears (2010) mesleki özerklik ve akademik özgürlüğün kuralsızlık olmadığının altını çizmektedir. Söz konusu özgürlüğün, öğretmenlerin istediğini yapmasını sağlayacak bir özgürlük değil, sorumluluk almasını sağlayacak bir özgürlük olduğu belirtilmektedir. Öğretmenin akademik özgürlüğü araştırma yapma, mesleki yetkinliği ile ilgili konularda fikir beyan etme hakkı ve sorumluluğunu ifade etmektedir. Hyslop-Margison ve Sears'a

göre, öğretmenlik mesleğinin karmaşıklığı, kendisine verilen görevi yerine getirmekten ibaret olmamakla birlikte mesleki özerkliği gerekli kılmaktadır.

Usop ve diğerleri (2013), öğretmenin öğretmeye yönelik olumlu bir tutum içerisinde olması ve hedeflerinin olmasının performansı ile birebir ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu noktadan hareketle, Hyslop-Margison ve Sears (2010), eğitim liderlerinin öğretmenlere uygun çalışma koşullarını sunarak öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri geliştirme noktasında sorumluluk almalarını sağlamaları gerektiğini belirtmektedir. Hyslop-Margison ve Sears'a göre, mesleki özerklik öğretmenleri başarı ve başarısızlığın sorumlusu yaparak öğretmen performansının artmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, Hyslop-Margison ve Sears, son yıllarda üstünde sıkça durulan hesap verebilirlik konusunda dikkatli olunması gerektiğini ifade etmektedir. Bir diğer deyişle, söz konusu araştırmacılar öğretmenlerin yöneticilerine hesap verebilirliğinin çerçevesinin iyi çizilmesi ve hesap verebilirliğin özerkliği engellememesi için gerekli önlemlerin alınması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Leigh ve Mead (2005), öğretmen performansını iyileştirmek için mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve mesleğinde deneyimli öğretmenler söz konusu olduğunda farklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini belirtmektedir. Leigh ve Mead'a göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin rehberliğe ihtiyacı bulunmaktadır. Nitekim, Hyslop-Margison ve Sears (2010) da mesleğe yeni başlayan öğretmenlere gerekli mentorluk ve destek sunulması gerektiğinin altını çizmektedir.

Bean (2007), öğretmenlerin performansını iyileştirme noktasında sadece öğretmenlerin değil okul yöneticileri ve meslektaşların da sürece dahil olduğu bütüncül bir yaklaşım önermektedir. Bean, takım çalışması ve iş birliğinin performansı arttırmak için önemli bir destek sunduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Hyslop-Margison ve Sears (2010), öğretmen performansını arttırmak için eğitim hedefleri belirlenirken bütün paydaşların devreye sokulması ve hiçbir grubun eğitim sürecinin dışında tutulmaması gerektiğinin altını çizmektedir. Hyslop-Margison ve Sears'a göre, öncelikle, eğitim çalışanlarının eğitim sistemi ile ilgili kararlar alan politika yapıcılarla diyalog halinde olması gerekmektedir.

Avalos (2011) ise, okul yöneticilerinin ve meslektaşların düzenli olarak sınıf gözlemi yapması ve yapıcı dönütler vermesinin öğretmenlerin performansını arttırdığının altını çizmektedir. Buna paralel olarak, Wang (2007) da yıllık

değerlendirmelerden ziyade daha sık aralıklarla yapılan değerlendirmelerin öğretmen performansını iyileştirmek adına daha yararlı olduğunu dile getirmektedir.

Öğretmen performansının sonuçları. Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin neler olduğu uzun yıllardır tartışıl原因 bir konu olmuştur. Bertolini, Stremmel ve Thorngren (2012), öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlerin birbiriyle ilişkili katmanlardan oluştuğunu dile getirmektedir. Bertolini ve diğerlerine göre, bu katmanlar öğrencilerin kendisi ile ilgili kişisel faktörlerin yanı sıra aileleri, öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşimleri, içinde yaşadıkları toplum ve kültür gibi daha büyük sistemleri de içine alan çeşitli unsurları barındırmaktadır. Buna paralel olarak, Darling-Hammond (2000) da öğrencilerin başarısını etkileyen çeşitli faktörlerin olduğunu dile getirmektedir. Darling-Hammond'a göre, söz konusu faktörlerin araştırılması eğitim politikalarına yön verilmesi noktasında büyük önem taşımaktadır.

Öğrenci başarısı üzerinde etkili olan faktörleri inceleyen çalışmalara bakıldığında, Hanushek'in (2016) de belirttiği gibi, eğitim politikalarının belirlenmesi yönünde çok önemli bir adım olan Coleman Raporu, öğrenci başarısını ele alan önemli bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu raporda, öğrencinin geçmişi ve sosyo-ekonomik düzeyinden bağımsız olarak okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin görece sınırlı olduğu belirtilmektedir (Coleman ve diğerleri, 1967). Bununla birlikte, sınıfın büyüklüğü (Mosteller, 1995; Slavin, 1989) veya okulun büyüklüğü (Haller, 1992) gibi okulun fiziki koşullarını ifade eden faktörlerin de öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir.

Görüldüğü gibi, öğrenci başarısını etkileyen okul içi ve okul dışı pek çok faktör bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğrencisi başarısını arttırmak ve bütün öğrenciler için kaliteli bir eğitim deneyimi sunmak toplumun okullardan en önemli beklentisi olagelmıştır. Bu noktada, genelde eğitim sisteminin özelde her bir öğrencinin başarısını etkileyen en önemli unsurun öğretmenler olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Buldu, 2014; Elliott, 2015). Nitekim, günümüzde öğretimin kalitesinin, dolayısıyla öğretmenlerin öğrenci başarısını etkilediği artık herkesçe kabul görmektedir (OECD, 2013, s. 9). Benzer şekilde, Rivkin, Hanushek ve Kain (2005), öğrenci başarısını etkileyen okula ilişkin en önemli etkenin öğretmenler olduğunu ifade etmektedir. Panda ve Mohanty (2003) ise, eğitim sisteminin temel unsurunun öğretmenler olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca,

öğrencilerin öğrenmesinde ve akademik başarısı üzerinde etkili olan en önemli faktörün, öğretmenlerin performansı olduğunun altı çizilmektedir (Angrist ve Lavy, 2001; Darling-Hammond, 2000).

Leigh ve Mead (2005), öğretmen kalitesinin önemi konusunda araştırmacıların, politika yapıcıların, ebeveynlerin ve hatta öğretmenlerin hemfikir olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, söz konusu paydaşlar, her bir öğrencinin yetkin ve iyi bir öğretmen tarafından eğitilmesi yönünde çaba göstermektedir (Morgan, Trepinski ve Anderson, 2014). Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli okul içi faktörün öğretmenlerin bilgisi ve yetkinliği olduğunun altını çizen Leigh ve Mead (2005), dezavantajlı grupta olan veya sorunlu bir çevreden gelen çocuklar için, öğretmenlerin daha da önem kazandığını vurgulamaktadır.

Eğitimde gelişmenin ve ilerlemenin en önemli bileşenlerinden birinin yeterli kaynakların mevcut olması olduğu belirtilmektedir (Fitria, 2018). Fitria, eğitim sistemi ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme başarısı için gerekli olan söz konusu kaynakların başında öğretmenlerin geldiğinin altını çizmektedir. Fitria'ya göre, bir toplumun gelişmesinin ve eğitim hizmetlerinin öncüsü öğretmenlerdir. Fitria'nın da belirttiği gibi, performansı yüksek olan öğretmenler, öğretime ilişkin eylemleri neticesinde fark yaratacak konumda olan kişilerdir. Nitekim, Usop ve diğerleri (2013), öğretmenlerin bir ulusun gücü olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen performansının çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen performansının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum gibi çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Öncelikle, öğretmenlerin kadın veya erkek olmasının performansları üzerinde etkili olmadığını dile getiren pek çok çalışma bulunmaktadır (Arslan, 2019; Alufohai ve Ibhafidon, 2015; Seyidoğlu, 2020; Tosuntaş, 2017). Diğer yandan, cinsiyet değişkeninin öğretmen performansı üzerinde belirleyici olduğunu dile getiren çalışmalar da bulunmaktadır. Nitekim, kadın öğretmenlerin performansının erkek öğretmenlerin performansından daha yüksek olduğunu dile getiren pek çok çalışma bulunmaktadır (Burusic, Babarovic ve Seric, 2012; Dilbaz Sayın, 2017; Mwamwenda ve Mwamwenda, 2002). Benzer şekilde, Martin ve Smith (1990), öğrencilerin algılarına göre öğretmen etkililiğini inceledikleri çalışmada öğrencilerin kadın öğretmenleri daha başarılı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyetin öğretmen performansı üzerindeki etkisine odaklanan bir diğer araştırmada Antecol, Eren ve Özbeklik (2015), kadın ve erkek öğretmenlerin performansını kız ve erkek öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisine bakarak incelemiştir. Antecol ve diğerlerine göre, kadın öğretmeni olan kız öğrencilerin matematik sınavı puanları daha düşükken kadın öğretmenlerin erkek öğrencilerin matematik puanları üzerinde herhangi belirleyici bir etkisi bulunmamaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin dil dersindeki okuma puanları söz konusu olduğunda, kadın öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilerin başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte, Escardibul ve Mora (2013), öğrencilerin matematik puanları söz konusu olduğunda kadın öğretmenlerin performansının erkek öğretmenlerin performansından daha yüksek olduğunu dile getirmektedir.

Öğretmen performansı ile cinsiyet arasındaki ilişkiye odaklanan Cho (2012), 15 OECD ülkesindeki TIMSS (the Trends in International Mathematical and Science Study) sınavının sonuçlarını ele almıştır. Yaptığı analiz sonucunda, Cho öğretmen ve öğrencinin aynı cinsiyete sahip olmasının öğrenci başarıları, dolayısıyla öğretmen performansı üzerinde etkili olmadığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Winters, Haight, Swaim ve Pickering (2013), öğrenci ve öğretmenin her ikisinin de aynı cinsiyette olmasının öğretmenin performansı üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını dile getirmektedir. Bununla birlikte, Gong, Lu ve Song (2018), kız öğrenciler söz konusu olduğunda, kadın öğretmenlerin öğrenci başarılarını daha fazla etkilediğini ifade etmektedir.

Diğer yandan, mesleki kıdem değişkeninin de öğretmen performansı üzerinde etkili olan değişkenlerden biri olduğu görülmektedir. Seyidoğlu (2020), 11 yıl ve daha uzun süredir öğretmenlik yapanların performansının mesleki kıdemi bir ile beş yıl arasında değişen öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Aksine, Tosuntaş (2017) mesleki kıdem arttıkça öğretmen performansının düştüğünü dile getirmektedir. Bununla birlikte, mesleki kıdemin öğretmen performansı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını dile getiren araştırmacılar da bulunmaktadır (Arslan, 2019; Dilbaz Sayın, 2017).

Yaş değişkeni söz konusu olduğunda, Arslan (2019) ve Seyidoğlu (2020) öğretmenlerin yaşının performansları üzerinde etkili olmadığını belirtmektedir. Tosuntaş (2017) ise, yaşın öğretmen performansının belirleyicilerinden biri

olduğunu dile getirmektedir. Tosuntaş'a göre, öğretmenlerin yaşı arttıkça performansı düşmektedir. Buna paralel olarak, Martin ve Smith (1990), öğrencilerin orta yaşlı öğretmenleri daha etkili bulduklarını dile getirmektedir. Benzer şekilde, Alufohai ve Ibhafidon (2015), orta yaşlı öğretmenlerin öğrenci başarısı söz konusu olduğunda, genç ve yaşlı öğretmenlerden daha yüksek bir performans sergilediklerini dile getirmektedir.

Öğretmen performansı ile ilişkisi incelenen bir diğer değişkenin de öğrenim durumu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, lisans ve lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmenlerin performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirtilmektedir (Seyidoğlu, 2020; Tosuntaş, 2017). Diğer yandan, Goldhaber ve Brewer (1996), öğretim yaptığı alanda lisans veya yüksek lisans düzeyinde eğitimi tamamlamış öğretmenlerin öğrencilerin başarısı üzerinde daha etkili olduğunu belirtmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin evli veya bekâr olmasının performansları üzerinde etkili olduğu ve evli öğretmenlerin performanslarının daha yüksek olduğu dile getirilmektedir (Seyidoğlu, 2020). Benzer şekilde, Alufohai ve Ibhafidon (2015), evli öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu dile getirmektedir.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar. Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle öğretmen performansı ile ilgili yurt içinde yapılmış olan araştırmalar irdelenmektedir. Ardından, konu ile ilgili yurt dışı araştırmalara yer verilmektedir.

Yurt içi araştırmalar. Yurt içi alanyazında öğretmen performansını ele alan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Söz konusu çalışmaların öğretmen performansı ile çeşitli örgütsel davranışlar arasındaki ilişkiye yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalardan birini Büyükgöze ve Özdemir (2017) yürütmüştür. Büyükgöze ve Özdemir tarafından yürütülen çalışmanın amacı, öğretmenlerin iş doyumu ve iş performansı ilişkisini, Duygusal Olaylar Kuramı bağlamında incelemektir. Araştırmanın örneklemi 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Ankara'da bulunan devlet okullarında çalışan 309'u kadın ve 208'i erkek olmak üzere toplam 517 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş doyumu ile iş performansı arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin performansının iş doyumu tarafından yordandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hatipoğlu ve Kavas (2016) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, veli yaklaşımlarının ilköğretim öğretmenlerinin performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemi 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Afyonkarahisar ilinin merkez ilçesinde bulunan köy ve kasabalardaki ilköğretim okullarda çalışan 250 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yürütülen analizler neticesinde, velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımlarının öğretmen performansı ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, olumsuz ve tenkit edici veli yaklaşımının öğretmen performansı ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Sönmez ve Recepoğlu (2019) tarafından yürütülen çalışmada, ilk ve ortaokuldaki öğretmenlerin sahip olduğu sınıf yönetimi becerileri ile söz konusu öğretmenlerin performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin benimsendiği çalışmanın örneklemi, Kastamonu ilinde bulunan toplam 26 ilköğretim ve ortaokulda çalışan 303 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinin performansları ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin performansı sınıf yönetimi becerisi tarafından yordlanmaktadır. Buna göre, sınıf yönetimi becerisi iş performansına ilişkin toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır.

Öğretmen performansı ile ilişkisi üzerinde durulan bir diğer değişkenin liderlik olduğu görülmektedir. Akcakoca ve Bilgin (2016) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim okulunda görev yapan müdürlerin benimsediği liderlik stiline öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışmanın örneklemi, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında çalışan 306 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada etik, dönüşümcü, kültürel, öğretimsel ve vizyoner liderlik stilleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında yürütülen analizler neticesinde, okul müdürünün benimsediği liderlik stiline öğretmenlerin performansı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cerit (2012) tarafından yürütülen çalışmada, lider-öğretmen etkileşiminin sınıf öğretmenlerinin performansı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Bolu ili merkez ilçesinde bulunan 24 ilköğretim okulunda görev yapan 253 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yürütülen analizlere göre, lider-öğretmen etkileşimi sınıf öğretmenlerinin performansları ile olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içerisindedir. Ayrıca, araştırmada

lider-üye etkileşiminin sınıf öğretmenlerinin performanslarını önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Yirmibeş (2016) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, okullarda liderlik ekibi uyumu ile öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisini incelemektir. Çalışmanın örneklemi, Zonguldak ilinde bulunan okullarda çalışan 261 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma neticesinde, liderlik ekibi uyumu ile öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun kısmi aracılık etkisine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Özgenel ve Aktaş (2020) tarafından yürütülen çalışmada, okul müdürleri tarafından benimsenen otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmenlerin performansları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen çalışmanın örneklemi, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Beykoz ilçesindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan 389 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yürütülen analizler neticesinde, okul müdürlerinin otokratik liderlik stili ile öğretmen performansı ile negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, demokratik ve işbirlikçi liderlik stillerinin öğretmen performansı ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, serbest bırakıcı liderlik stili ile öğretmen performansının pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, okul müdürleri tarafından benimsenen otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmenlerin performansları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin benimsediği otokratik liderlik stili öğretmen performansı üzerinde olumsuz yönde, demokratik ve işbirlikçi liderlik stili olumlu yönde, serbest bırakıcı liderlik stili ise olumlu yönde ama düşük düzeyde bir etkiye sahiptir.

Yurt içi alanyazında öğretmen performansı söz konusu olduğunda üzerinde en çok durulan konulardan birinin de öğretmen performansının değerlendirilmesi olduğu görülmektedir. Bozan ve Ekinci (2018) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, okul müdürlerinin öğretmen performansını değerlendirmesi çerçevesinde değerlendirme yeterliliklerini okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Mardin iline bağlı Artuklu ilçesinde yer alan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim

okullarında çalışan 15 okul müdürü ve 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verisi yarı yapılandırılmış görüşme tekniği esas alınarak yürütülen yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında yürütülen içerik analizi neticesinde, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretmen performansı değerlendirme süreci hakkında olumlu yönde görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğretmen performansı değerlendirme sürecini yönetme konusundaki yeterliliği hakkında farklı görüşler olmakla birlikte okul müdürlerinin hizmet içi eğitim yoluyla konu hakkında kendilerini geliştirmeleri yönünde görüş bildirilmiştir. Ayrıca, mevcut uygulamaların mevzuat ve işleyiş bakımından daha kapsamlı ve verimli bir şekilde ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Koçak ve Arslan (2018) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, öğretmenlerin okul müdürleri tarafından yürütülen performans değerlendirmeyi nasıl algıladığını belirlemek ve değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların yanı sıra bu sürecin iyi yönde geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma deseninin benimsendiği çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 16 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma neticesinde, öğretmen görüşlerine göre performans değerlendirmenin amacına ulaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 17.4.2015 tarih ve 293329 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nin 54. Maddesi uyarınca öğretmenlerin performansının okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmesinin sürece ilişkin sorunları beraberinde getirdiği yönünde görüş olduğu tespit edilmiştir. Performans değerlendirme sürecinde öğretmenlerin, değerlendirme süresinin sınırlı olması, değerlendirmede esas alınacak belirgin kriterler olmaması, süreçle ilgili yeterli dönüt alınamaması, tarafsız ve adil olunmaması ve sadece bir kişi tarafından değerlendiriliyor olma konusunda rahatsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Soydan (2012) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, eğitim sisteminde benimsenen performans değerlendirmenin geçerliliğini öğretmenlerin ve yöneticilerin algılarına göre incelemektir. Genel tarama modelinde desenlenen çalışmanın örneklemi, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilinde yer alan merkez ilçelerdeki devlet ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 370 öğretmen ve 46 yönetici olmak üzere toplam 416 yönetici ve öğretmenden

oluşmaktadır. Analizler sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin performans değerlendirme konusunda kararsız olduğu veya olumsuz düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, sendika üyeliği bulunmayan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin sendika üyesi olanlara göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Yurt dışı araştırmalar. Yurt içinde yürütülen çalışmalara benzer şekilde, yurt dışı alanyazında da öğretmen performansını ele alan çalışmaların örgütsel davranışlar, liderlik ve öğretmen performansını değerlendirme üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu doğrultuda, Anastasiou ve Papakonstantinou (2014) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, öğretmenlerin iş memnuniyeti, stres ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Yunanistan'daki ortaokullarda çalışan 413 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, adil ödüllendirme, iyi çalışma koşulları, okul müdürü tarafından motive edilme ve okul yönetiminde karar verme sürecine dahil olma öğretmen performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Beg, Fitzpatrick ve Lucas (2021) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, okul müdürlerinin öğretmenlerin performansını değerlendirirken cinsiyete dayalı yanlılık gösterip göstermediğini incelemektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, Gana'daki ilkokullarda okul müdürlerinin değerlendirmeleri, öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ve eğitim sisteminin öngördüğü tarafsız etkililik kıyaslanmıştır. Çalışma neticesinde, kadın ve erkek öğretmenlerin performans konusunda kendilerini eşit düzeyde gördükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğrenci başarısı üzerinden yapılan nesnel değerlendirmeye göre kadın öğretmenlerin performansı daha yüksek iken okul müdürleri erkek öğretmenlerin performansının daha yüksek olduğu yönünde değerlendirme yapma eğiliminde olmuştur. Çalışmaya göre, okul müdürleri öğrenci başarısına göre en az performansa sahip olan erkek öğretmenin performansını, en yüksek performans gösteren kadın öğretmenden daha yüksek bulmuştur.

Fitria, Mukhtar ve Akbar (2017) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, örgütsel yapı ve liderliğin öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Nicel araştırma deseninin benimsendiği çalışmanın örneklemini, Endonezya'da özel ortaokullarda görev yapan 326 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, örgütsel yapının öğretmen performansı üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmaktadır. Diğer yandan, liderliğin de öğretmen performansı üzerinde doğrudan etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kagama ve Irungu (2018) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, öğretmen performansı değerlendirme sisteminin öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini Kenya'daki ortaokullarda görev yapmakta olan 470 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen değerlendirme sistemi öğretmen performansı üzerinde etkilidir.

Kusumaningrum, Sumarsono ve Gunawan (2019) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, mesleki etik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nitel araştırma desenine sahip olan çalışmanın örneklemini Endonezya'daki bir ortaokulda görev yapan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında yürütülen analizler neticesinde elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin meslek etiği ve performansı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Mailool, Kartowagiran, Retnowati, Wening ve Putranta (2020) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, okul müdürlerinin karar verme sürecinin, örgütsel taahhüt ve okul ikliminin meslek liselerindeki öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini North Minahasa Regency'de bulunan meslek liselerinde görev yapan 160 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin karar verme süreci, örgütsel taahhüt ve okul iklimi öğretmen performansı üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

Nasra ve Arar (2019) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, dönüşümsel ve işlemsel liderliğin meslek algısı aracılığıyla öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 630 İsrailli öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında yürütülen analizler sonucunda, müdürlerin dönüşümsel liderlik göstermesinin öğretmen performansını arttırdığı saptanmıştır.

Teel (2003) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, algılanan örgütsel destek, destekleyici liderlik ve öğretmen yeterliliğinin, öğretmen performansını açıklamadaki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini 101 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, örgütsel destek ve destekleyici liderlik öğretmen performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Diğer yandan, öğretmen yetkinliği, örgütsel destek ve öğretmen performansı arasındaki ilişkide etkili değildir.

Rivai, Gani ve Murfat (2019) tarafından yürütülen çalışmanın amacı öğretmen motivasyonu ve performansının belirleyicileri olarak örgütsel kültür ve örgütsel iklimi incelemektir. Araştırmanın örneklemini Endonezya'da bulunan 201 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, örgütsel kültürün öğretmen

motivasyonu ve performans üzerinde pozitif yönde etkisi bulunmaktadır. Diğer yandan, örgütsel iklimin öğretmen performansı ve motivasyonu üzerinde negatif etkisi vardır. Son olarak, araştırmada motivasyonun öğretmen performansı üzerinde pozitif yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Waeyenberg, Pecceci ve Decramer (2020) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, performans yönetim sistemi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın örneklemi, 458 Flaman öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin müdürleri tarafından verilen değerlendirme notları da çalışma kapsamında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, güçlü bir performans yönetimi algısı öğretmenlerin performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte, söz konusu iki değişken arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır. Son olarak, performans yönetimi algısı ile öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel taahhüdün aracı rolü bulunmaktadır.

Eğitim Örgütlerinde Karizmatik Liderlik, Örgütsel Sadakat ve Öğretmen Performansı İlişkisi

Genelde eğitim sisteminin özelde eğitim örgütleri olan okulların daha önceden belirlenmiş olan eğitim amaçlarına ulaşmasında öğretmen performansı en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim, Triwahyuni ve diğerleri (2014), içinde bulunduğu sosyal bağlam ile yakından ilişkili olan öğrenme sürecinde, eğitim hedeflerine etkili ve verimli bir şekilde ulaşılması için eğitim yönetimi alanında üzerinde en çok durulan unsurlarından birinin öğretmen performansı olduğunu dile getirmektedir. Eğitim örgütleri bağlamında örgüt amaçlarına ulaşılmasında etkili olan faktörleri bireysel performans ve örgütsel performans olarak iki başlık altında ele alan Triwahyuni ve diğerleri, örgütsel performansın temelinde öğretmenlerin etkililiğini ifade eden bireysel performansın yer aldığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Darling-Hammond (2000), öğrenci başarısında, bir diğer deyişle, eğitim örgütlerinin hedeflerinin başarılmasında öne çıkan en önemli unsurun öğretmen performansı olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrenci başarısı ile görünür olan öğretmen performansını etkileyen pek çok faktör olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden birkaçı örgüt kültürü (Farid, Haerani, Hamid ve Reni, 2019; Fitria, 2018; Hutabarat, 2015b; Rivai ve diğerleri, 2019), örgütsel taahhüt (Farid ve diğerleri, 2019; Mailool ve diğerleri, 2000; Purba ve Rafiani, 2018) ve iş memnuniyeti (Farid ve diğerleri, 2019;

Ilyas ve Abdullah, 2016; Riyadi, 2015) olarak sıralanmaktadır. Bu noktada, öğretmen performansını etkileyen unsurlardan birinin de örgütsel sadakat olduğu belirtilmektedir (Rosak-Szyrocka ve Abbas, 2020). Rosak-Szyrocka ve Abbas'a göre, bir okulun ve öğretmenin etkililiğini öğretmenlerin okula ve liderlerine duydukları sadakat duygusu temelinde ele almak mümkündür. Bir diğer deyişle, örgütsel sadakat öğretmenlerin üyesi olduğu eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesi yolunda çaba göstermesi sonucunu da beraberinde getirmektedir. Nitekim, örgütsel sadakat duygusu taşıyan öğretmenlerin performansının arttığı vurgulanmaktadır (Mathieu ve Zajac, 1990).

Öğretmen performansı üzerinde etkili olan örgütsel sadakatin de pek çok unsur tarafından etkilendiği görülmektedir. Alqaydi'ye (2013) göre, örgütsel sadakatin en önemli belirleyicilerinden biri okul yöneticisinin sergilediği liderlik davranışlarıdır. Benzer şekilde, Faraj (2020) da okul liderliği ile örgütsel sadakat arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu noktada, Wu ve Wang (2012) örgüt üyelerinin sahip olduğu örgütsel sadakat düzeyi üzerinde etkili olan liderlik tarzlarından birinin karizmatik liderlik olduğunu belirtmektedir. Wu ve Wang'a göre, herhangi bir örgüt üyesi, örgüt liderinin karizmatik olduğu algısına sahip olduğunda, hem örgüte hem lidere karşı beslediği bağlılık duygusu da artmaktadır.

Öğretmen performansı üzerinde büyük ölçüde etkiye sahip olan unsurlardan biri liderlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, öğretmen performansının kendiliğinden ortaya çıkmadığı belirtilmektedir (Bafadal, Nurabadi ve Gunawan, 2018). Bafadal ve diğerlerine göre, okullarda öğretmen performansını en üst düzeye çıkarmak için uygun ortam ve koşulları oluşturarak öğretmenleri bu yönde teşvik edecek kişi okul liderleri olan okul yöneticileridir. Bu noktada, Hallinger ve Heck (1999, s. 182) okul liderliğinin okulların etkililiği, öğretmenin performansı ve öğrenci başarısı açısından fark yaratan bir unsur olduğunun altını çizmektedir. Hallinger ve Heck'e göre, okul liderlerinin vizyon oluşturma ve eğitim hedefleri belirleme konusundaki yetkinliği okulun etkililiğini beraberinde getirmektedir. Benzer şekilde, öğrenci başarısında etkili bir unsur olan öğretmenin ve öğretme sürecinin etkililiğinin okul yöneticisinin liderliğinden büyük oranda etkilendiği belirtilmektedir (Heck ve Hallinger, 2014). Heck ve Hallinger, öğretmenlerin öğrenci başarısında önemli bir payı olduğunu ve liderliğin öğretmenlerin performansını önemli ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Bu bakış açısına paralel olarak, Harris (2005) de okulun

iyileştirilmesi ve hedeflediği öğrenci başarıları düzeyine ulaşabilmesinin yolunun liderlikten geçtiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, okul liderliğinin eğitim hedeflerine ulaşılması yolunda doğrudan ve dolaylı pek çok etkisinin olduğu görülmektedir. Liderlik davranışlarının en önemli yansımalarından birinin de öğretmenlerin performansı ile ilgili olduğu gözlenmektedir. Nitekim, Al-ghanabousi ve Idris (2010) ile Ilyas ve Abdullah (2016), okul yöneticilerinin sergilediği liderlik davranışlarının öğretmen performansının önemli bir belirleyicisi olduğunun altını çizmektedir. Bununla birlikte, karizmatik liderliğin öğretmenlerin örgütsel sadakat düzeyini arttırdığı (Wu ve Wang, 2012) ve örgütsel sadakatin de öğretmen performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu (Mathieu ve Zajac, 1990; Rosak-Szyrocka ve Abbas, 2020) belirtilmektedir. Bu noktadan yola çıkarak, karizmatik liderliğin öğretmen performansını örgütsel sadakat aracılığı ile iyileştirdiği düşünülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda benimsenen araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, evren ve örnekleme, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ile verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi adımlarını içine alan veri analizi sürecine ilişkin detaylar sunulmuştur.

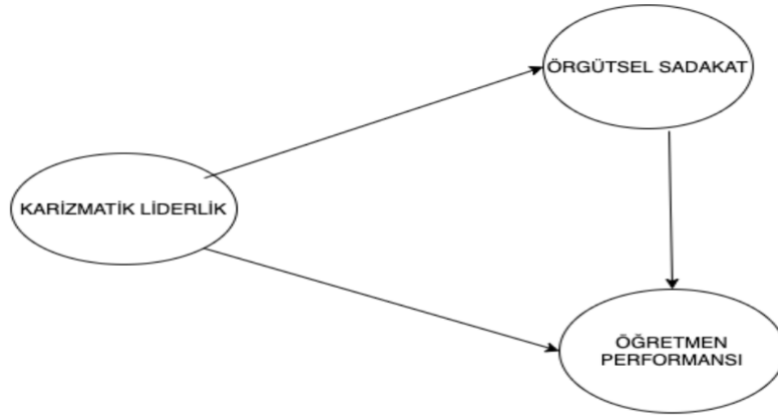
Araştırmanın Modeli

Ankara iline bağlı Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan devlet ilkokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma model kullanılmıştır. Creswell ve Creswell (2018, s. 297), karma deseni araştırma sorularına cevap ararken gerek verinin toplanması gerekse toplanan verinin analizi ve yorumlanması sırasında nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması olarak tanımlamaktadır. Creswell ve Creswell'e göre, karma desen hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerinin güçlü yanlarını birleştirerek her iki yaklaşımın sınırlılıklarını en aza indirdiği için sıklıkla tercih edilmektedir. Bir diğer tanıma göre, karma model, araştırmanın bir aşamasında nicel diğer bir aşamasında nitel paradigmanın işe koşulması yoluyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin harmanlanmasını ifade etmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2014'ten akt. Özdemir, 2018b, s. 309). Sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda benimsenen karma yöntem araştırma desenleri yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen ve keşfedici sıralı desen olarak sıralanmaktadır (Creswell ve Creswell, 2018, s. 268). Bu çalışmada karma yöntem araştırma modellerinden biri olan keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Keşfedici sıralı desen, araştırmanın ilk aşamasında nitel araştırma yöntemlerinin ve ikinci aşamasında nicel araştırma yöntemlerinin benimsendiği bir karma araştırma desendir (Creswell ve Creswell, 2018, s. 276). Keşfedici sıralı desenin benimsendiği araştırmalarda, araştırmacı öncelikle belirli bir olguyu nitel veri ile keşfetmeyi amaçlamaktadır. Nitel verinin analizi ile elde edilen bulgular daha sonra araştırmanın nicel aşamasında kullanılmaktadır. Keşfedici sıralı desenin

temel amacı, nitel aşamada bireylerden toplanan verilerin nicel aşamada daha büyük bir örnekleme genellenebilir olup olmadığını görmektir.

Bu araştırmanın ilk aşaması olan nitel araştırma yöntemleri ile yürütülen bölümde, lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin yöneticileriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının bir olay, durum, etkinlik, süreç veya kişi hakkında derinlemesine analiz yapmasını sağlayan bir araştırma desendir (Creswell ve Creswell, 2018, s. 51). Nitel yöntemlerin benimsendiği durum çalışması, bir durumu tanımlar ve bu durumun incelenmesi sonucunda ulaşılan temaları ele alır. Belirli bir durum veya durumları yakından ve detaylı olarak inceler. Böylece, araştırmacı yaşantıların neden ve nasıl anlamlandırıldığına dair derinlemesine bir bakış açısı elde edebilir. Bu nedenle, çalışmanın bu bölümünde, liderlik özelliklerine sahip yöneticilerle çalışan öğretmenlerin okul içerisindeki deneyimlerinin ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarının anlaşılması bağlamında durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışmanın nicel araştırma ile yürütülen ikinci aşamasında Ankara ilinin dokuz ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre karizmatik liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide örgütsel sadakatin aracı rolünün saptanmasını sağlayan yordayıcı ilişkisel tarama deseni (predictive correlational design) benimsenmiştir. İlişkisel yöntem, iki ve/ya daha fazla sayıda değişken arasında olması muhtemel olan ilişkileri ve söz konusu ilişkilerin derecesini belirlemeye odaklanmakla birlikte deneysel değildir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 2012, s. 81). Bununla birlikte, bu çalışmada nitel aşamada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen performansı değişkenlerini içine alan bir model geliştirmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen model Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Karizmatik liderlik ile öğretmen performansında örgütsel sadakatin aracı rolüne ilişkin geliştirilen model

Şekil 8’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında geliştirilen modelde bağımsız değişken olan karizmatik liderliğin aracı değişken olan örgütsel sadakat üzerinde doğrudan etkisi olduğu varsayılmaktadır. Nitekim, Javidan ve Waldman (2003) ile Wu ve Wang (2012), karizmatik liderliğin takipçilerin lidere olan bağlılıklarını ve sadakatini arttırdığını dile getirmektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında geliştirilen modelde aracı değişken olan örgütsel sadakatin bağımlı değişken olan öğretmen performansı üzerinde doğrudan etkisi olduğu varsayılmaktadır. Nitekim, sadakatin öğretmenlerin performansını arttıran faktörlerden biri olduğu belirtilmektedir (Egenius, Triatmanto ve Natsir, 2020; Nento ve Abdullah, 2021). Bunun yanı sıra, bağımsız değişken olan karizmatik liderliğin bağımlı değişken olan öğretmen performansı üzerinde hem doğrudan hem de aracı değişken olan örgütsel sadakat üzerinden dolaylı bir etkisi olduğu varsayılmaktadır. Nitekim, karizmatik liderliğin hem bireysel hem örgütsel düzeyde performans artışı sağladığı ifade edilmektedir (Cicero ve Pierro, 2007; DeGroot ve diğerleri, 2000).

Araştırmanın Çalışma Grubu, Evreni ve Örneklemi

Karma yöntemin benimsendiği çalışmalarda, araştırma verisinin tek bir evren ve örneklem grubundan toplanması tercih edilmediği için söz konusu çalışmalarda çoğunlukla birden fazla örnekleme ihtiyaç duyulmaktadır (Collins, 2010). Bu doğrultuda, birden fazla örneklemin yer aldığı karma desenli çalışmalarda nitel ve

nicel araştırma dizileri için farklı bir örneklem belirlenerek araştırma verisi farklı örneklemelerden elde edilmektedir (Collins, Onwuegbuzie ve Jiao, 2006). Böylece, araştırmanın nicel yöntem benimsenerek yürütülen aşamasında irdelenen olgu hakkında genelleme yapılırken araştırmanın nitel aşamasında söz konusu olgu derinlemesine ve detaylı olarak ele alınmaktadır (Kemper, Stringfield ve Teddlie, 2003; Teddlie ve Yu, 2007). Bu kapsamda, çalışmanın bu bölümünde nitel yöntemin benimsendiği ilk aşamanın çalışma grubu ile nicel yöntemin benimsendiği ikinci aşamanın evren ve örnekleme ile ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Nitel aşamanın çalışma grubu. Çalışmanın nitel aşamasının çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında MEB’de görevli 16 öğretmen oluşturmaktadır. Lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanan bu aşamanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, bilgi yönünden zengin durumların derinlemesine araştırılmasını sağlayan amaçlı örnekleme yöntemi, belirli kriterleri karşılayan veya belirli özellikleri olan bir veya daha fazla sayıda özel durumun çalışılması söz konusu olduğunda tercih edilmektedir. Böylece, seçilen durumlar kapsamında doğa ve toplum olay ve/ya olgularının anlaşılması, söz konusu olay ve olgular arasındaki ilişkileri keşfedilmesi ve açıklanması mümkün olmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 254).

Bu araştırmada, çalışma grubundaki öğretmenler belirlenirken öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilgili görüşleri dikkate alınmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda okul müdürünün liderlik vasıflarına sahip olduğunu düşünen öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu noktada, yöneticisini lider olarak gören öğretmenlere ulaşmak için kartopu örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntem, zengin veri elde edilmesini sağlayacak kişilere ve durumlara odaklanmakla birlikte evrene ulaşırken bu kişi ve durumları takip etmektedir (Creswell ve Creswell, 2018, s. 261). Kartopu örnekleme yönteminde, ilk olarak evrendeki birimlerden biriyle iletişime geçilir ve daha sonra bu kişinin yardımıyla bir başkasına ulaşılır, daha sonra yine aynı yolla bir başkası ile bağlantı kurulur. Böylece, örneklem kartopu etkisi şeklinde genişletilir. Bununla birlikte, kartopu örnekleme yöntemi benimsenerek ulaşılan nihai katılımcıların belirlenmesinde ayrıca amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilikte örnekleme yöntemi benimsenmiştir.

Maksimum çeşitlilikte örnekleme yönteminde, kendi içerisinde benzeşik olan farklı durumlar belirlenir ve çalışma bu durumlar esas alınarak yürütülür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011, s. 261). Bu örnekleme yöntemi, nitel araştırmalar söz konusu olduğunda bulguların farklı bakış açılarını yansıtmaya şansını arttırmaktadır (Creswell ve Creswell, 2018, s. 262). Bu doğrultuda, çalışma grubuna alınan öğretmenlerin farklı fakültelerden mezun olmasına, farklı yaş gruplarından olmasına ve mesleki deneyim sürelerinin birbirinden farklı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma etiği çerçevesinde, çalışma kapsamında görüşülen öğretmenlerin isimlerine çalışmada yer verilmemiş, öğretmenler sırası ile Ö1, Ö2, Ö3,, Ö16 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Kıdem (yıl)	Branş
Ö1	Kadın	42	19	Sınıf
Ö2	Kadın	45	24	Sınıf
Ö3	Kadın	45	21	Sınıf
Ö4	Erkek	50	25	Sınıf
Ö5	Kadın	39	16	Sınıf
Ö6	Erkek	48	23	Sınıf
Ö7	Kadın	51	25	Sınıf
Ö8	Erkek	40	17	Sınıf
Ö9	Erkek	38	15	Sınıf
Ö10	Kadın	28	5	Türkçe
Ö11	Erkek	39	17	Fen Bilgisi
Ö12	Kadın	28	7	Okul Öncesi
Ö13	Kadın	24	2	Rehberlik
Ö14	Erkek	38	16	Matematik
Ö15	Kadın	43	21	Matematik
Ö16	Erkek	45	22	Fen Bilgisi

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma kapsamında 16 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin 9’u kadın ve 7’si erkektir. Katılımcı

öğretmenlerin yaşları 24 ile 51 aralığında iken mesleki kıdemleri 2 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin branşlara göre dağılımı söz konusu olduğunda ise, katılımcı öğretmenlerin 9'unun sınıf öğretmeni, 2'sinin matematik öğretmeni, 2'sinin fen bilgisi öğretmeni, 1'inin Türkçe öğretmeni, 1'inin okul öncesi öğretmeni ve 1'inin rehber öğretmen olduğu görülmektedir.

Nicel aşamanın evren ve örnekleme. Bu araştırmanın nicel aşamasının evreni 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Ankara iline bağlı olan Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan devlet ilkokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın evreninde yer alan ilçelerin seçilmesinin nedeni, Ankara ilindeki öğretmenlerin çoğunun söz konusu ilçelerde bulunan okullarda görev yapmasıdır. Bu ilçelerde yer alan kamuya ait ilkokulların listesine ve bu ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin sayısına Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü websitesinde (<http://ankara.meb.gov.tr/>) yer alan Eğitim İstatistikleri sayfasından ulaşılmıştır (AIMEM, 2020). Elde edilen bilgi doğrultusunda ilçelere göre okul sayıları ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayılarına ulaşılmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın evreni 442 resmi ilkokulda görev yapan 13513 öğretmenden oluşmaktadır. Bu büyüklükteki evrenin tamamına ulaşmak uygulamada mümkün olmadığı için araştırmanın evrenden seçilen örneklem üzerinden yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğü, ilçelerde görev yapan öğretmen sayıları dikkate alınarak aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır (Anderson, 1990'dan akt. Balcı, 2009).

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

Formüldeki “N” evrendeki birey sayısını (öğretmen sayısı=13.513), “n” örnekleme oluşturan birey sayısını, “p” incelenecek durumun görülme olasılığını (0.5), “q” incelenecek durumun görülme olasılığını (1-p) (0.5), “t” belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değeri (1.96) ve “d” olayın görülme olasılığına göre istenilen + veya – sapma olarak ifade edilmektedir (0.05).

$$n = \frac{13513 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05)^2(13512) + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}$$

Hesaplama neticesinde, 374 öğretmenin evreni temsil edebilecek yeterlikte olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda, mevcut araştırmanın örneklem büyüklüğünün en az 374 olmasına karar verilmiştir.

Örneklemin hangi ilkokullardan seçileceği ise ilçelerde görev yapmakta olan öğretmen sayısı dikkate alınarak tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde, evrende yer alan alt grupların bu evren içindeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada, araştırmanın evreni içerisinde bulunan her bir ilçe bir tabaka olarak kabul edilmiştir. İlçelerin hedef evdendeki oranlarının dikkate alınması yoluyla, her bir ilçeden örneklem için öğretmen sayıları belirlenmiştir.

Örneğin;

Tabaka ağırlığı: $374 / 13513 = .0276$

Altındağ ilçesi: $1425 \times .0276 = 39,33$

Buna göre, Altındağ ilçesinden ~40 öğretmenin mikro örnekleme dahil edilmesi gerekmektedir. Evrende yer alan okul ve öğretmen sayısı, örneklemden öğretmen sayısı, dönen ölçek sayısı ve örneklemden oranının belirtildiği tabaka ağırlıklarına göre ortaya çıkan dağılım Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Örnekleme Oluşturan İlçelerde Yer Alan Resmi İlkokulların Sayısı ve Görev Yapan Öğretmen Sayılarının Evrendeki Oranı ile Örneklemden Sayısı

İlçeler	Kamu İlkokulu Sayısı	Öğretmen Sayısı	Örneklemden Sayısı	Örneklemden Oranı	Dönen Ölçek Sayısı
1. Altındağ	55	1425	39,33	6	31
2. Çankaya	80	1871	51,63	12,8	66

3. Etimesgut	32	1475	40,71	10,1	52
4. Gölbaşı	28	420	11,59	3,9	20
5. Keçiören	58	2545	70,24	21,6	111
6. Mamak	76	1912	52,77	22,4	115
7. Pirsaklar	13	477	13,16	9,3	48
8. Sincan	43	1680	46,36	6,4	33
9. Yenimahalle	57	1708	47,14	7,4	38
<i>TOPLAM</i>	442	13513	373,93	100	514

Tablo 2’de görüldüğü gibi, evreni temsil edecek örnekleme oluşturan 374 öğretmen, ilçelerde görevli öğretmen sayıları oranına göre belirlenmiştir. Bununla birlikte, örneklem büyüklüğü arttıkça yapılan analizin gücünün arttığı ve standart hatanın düştüğü belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012, s. 36). Bu noktadan hareketle, olası veri kayıpları göz önüne alınarak örnekleme daha fazla sayıda ölçek uygulaması yapılmıştır. Böylece, evren büyüklüğüne daha da yaklaşılmıştır. Bu doğrultuda, Altındağ’dan 31, Çankaya’dan 66, Etimesgut’tan 52, Gölbaşı’dan 20, Keçiören’den 111, Mamak’tan 115, Pirsaklar’dan 48, Sincan’dan 33, Yenimahalle’den 38 öğretmen araştırma örnekleme içinde yer almıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

Değişken	Alt-Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	395	76,8
	Erkek	119	23,2
Yaş	20-30	46	8,9
	31-40	179	34,8

	41-50	184	35,8
	51 ve üzeri	105	20,4
Medeni durum	Bekâr	76	14,8
	Evli	438	85,2
Eğitim düzeyi	Lisans	442	86,0
	Lisansüstü	72	14,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	43	8,4
	6-10 yıl	57	11,1
	11-15 yıl	91	17,7
	16-20 yıl	103	20,0
	21 yıl ve üzeri	220	42,8
Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresi	1 yıldan az	124	24,1
	1-2 yıl	157	30,5
	3-5 yıl	137	26,7
	6-7 yıl	75	14,6
	8-10 yıl	21	4,1
Görev Yapılan İlçe	Altındağ	31	6,0
	Çankaya	66	12,8
	Etimesgut	52	10,1
	Gölbaşı	20	3,9
	Keçiören	111	21,6
	Mamak	115	22,4
	Pursaklar	48	9,3
	Sincan	33	6,4
	Yenimahalle	38	7,4
TOPLAM		514	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya resmi ilkokullarda görev yapan toplam 514 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 395'i kadın ve 119'u erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna göre, kadın katılımcı öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısından fazladır. Katılımcı öğretmenlerin 46'sı 20 ile 30 yaş aralığında, 179'u 31 ile 40 yaş aralığında, 184'ü 41 ile 50 yaş aralığında iken 105 katılımcı öğretmen 51 yaşında veya üzerindedir. Katılımcı öğretmenlerin 76'sı bekâr iken 438'i evlidir. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin 442'si lisans düzeyinde eğitim görmüş iken 72 katılımcı öğretmen lisansüstü eğitimini tamamlamıştır. Katılımcı öğretmenlerin 43'ü 1-5 yıl, 57'si 6-10 yıl, 91'i 11-15 yıl, 103'ü 16-20 yıl, 220'si 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Diğer yandan, katılımcı öğretmenlerin mevcut okul müdürleriyle çalışma süresi söz konusu olduğunda, katılımcı öğretmenlerin 124'ü 1 yıldan az bir süredir, 157'si 1-2 yıl arası, 137'si 3-5 yıl arası, 75'i 6-7 yıl arası ve 21'i 8-10 yıl arası bir süredir mevcut okul müdürüyle çalışmaktadır. Son olarak, katılımcı öğretmenlerin 31'i Altındağ, 66'sı Çankaya, 52'si Etimesgut, 20'si Gölbaşı, 111'i Keçiören, 115'i Mamak, 48'i Pursaklar, 33'ü Sincan ve 38'i Yenimahalle'de görev yapmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın bu bölümünde nitel veri toplama süreci ile nicel veri toplama süreci iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

Nitel veri toplama süreci. Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmanın uygulanması için Hacettepe Etik Komisyonu'ndan (EK-D) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-E) etik/yasal izinler alınmıştır. Daha sonra, Covid-19 pandemi süreci nedeniyle çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler çevrimiçi bir uygulama üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılacak olan görüşme saatleri önceden belirlenmiş ve oturum bilgileri öğretmenlere ayrı ayrı bildirilmiştir. Öğretmenlere yapılacak olan görüşmeyle ilgili önceden bilgi verilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce, görüşme protokolü öğretmenlere okunmuş, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunun altı çizilerek öğretmenlerin istedikleri noktada görüşmeyi sonlandırabilecekleri belirtilmiş, olası veri kaybını önlemek amacıyla görüşme yapılan öğretmenlerden izin alınarak görüşmelerin video kaydı yapılmıştır. Her bir öğretmenle tek tek yürütülen ve derinlemesine veri toplanmasını amaçlayan her bir görüşme yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

Nicel veri toplama süreci. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla veri toplama sürecine başlamadan önce veri toplama araçlarını geliştiren ve Türk kültürüne uyarlayan araştırmacılardan (EK-A), Hacettepe Etik Komisyonu'ndan (EK-D) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-E) etik/yasal izinler alınmıştır. Ardından, Covid-19 pandemisi nedeniyle araştırma evreninde yer alan öğretmenlere yüz yüze ulaşmak mümkün olmadığı için veri toplama araçları (EK-Ç) çevrimiçi ortamda hazırlanmış ve katılımcı öğretmenlere çevrimiçi bağlantı yoluyla iletilmiştir. Veri toplama süreci Aralık 2020 – Haziran 2021 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde, nitel ve nicel aşamada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Nitel veri toplama aracı. Araştırma verisi görüşme tekniği ile toplanmıştır. deMarris (2004), görüşmeyi araştırma amacına uygun olarak hazırlanmış sorular esas alınarak görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı bir konuşma süreci şeklinde tanımlamaktadır. Bu araştırmada, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu temel alınarak yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış soruların esas alındığı, bununla birlikte, görüşme sırasında ortaya çıkan konulara yönelik yeni soruların da sorulabildiği bir görüşme yöntemidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2015). Bunun yanı sıra, görüşme tekniği, görüşmeyi yürüten araştırmacıya zaman esnekliği sağlayarak katılımcılardan sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde edilmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşme sorularının hazırlanması sırasında, öncelikle araştırmacı tarafından alanyazın taraması (Allen, Grigsby ve Peters, 2015; Bogler, 2001; Cemaloğlu, 2007; Conger and Kanungo, 1994; Finnigan, 2010; Griffith, 1999; Gronn, 1996; Harris, 2005; Heck ve Hallinger, 2009; 2010; Leithwood, 1994; Ling ve Ling, 2012; Mulford, 2013; Özdemir, 2017; Özdemir, 2018a; Özdemir ve Pektaş, 2020; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009) yapılarak 14 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu oluşturulurken, soruların araştırmanın amacına uygun olmasına ve görüşme sırasında toplanacak verilerin derinlemesine olmasını sağlayacak bir nitelik

taşımasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu, amaca hizmet edip etmediğinin anlaşılması ve uygulanabilir olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla nitel araştırma konusunda yetkin olan üç öğretim üyesine¹ gönderilmiştir. Uzman görüşü alınan öğretim üyeleri, görüşme formunda yer alan soruları anlaşılabilirliği açısından da inceleyerek dönüt vermiştir. Böylece, görüşme sorularının dil geçerliği açısından da incelenmesi sağlanmış ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenleme ve değişiklikler yapılmıştır. Ardından, araştırmaya dahil edilmeyen iki öğretmen ile pilot uygulama yapılmış ve verilen dönütler sonrasında sorular yeniden düzenlenmiştir. Böylece, 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali elde edilmiştir. (Örnek görüşme soruları: 1- *Yöneticinizin sizin ihtiyaçlarınıza karşı duyarlı olduğunu düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?* 2- *Yöneticinize karşı duygularınız nelerdir?* 3- *Az önce bahsettiğiniz duygularınızın/hissettiklerinizin, bir öğretmen olarak performansınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?*)

Nicel veri toplama araçları. Araştırmanın nicel aşamasında veri toplama aracı olarak öğretmenlere ait demografik bilgileri saptamaya yönelik maddeler içeren ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Conger-Kanungo (1994) tarafından geliştirilen ve Özdemir ile Pektaş (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Conger-Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeği (CK-KLÖ), Akman (2017) tarafından geliştirilen Örgütsel Sadakat Ölçeği (ÖSÖ) ve Limon (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen İş Performansı Ölçeği (ÖİPÖ) kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu. Bu bölüm öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, eğitim düzeyi, mevcut okul müdürüyle çalışma süresi ve görev yapmakta olduğu ilçe bilgilerini belirlemeye yönelik hazırlanan altı maddeden oluşmaktadır.

Conger-Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeği (CK-KLÖ). Conger ve Kanungo (1994) tarafından geliştirilmiş olan CK-KLÖ altı boyut ve 25 maddeden oluşan 5'li Likert tipinde derecelendirilmiş bir veri toplama aracıdır. Ölçek boyutları (i) vizyon belirleme ve açıklama (6 madde), (ii) çevresel duyarlılık gösterme (7 madde), (iii) sıra dışı davranışlar sergileme (3 madde), (iv) kişisel risk üstlenme (4 madde), (v) üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme (3 madde) ve (vi) mevcut durumu sürdürmeme (2 madde) olarak sıralanmaktadır. CK-KLÖ'nün Cronbach alfa katsayı

¹ Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesine katkı sunan öğretim üyelerine teşekkürler: Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Süheyla BOZKURT BALCI, Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN.

değeri 0.88 olarak hesaplanmıştır. CK-KLÖ'de yer alan maddelerin (25 madde) madde-toplam korelasyon değerleri 0.25 ile 0.66 arasında değişmektedir. CK-KLÖ'nün geçerliğini test etmek amacıyla araştırmacılar tarafından açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, AFA sonucunda ölçeğin varyansın %60'ını açıkladığı belirtilmiştir. CK-KLÖ'nün geçerliğini doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile de sınavan araştırmacılar, DFA sonucunda CK-KLÖ'nün altı boyutlu yapısının doğrulandığını belirtmiştir.

CK-KLÖ'nün Türk kültürüne uyarlanması sırasında, Özdemir ve Pektaş (2020) Türkçe taslak formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 312 öğretmen verisine dayalı olarak gerçekleştirmiştir. CK-KLÖ ve boyutlarına ait Cronbach alfa katsayı değeri .96 ile .73 olarak hesaplanmıştır. DFA modeline ilişkin RMSEA değeri ise .07 olarak bulunmuştur. Son olarak, güvenirlik için Cronbach alfa değerlerini hesaplayan ve geçerlik için CK-KLÖ'nün altı boyutlu yapısını DFA ile inceleyen Özdemir ve Pektaş, CK-KLÖ'nün Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varmıştır.

Örgütsel Sadakat Ölçeği (ÖSÖ). Akman (2017) tarafından, öğretmenlerin okullarına duydukları sadakat düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ÖSÖ, üç boyut ve 11 maddeden oluşmakta olup 5'li Likert tipinde derecelendirilmiş olan bir veri toplama aracıdır. Ölçek boyutları (i) yöneticiye sadakat (4 madde), (ii) meslektaşlara sadakat (3 madde) ve (iii) öğrencilere sadakat (4 madde) olarak sıralanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, on bir maddenin üç faktör altında dağılım gösterdiği ve üç faktörün toplam varyansın %63.145'ini açıkladığı saptanmıştır. Sonuç olarak, Akman, ÖSÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varmıştır.

Öğretmen İş Performansı Ölçeği (ÖİPÖ). Limon (2019) tarafından, öğretmenlerin öz bildirim yoluyla performanslarının ölçülmesi amacıyla geliştirilen ÖİPÖ, üç boyut ve 37 maddeden oluşmakta olup 5'li likert tipinde derecelendirilmiş olan bir veri toplama aracıdır. Ölçek boyutları (i) görev performansı (16 madde), (ii) bağlamsal performans (9 madde) ve (iii) uyumsal performans (12 madde) olarak sıralanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı için hesaplanan korelasyon katsayıları ise $r=.55$ ile $r=.86$ arasında değişmektedir. Sonuç olarak, Limon, ÖİPÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varmıştır.

Nitel Aşamada Kullanılan Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına Ait Sonuçlar

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik nicel araştırmalardan farklı bir biçimde ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Krefting (1991), nicel araştırmalar söz konusu olduğunda benimsenen geçerlik ve güvenilirlik gibi kavramların yerine nitel araştırmalarda inanılrlık, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği gibi kavramların öne çıkmasının daha doğru olduğunu ifade etmektedir. Guba ve Lincoln (1982) ise, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikten ziyade inandırıcılıktan bahsedilmesi gerektiğinin altını çizmiş ve bunun için bazı kriterler belirlemişlerdir. İnandırıcılık için gerekli olan bu kriterleri inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ana başlık altında toplamışlardır. Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlği etkileyen ve/ya tehdit eden unsurları en aza indirmek veya ortadan kaldırmak için Guba ve Lincoln'ün önerdiği yöntemler kullanılmıştır.

Öncelikle, çalışmanın iç geçerliğini (inanılrlık) sağlamak amacıyla uzun süreli etkileşim yöntemi benimsenmiştir. Görüşme süresinin kısıtlanmayarak uzun tutulması sayesinde katılımcı ve görüşmeyi yürüten araştırmacı arasında karşılıklı güvene dayalı ve dostça bir ilişki kurulmuştur. Böylece, katılımcılardan eksiksiz ve daha samimi cevaplar alınması sağlanmaya çalışılmış ve araştırmacının önyargılarından uzaklaşmasına olanak tanınmıştır. Çalışmada iç geçerliği sağlamak amacıyla uzun süreli etkileşim ve araştırmacı önyargılarını azaltmanın yanı sıra kullanılan bir diğer yöntem de katılımcı teyidi olmuştur. Bu doğrultuda, yazıya dökülen görüşme metinleri katılımcılara gönderilerek verilerin kendi görüşlerini yansıtıp yansıtmadığı konusunda dönüt vermeleri istenerek katılımcıların elde edilen verilerin doğruluğunu teyit etmeleri sağlanmıştır. Aynı zamanda, katılımcılar eklemek istedikleri deneyimler ve görüşleri de ekleme fırsatı bulmuşlardır. İç geçerlik kapsamında alınan bir diğer önlem gereği, görüşme sorularının hazırlanması, verilerin analizi ve yorumlanmasını içine alan süreçte bağımsız araştırmacılardan geribildirim istenerek uzman incelemesi sağlanmıştır.

Nitel bir çalışmanın dış geçerliği (aktarılabilirlik) araştırma sonuçlarının benzer katılımcı ve ortamlardaki durumlara aktarılabilmesi ölçüsünde sağlanmaktadır (Houser, 2015). Bu çalışmada dış geçerliği sağlamak amacıyla örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların demografik özellikleri ve

görüşmenin yapıldığı ortam açık bir şekilde belirtilmiştir. İçerik ile ilgili yeterli bilgi verilmiş, ham veri ortaya çıkan kod ve temalara göre yeniden düzenlenerek araştırmacının yorumu olmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu kadar sadık kalınarak okuyucuya aktarılmıştır. Bu doğrultuda, sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylelikle, çalışmanın dış geçerliği kapsamında amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme yöntemleri kullanılmıştır.

Çalışmanın güvenirliğini (tutarlılık) sağlamak amacıyla verilerin toplanması sırasında araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları esas alınarak ve video kayıt yöntemi kullanılarak her bir katılımcıyla benzer bir yaklaşım benimsenerek görüşme yapılmıştır. Araştırma kapsamında içerik analizi yapılırken, kodlamanın güvenilir olduğundan emin olunması amacıyla kodlama araştırmacılar tarafından ikişer hafta arayla iki kez yinelenmiş ve kodlamalar arasında tutarlılık olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca, verilerin analizi sırasında görüşme metinleri, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) önermiş olduğu *Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100* formülü kullanılmış ve hesaplama neticesinde kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin .90 olduğu tespit edilmiştir. Miles ve Huberman, içsel tutarlılık için gerekli olan kodlama denetiminde kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada hesaplanan kodlayıcılar arası görüş birliği katsayısının %80'nin üzerinde olması, araştırmanın güvenirliğini kanıtlamıştır.

Nicel Aşamada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına Ait Sonuçlar

Araştırmanın nicel bölümünde kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Nicel aşamada kullanılan araçların geçerlik sonuçları. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına ait geçerlik analizleri için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait faktörlerin doğrulanması için LISREL programı ile DFA uygulanmıştır. DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde referans uyum ölçütleri kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler bu ölçüt değerler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu referans uyum ölçütleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler

Uyum indeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
AGFI	$.85 \leq AGFI < .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$
NFI	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
IFI	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	$.90 \leq GFI < .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$
SRMR	<0.05 $P > .05$	<0.08
Ki-kare P değeri		-

Kaynak: Schermelleh, E. K., ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Tablo 4'te, DFA bulgularını değerlendirirken kullanılan referans aralıkları görülmektedir. Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ait uyum indeksleri ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Kullanılan Ölçeklere Ait Uyum İndeksleri

Uyum indeksleri	CK-KLÖ	ÖSÖ	ÖİPÖ
χ^2/sd	1.86	2.28	3.37
RMSEA	.04	.05	.06
AGFI	.97	.99	.93
NFI	.93	.98	.83
CFI	.96	.99	.87
IFI	.96	.99	.87

Tablo 5'te görüldüğü gibi, CK-KLÖ, ÖSÖ ve ÖİPÖ'nün DFA sonucunda ortaya çıkan modele ilişkin R^2/sd değerleri sırasıyla 1.86, 2.28 ve 3.37 olarak elde edilmiştir. Her bir ölçek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeklere ilişkin DFA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Conger-Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeği. CK-KLÖ'ye ilişkin geçerlik analizi için DFA gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan Madde 4 ($t=.75$) ve Madde 7 ($t=.58$) için hesaplanan t değerinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu iki madde sırasıyla ölçekten çıkarılarak DFA analizi yenilenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen CK-KLÖ'ye ilişkin DFA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

CK-KLÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

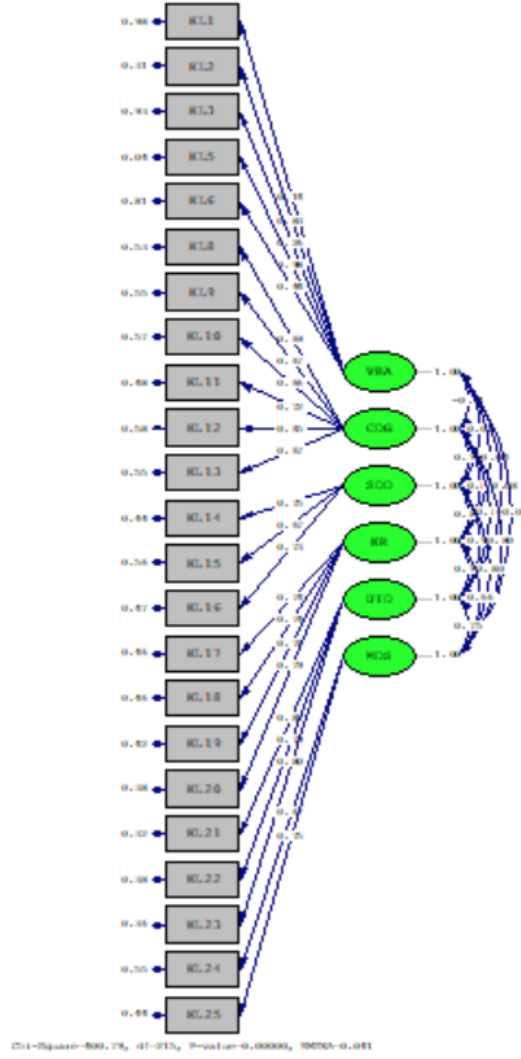
Madde	β	t -değeri	p
1	0.14	3.43	<.05
2	0.83	33.73	<.05
3	0.26	6.37	<.05
5	0.98	39.35	<.05
6	0.44	11.90	<.05
8	0.69	26.29	<.05
9	0.67	25.46	<.05
10	0.66	24.37	<.05
11	0.72	29.33	<.05
12	0.65	22.86	<.05
13	0.67	25.23	<.05
14	0.75	30.57	<.05
15	0.67	24.30	<.05

16	0.73	29.17	<.05
17	0.74	30.00	<.05
18	0.74	30.08	<.05
19	0.76	32.97	<.05
20	0.79	36.38	<.05
21	0.82	41.65	<.05
22	0.79	37.90	<.05
23	0.80	37.18	<.05
24	0.67	20.13	<.05
25	0.75	23.24	<.05

β : Standart katsayı

Tablo 6'da görüldüğü gibi, gözlenen değişkeni açıklamada etkili olan gizil değişkenlere ait t değerleri anlamlıdır ($t > 1.96$, $p < .05$). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2012) göre, t değerleri 1.96 üzerinde bir değer olursa parametre tahminleri .05 düzeyinde anlamlıdır.

CK-KLÖ'ye ait path diyagramı Şekil 9'da sunulmaktadır.



Şekil 9. CK-KLÖ'ye ait path diyagramı

Şekil 9'da görüldüğü gibi, CK-KLÖ'nün altı boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Model uyum değerlerinin incelenmesi sonucunda ortaya konulan uyum değerlerine bakıldığında, RMSEA=.04, AGFI=.97, NFI=.93, CFI=.96 ve IFI=.96 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğe ait modelin iyi uyum vermesinde kriter olarak X^2/sd değeri kullanılmaktadır. CK-KLÖ'ye ait X^2/sd değeri 1.86 olarak hesaplanmıştır. İyi uyum kriterinde bu değer 5'ten küçük olması beklenir (Şimşek, 2007). Bu bulgular doğrultusunda, modelin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Örgütsel Sadakat Ölçeği. ÖSÖ'ye ilişkin geçerlik analizi için DFA gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan Madde 4 ($t=.57$) ve Madde 7 ($t=.77$) için hesaplanan t değerinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu iki

madde sırasıyla ölçekten çıkarılarak DFA analizi yenilenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen ÖSÖ'ye ilişkin DFA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

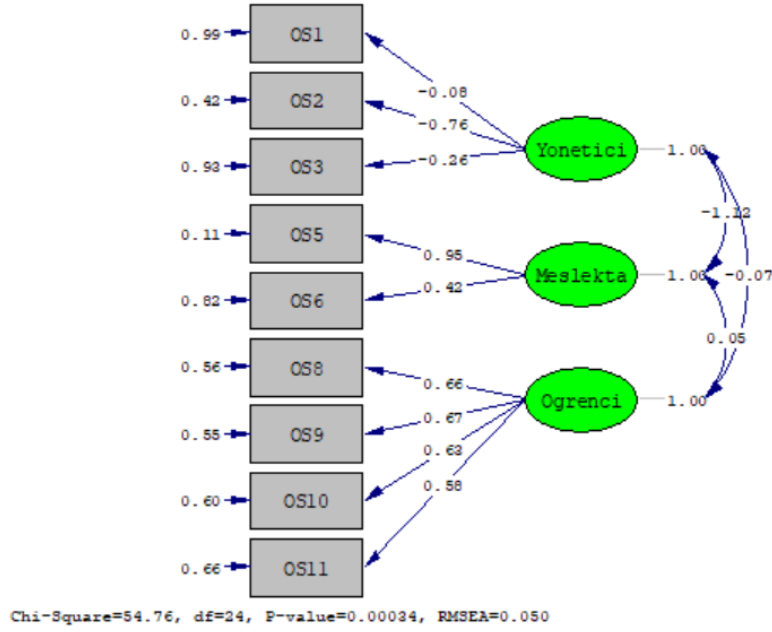
ÖSÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

Madde	β	t -değeri	p
1	0.08	2.07	<.05
2	0.76	16.02	<.05
3	0.26	6.04	<.05
5	0.95	30.74	<.05
6	0.42	10.96	<.05
8	0.66	18.08	<.05
9	0.67	18.68	<.05
10	0.63	17.15	<.05
11	0.58	14.93	<.05

β : Standart katsayı

Tablo 7'de görüldüğü gibi, gözlenen değişkeni açıklamada etkili olan gizil değişkenlere ait t değerleri anlamlıdır ($t > 1.96$, $p < .05$). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2012) göre, t değerleri 1.96 üzerinde bir değer olursa parametre tahminleri .05 düzeyinde anlamlıdır.

ÖSÖ'ye ait path diyagramı Şekil 10'da sunulmaktadır.



Şekil 10. ÖSÖ'ye ait path diyagramı

Şekil 10'da görüldüğü gibi, ÖSÖ'nün üç boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Model uyum değerlerinin incelenmesi sonucunda ortaya konulan uyum değerlerine bakıldığında, RMSEA=.05, AGFI=.99, NFI=.98, CFI=.99 ve IFI=.99 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğe ait modelin iyi uyum vermesinde kriter olarak X^2/sd değeri kullanılmaktadır. ÖSÖ'ye ait X^2/sd değeri 2.28 olarak hesaplanmıştır. İyi uyum kriterinde bu değer 5'ten küçük olması beklenir (Şimşek, 2007). Bu bulgular ışığında modelin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen İş Performansı Ölçeği. ÖİPÖ'nün geçerlik analizi için DFA gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan Madde 4 ($t=1.45$) için elde edilen t değerinin anlamlı olmadığı görülmüştür. 4. Madde ölçekten çıkarılarak DFA analizi yenilenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen ÖİPÖ'ye ilişkin DFA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

ÖİPÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

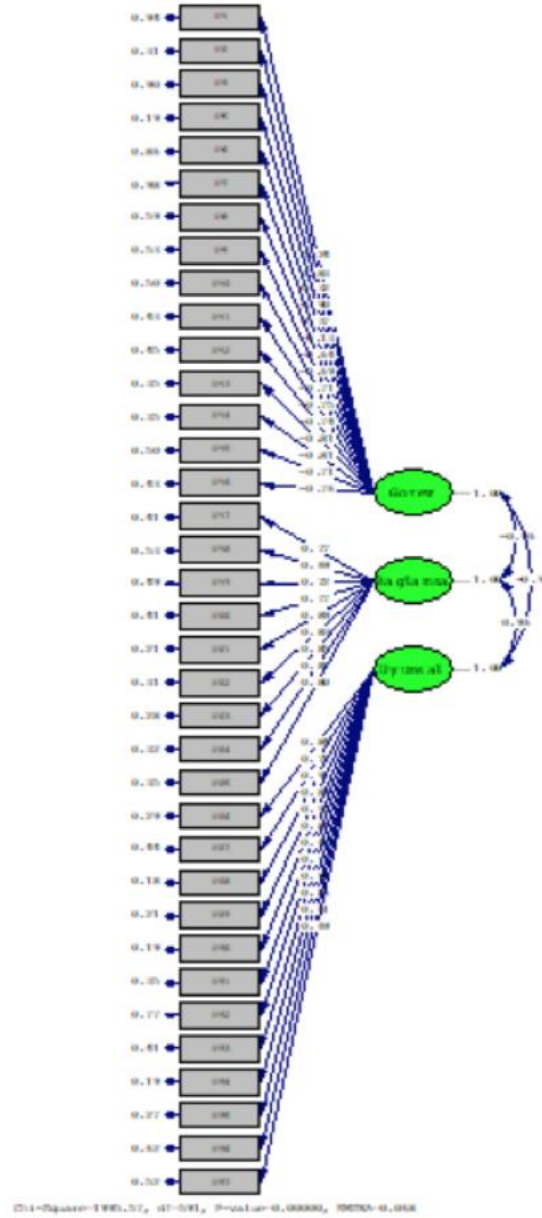
Madde	β	t-değeri	p
1	0.24	9.17	<.05
2	0.83	64.75	<.05
3	0.32	12.26	<.05
5	0.90	76.00	<.05
6	0.37	15.06	<.05
7	0.13	4.58	<.05
8	0.64	30.46	<.05
9	0.69	33.45	<.05
10	0.71	34.82	<.05
11	0.75	40.85	<.05
12	0.74	37.27	<.05
13	0.81	44.06	<.05
14	0.81	47.14	<.05
15	0.71	36.42	<.05
16	0.76	41.04	<.05
17	0.77	41.04	<.05
18	0.69	34.90	<.05
19	0.72	37.69	<.05
20	0.77	43.35	<.05
21	0.89	60.95	<.05

22	0.83	51.07	<.05
23	0.85	53.10	<.05
24	0.82	47.01	<.05
25	0.80	45.66	<.05
26	0.84	55.85	<.05
27	0.75	40.14	<.05
28	0.91	67.52	<.05
29	0.89	73.51	<.05
30	0.90	75.61	<.05
31	0.81	45.47	<.05
32	0.48	20.61	<.05
33	0.77	42.21	<.05
34	0.90	57.16	<.05
35	0.86	55.84	<.05
36	0.61	28.68	<.05
37	0.69	36.27	<.05

β : Standart katsayı

Tablo 8’de görüldüğü gibi, gözlenen değişkeni açıklamada etkili olan gizil değişkenlere ait t değerleri anlamlıdır ($t > 1.96$, $p < .05$). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk’e (2012) göre, t değerleri 1.96 üzerinde bir değer olursa parametre tahminleri .05 düzeyinde anlamlıdır.

OİPÖ’ye ait path diyagramı Şekil 11’de sunulmaktadır.



Şekil 11. ÖİPÖ'ye ait path diyagramı

Şekil 11'de görüldüğü gibi, ÖİPÖ'nün üç boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Model uyum değerlerinin incelenmesi sonucunda ortaya konulan uyum değerlerine bakıldığında, RMSEA=.06, AGFI=.93, NFI=.83, CFI=.87 ve IFI=.87 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğe ait modelin iyi uyum vermesinde kriter olarak χ^2/sd değeri kullanılmaktadır. ÖİPÖ'ye ait χ^2/sd değeri 3.37 olarak hesaplanmıştır. İyi uyum kriterinde bu değer 5'ten küçük olması beklenir (Şimşek, 2007). Bu bulgular ışığında modelin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Nicel aşamada kullanılan araçların güvenirlik sonuçları. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının güvenirlikleri Cronbach Alfa

katsayısı ile test edilmiştir. Bu bağlamda, CK-KLÖ, ÖSÖ ve ÖİPÖ'ye ait madde sayıları, her bir alt ölçek ve toplam ölçek için hesaplanmış olan Cronbach Alfa katsayısı değerleri Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9

Değişkenlere Ait Cronbach Alfa Katsayısı Değerleri

Ölçek / Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Karizmatik Liderlik	25	.97
1. Vizyonu Belirleme ve Açıklama	6	.97
2. Çevresel Duyarlık Gösterme	7	.96
3. Sıra dışı Davranışlar Sergileme	3	.85
4. Kişisel Risk Üstlenme	4	.88
5. Üye İhtiyaçlarına Duyarlık Gösterme	3	.95
6. Mevcut Durumu Sürdürmeme	2	.78
Örgütsel Sadakat	11	.85
1. Yöneticiye Sadakat	4	.77
2. Meslektaşlara Sadakat	3	.75
3. Öğrencilere Sadakat	4	.71
Öğretmen İş Performansı	37	.94
1. Görev Performansı	16	.89
2. Bağlamsal Performans	10	.84
3. Uyumsal Performans	12	.89

Tablo 9'da görüldüğü gibi, Conger-Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeği'nin tamamına ait Cronbach Alfa değeri .97'dir. CK-KLÖ'nün vizyon belirleme ve açıklama, çevresel duyarlık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ve mevcut durumu sürdürmeme alt ölçeklerinin Cronbach Alfa değerleri sırasıyla .97, .96, .85, .88, .95 ve .78'dir.

Örgütsel Sadakat Ölçeği'nin tamamına ait Cronbach Alfa değeri .85'tir. ÖSÖ'nün yöneticiye sadakat alt ölçeğinin Alfa değeri, .77, meslektaşlara sadakat alt ölçeğinin Alfa değeri .75 ve öğrencilere sadakat alt ölçeğinin Alfa değeri .71'dir. Öğretmen İş Performansı Ölçeği'nin tamamına ait Cronbach Alfa değeri .94'tür. ÖİPÖ'nün görev performansı alt ölçeğinin Alfa değeri .89, bağlamsal performans alt ölçeğinin Alfa değeri .84 ve uyumsal performans alt ölçeğinin Alfa değeri .89'dur. Büyüköztürk (2012, s. 171), psikolojik bir test söz konusu olduğunda, güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olmasının test puanlarının güvenirliği için yeterli olduğunu belirtmektedir. Buna göre, 514 katılımcıdan toplanan veri setine dayalı olarak CK-KLÖ, ÖSÖ ve ÖİPÖ'nün güvenilir olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel ve nicel aşamasına ilişkin veri analizi aşağıda verilmektedir.

Nitel verinin analizi. Çalışma kapsamında öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri analizine, verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesiyle başlanır. Ardından, elde edilen veriler, belirli kavram ve temalar altında bir araya getirilir. İçerik analizi sürecinin ilk adımı olan kodlama sırasında, elde edilen veriler incelenir, anlamlı bölümlere ayrılır ve her bölümün kavramsal açıdan ne ifade ettiği ortaya konur. Kodlar belirlendikten sonra, kodları belirli kategoriler altında toplayabilecek temalar oluşturulur. Analizin son aşamasında ise, sonuçlar tablolarla, şekillerle veya tartışma yolu ile sunulur (Creswell ve Creswell, 2018, s. 267; Merriam, 1998; Özdemir, 2010b; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada yapılan içerik analizinde de yukarıda belirtilen adımlar takip edilmiştir. Öncelikle, yarı yapılandırılmış görüşme verileri transkript edilerek yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen görüşme metinleri, e-posta yoluyla çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere gönderilmiştir. Katılımcı öğretmenlere görüşme metinlerinde yazılı olan verilerin kendi görüşlerini yansıtıp yansıtmadığı sorulmuş, eklemek veya çıkarmak istedikleri herhangi bir şey varsa belirtmeleri istenmiş ve bu doğrultuda görüşme metinleri ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılarak katılımcı teyidi sağlanmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesiyle birlikte her bir araştırma sorusu için kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod ve temaların nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmesi sağlanarak meslektaş teyidi sağlanmıştır. İçerik analizi sonucunda oluşan kodlar yüzde ve frekanslara dönüştürülerek sayısallaştırılmıştır. Son olarak, görüşme verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular, tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Nicel verinin analizi. Araştırma kapsamında elde edilen verinin ön kontrolleri yapılmıştır. Bu bağlamda, veri analizine geçilmeden önce veri seti üzerinde hatalı veri girişi, kayıp veri, uç değer kontrolleri yapılmıştır. Bunun yanı sıra, veri toplama araçlarında yer alan ifadelerin özelliği ve ölçekteki yeri, verilerin aynı katılımcıdan toplanması, verinin toplandığı ortam gibi unsurların ortak yöntem yanlılığı (common method bias) sorununa neden olabileceği belirtilmektedir (MacKenzie ve Podsakoff, 2012). MacKenzie ve Podsakoff, ortak yöntem yanlılığının araştırma sonuçlarını etkileyebileceğinden, olası koşulları ve hata kaynaklarını anlamının önemli olduğunun altını çizmektedir. Bu araştırmada kısa bir süre içerisinde veri toplandığı için ortak yöntem yanlılığı sorununun olup olmadığına bakılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları için ortak yöntem yanlılığının test edilmesi sırasında Harman tek faktör testi (Harman's single factor test) kullanılmıştır (Harman, 1976). Bu amaçla, bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerdeki bütün maddeler tek faktörde toplanarak maddelerin toplam varyansına bakılmıştır. Bu analiz neticesinde, bu araştırmada Harman tek faktör testi sonucunun %27.604 olduğu görülmüştür. Tek faktörde toplanan maddelerin toplam varyansın %50'in altında olması halinde, veri setinde ve veri setinden elde edilecek sonuçlarda ortak yöntem yanlılığı sorununun olmadığına karar verilir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın veri setinde olası yöntem yanlılığına sorununa rastlanmamıştır.

Yapılacak analiz türüne göre veri setinin normallik, eş-varyanslılık (homojenlik), doğrusallık sayıltılarını karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir. Veri seti üzerinde ölçeğin bütünü ve onu oluşturan her boyut için ayrı ayrı toplam puan hesaplaması yapılmıştır. Verilerin parametrik veya parametrik olmayan (non-parametric) analiz yöntemlerinden hangileri ile analiz edileceğini saptamak üzere normal dağılım durumları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Normallik Değerleri (Basıklık ve Çarpıklık Katsayısı Değerleri) (N=514)

Ölçek / Alt Ölçekler	Basıklık Katsayısı	Çarpıklık Katsayısı
Karizmatik Liderlik	1.33	-.89
1. Vizyonu Belirleme ve Açıklama	.89	-.93
2. Çevresel Duyarlık Gösterme	1.45	-1.05
3. Sıra Dışı Davranışlar Sergileme	-.20	-.19
4. Kişisel Risk Üstlenme	-.23	-.26
5. Üye İhtiyaçlarına Duyarlık Gösterme	1.20	-1.09
6. Mevcut Durumu Sürdürmeme	.86	-.83
Örgütsel Sadakat	1.08	-.70
1. Yöneticiye Sadakat	2.01	1.01
2. Meslektaşlara Sadakat	1.15	-.80
3. Öğrencilere Sadakat	1.16	-.74
Öğretmen İş Performansı	.68	-.55
1. Görev Performansı	.91	-.91
2. Bağlamsal Performans	.04	-.40
3. Uyumsal Performans	.23	-.39

Tablo 10'da görüldüğü gibi, ölçeklerin ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin $-/+3$ aralığında olduğu görülmektedir. Ölçeklerin toplam ve alt boyut puanlarının normal dağılıma uygunluğu incelendiğinde basıklık ve çarpıklık değerleri ± 3 sınırlar içerisinde yer alan verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Köklü,

Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2007). Bu nedenle araştırmada parametrik değerlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine yönelik analizler için uygulanacak teknikler ve veri toplama araçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Alt Problemlerine göre Veri Analizi Teknikleri

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları	Analiz Tekniği
1. Lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantıları nasıldır?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	İçerik Analizi
2. Lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenler, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantıları iç dünyalarında nasıl anlamlandırmaktadırlar?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	İçerik Analizi
3. Lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla ilgili yaşantı ve anlamlandırmalarının öğretmenler üzerindeki sonuçları nedelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	İçerik Analizi
4. Öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri nasıldır?	CK-KLÖ	Betimsel İstatistikler
5. Öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri		
a) cinsiyet		
b) yaş		
c) medeni durum		t-testi
d) eğitim düzeyi	CK-KLÖ	ANOVA
e) mesleki kıdem		
f) mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?		
6. Öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşleri nasıldır?	ÖSÖ	Betimsel İstatistikler

7. Öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşleri		
a) cinsiyet		
b) yaş		t-testi
c) medeni durum		
d) eğitim düzeyi	ÖSÖ	ANOVA
e) mesleki kıdem		Kruskal Wallis H Testi
f) mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?		
8. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri nasıldır?	ÖİPÖ	Betimsel İstatistikler
9. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri		
a) cinsiyet		
b) yaş		t-testi
c) medeni durum		
d) eğitim düzeyi	ÖİPÖ	ANOVA
e) mesleki kıdem		Kruskal Wallis H Testi
f) mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?		
10. Öğretmenlerin karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen performansı algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?	CK-KLÖ ÖSÖ ÖİPÖ	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı
11. Karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat, öğretmen performansının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?		Basit Doğrusal Regresyon
12. Karizmatik liderlik ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel sadakat aracılık etkisi göstermekte midir?	CK-KLÖ ÖSÖ ÖİPÖ	Yol Analizi

Tablo 11’de görüldüğü gibi, 1., 2. ve 3. araştırma soruları için içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın 4., 6., ve 8. soruları için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Araştırmanın 5. sorusuna yönelik olarak t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Diğer yandan, 7. ve 9. araştırma soruları için t-testi ve normallik varsayımının karşılandığı durumlarda parametrik bir test olan ANOVA ve hangi değişkenler arasında fark olduğunun belirlenmesi için LSD uygulanırken normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda ANOVA yerine non-parametrik testlerden biri olan Kruskal Wallis H testi ve hangi değişkenler arasında fark olduğunun belirlenmesi için Dunnett C testi uygulanmıştır. Bunların yanı sıra, 10. araştırma sorusu için Pearson Momentler Çarpımı ile korelasyon katsayıları incelenmiş, 11. soru için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış, 12. soru için yol analizi uygulanmıştır.

Verilerin dijital ortama aktarılarak veri analizinin yapılması için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) LISREL ve AMOS programları kullanılmıştır. Anlamlılık testleri ise .05 düzeyinde sınanmıştır.

Katılımcı öğretmenler tarafından doldurulan ölçeklerde (1) en düşük puanı, (5) en yüksek puanı temsil etmektedir. Örneğin, mevcut araştırmada kullanılan Conger-Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeği’nde yer alan “Yöneticim coşku uyandıran bir konuşmacıdır,” maddesinde ‘tamamen katılıyorum’ seçeneğini işaretleyen katılımcı öğretmen, yöneticisinin coşku uyandıran bir konuşmacı olduğunu düşündüğünü ifade etmiş olmaktadır. Aynı maddede ‘hiç katılmıyorum’ seçeneğini işaretleyen katılımcı öğretmen ise, tam aksine, yöneticisinin coşku uyandıran bir konuşmacı olmadığını düşündüğünü ifade etmiş olmaktadır. Ölçeklerdeki seçeneklerin sınırları ve verilen ağırlıkları Tablo 12’de verilmiştir (Balcı, 2002, s. 220’den akt. Özdemir, 2010a, s. 98).

Tablo 12

Ölçeklerdeki Seçeneklerin Sınırları ve Ağırlıkları

Puan Değeri	İfade	Sınır
(1)	Hiç katılmıyorum / Hiçbir zaman	1.00 – 1.79
(2)	Katılmıyorum / Nadiren	1.80 – 2.59

(3)	Az katılıyorum / Ara Sıra	2.60 – 3.39
(4)	Çok katılıyorum / Çoğunlukla	3.40 – 4.19
(5)	Tamamen katılıyorum / Her zaman	4.20 – 5.00

Tablo 12’de görüldüğü gibi, 1 ‘Hiç Katılmıyorum’ veya ‘Hiçbir zaman’ ifadesine karşılık gelirken 5 ‘Tamamen Katılıyorum’ veya ‘Her zaman’ ifadesine karşılık gelmektedir.



Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere ilişkin nitel ve nicel analiz sonuçları ve bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Nitel Bölümüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel aşaması kapsamında elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve araştırma sorularına yönelik kodlar ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra, bu kodlara ilişkin temalara ulaşılmıştır. Her bir araştırma sorusuna ilişkin tema ve kodlar aşağıda sunulmuştur. Araştırmanın nitel bölümüne ait alt problemlere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantıları. Araştırmanın birinci alt probleminde lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, “Lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantıları nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak için içerik analizi yapılmıştır. Lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantılarına ilişkin tema, kod ve frekans değerleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile İlgili Yaşantılarına Yönelik Bulgular

Tema	Kod	f
Vizyon	Radikal kararlar alma	8
	Hedef belirleme	12
	Yenilikçi olma	11
	Yol gösterme	7
	Farklı bir bakış açısına sahip olma	9
Çevre Analizi	Resmî kurumlarla iletişim halinde olma	4
	Okulun paydaşları ile iş birliği yapma	8
	Okulun sosyo-ekonomik koşullarının farkında olma	3
	Araştırmacı olma	3
	İyi bir dinleyici olma	14
	Gözlem gücünün iyi olması	9

Sıra Dışı Davranışlar	Selamlaşma alışkanlıkları	7
	Pozisyonunun gerektirmediği konularda yardım etme	9
Kişisel Risk	Cesur ve korkusuz olma	13
	İnisiyatif alma	15
	Gerektiğinde öğretmeni koruma	11
	Bürokratik engellere takılmama	8
Duyarlılık	İhtiyaçlara cevap verme	12
	Sorunlara hızlı bir şekilde müdahale etme	7
	Öğretmenlerin fikrine önem verme	11
	Öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verme	5
	Olumlu davranışları takdir etme	13
	İletişim kanallarını açık tutma	10
Kurumsallaştırma	Kararlı ve çalışkan olma	6
	Sonuçları takip etme	4
	Alınan kararların kalıcılığını sağlama	7
	Belirsizlikten kaçınma	7

Tablo 13'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantılarına ilişkin katılımcı görüşleri *vizyon, çevre analizi, sıra dışı davranışlar, kişisel risk, duyarlılık* ve *kurumsallaştırma* olmak üzere altı tema altında toplanmıştır. Vizyon teması altında yer alan kodlardan biri *radikal kararlar alma* şeklindedir. Bu kapsamda, katılımcılardan biri görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

... Bizim okulun alışlageldik bir düzeni vardı sınıfların yerleri konusunda. Hiç kimse sınıfının yerini değiştirmiyordu. Bu müdür geldi, baktı birinci sınıflar üst kata çıkarken zorlanıyor, küçük sınıfları aşağı kata, büyük sınıfları yukarı kata alacağını söyledi sene başında. Ben dahil okulun yarısı tepki gösterdi, sınıfımızı değiştirmek istemedik. Ama sonra gördük ki olumsuz gibi görünen bu karar aslında çok mantıklı. Biz de destekledik bu kararı. Böyle bizim müdür, pek çok konuda radikal kararlar almaktan çekinmiyor. (Ö1)

Vizyon teması altında yer alan bir diğer kod *hedef belirleme* olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılardan biri, şu paylaşımda bulunmuştur:

... Her şeyden önce, hedefleri var. Öncelikle bir okulda çalıştığı için, onun üzerine konuşacağım, yani okulda yapmak istedikleri geleceğe yönelik hedefleri var. Bizim için de o hedefleri koyup elinden geleni yapar. Belirlediği bir hedefe varmak için farklı bir yöntemle gittiğimizde de geri çevirmez bizi, hedefe gitmek ister. (Ö8)

Vizyon teması altında yer alan bir diğer kod *yenilikçi* değildir. Bu kodla ilgili olarak katılımcılardan biri şu şekilde görüş bildirmiştir:

... Güzel fikirler olduğunda, bu fikirler gerekli şekilde anlatıldığında, bunlara yönelebiliyor. Yeniliklere açık bir müdür. Geriye dönük değil de ileriye dönük ne yapabiliriz bir amaç doğrultusunda diyen bir müdür. Mesela şu anda e-twinning programına katılmamızı istiyor. Çünkü kurumumuzu ulusal ve uluslararası alanda da önemli bir kurum haline getirmek istiyor. Bunun için de bizlerin eğitime katılmamızı istiyor. (Ö12)

Vizyon teması altındaki bir diğer kod da *yol göstermedir*. Bu kapsamda görüş belirten katılımcılardan biri, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Ona danıştığımız konularda elinden geleni yapmaya çalışıyor. Bir problemle karşılaştığımızda ya da bir durum olduğunda, çözebileceği şekilde bize çözümler üretebiliyor, hep bize bir yol gösterme çabası var müdür beyin. (Ö10)

Vizyon teması altında yer alan son kod ise *farklı bir bakış açısına sahip olma* olarak ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, katılımcılardan biri şu paylaşımda bulunmuştur:

... Müdürümüzün okula farklı bir bakış açısı kattığını düşünüyorum ben açıkçası. Okula başladıktan sonra ilk günlerde, bizimle tanıştıktan sonra yapmayı planladıklarını açıkladı bize. Daha önceki müdürümüzden duymadığımız, daha önce bizim de aklımıza gelmeyen fikirleri oluyor. (Ö1)

Tablo 13'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantılarına ilişkin katılımcı görüşlerinin toplandığı bir diğer tema *çevre analizidir*. Çevre analizi teması altında yer alan kodlardan biri *resmî kurumlarla iletişim halinde* değildir. Bu kodla ilgili katılımcılardan biri şu şekilde görüş bildirmiştir:

... Geçen sene müdürümüz okula yeni geldiğinde, gittim bir proje için başvurdum ve müdürümüzden destek istedim. Ki o zaman beni hiç tanııyordu. Ağustos ayında, daha okul açılmamıştı bile. Proje uzun bir süreçti ve çok detaylı bir konuydu. Bana can-ı gönülden yardımcı oldu. Belediyeye birlikte gittik, postaneye gittik, hastaneye gittik. Bir sürü makama birlikte gittik. Bana eşlik etti. Belediye başkanıyla görüştük. Milli eğitim müdürüyle görüştük, şube müdürüyle görüştük. Yani sadece öğrencilerimle olan, eğitimimle ilgili olan konuda pek çok kişiyle görüşürdü beni. (Ö1)

Çevre analizi teması altında yer alan kodların bir diğeri *okulun paydaşları ile iş birliği yapmaya* ilişkindir. Bu koda ilişkin olarak bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

... Müdür yardımcısıyla da iyi anlaşır, birlikte güzel çalışıyorlar bence. Velilerle diyalogu da iyi. Yani böyle okulun yararına olacak şeyler konusunda velilerden de ricada bulunur, seve seve yardım ediyor onlar da. (Ö4)

Çevre analizi temasının altında yer alan bir diğer kod da *okulun sosyo-ekonomik koşullarının farkında olma* olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda, katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

... Bizim okulumuz bu ilçenin en iyi okullarından biridir. Öğrenci profilimiz iyidir, veli profilimiz iyidir. Bence müdürümüz de bunun çok farkında. Okulumuz gözde bir okul olduğundan dolayı kararları ona göre alıyor. (Ö14)

Çevre analizi teması altındaki bir diğer kod da *araştırmacı* olmalıdır. Bu doğrultuda, katılımcılardan biri fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Müdürümüzün okulumuzda iki yıllık bir çalışma süreci var. Bu süreç içerisinde okulumuza gelen öğrencilerin gelişim düzeylerini bu zamana kadar incelemiş araştırmalar yapmış. Bilgi almak için velilerle olsun gerekli mercilerle olsun görüşmeler yapmış. Ondan sonra bizi bu bilgilere dayanarak yönlendirebiliyor. (Ö12)

Çevre analizi teması altında yer alan kodlardan biri de *iyi bir dinleyici* olmalıdır. Bu kapsamda görüş bildiren katılımcılardan birinin paylaşımı şu şekilde olmuştur:

... Müdürümüz öncelikle iyi bir dinleyici. Bizim, okulla ilgili, kendimizle ilgili, öğrencilerimizle ilgili her türlü fikrimizi rahatlıkla gidip kendisiyle konuşabiliyoruz. Bu zaten, bizim için çok önemli bir faktör. (Ö2)

Çevre analizi temasının altında yer alan son kod ise *gözlem gücünün iyi olmasıdır*. Bu kodla ilgili olarak katılımcılardan biri şunları ifade etmiştir:

... Yöneticim çok iyi bir gözlemci ve kimin neye nasıl tepki vereceğini çok iyi biliyor, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin. Atacağı adımı ona göre seçiyor. (Ö13)

Tablo 13'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantılarına ilişkin katılımcı görüşlerinin toplandığı bir diğer tema da *sıra dışı davranışlardır*. Bu temanın altında yer alan kodlardan biri *selamlaşma alışkanlıklarıdır*. Bu kodla ilgili olarak katılımcılardan biri şu şekilde görüş bildirmiştir:

... Ben şu ana kadar 5 farklı okulda çalıştım. Çalıştığım okullarda ana sınıfı olunca biraz önem verilmeyen bir bölüm sanırım. Bu zamana kadarki müdürlerim, sınıfın senin sınıfın, gerekirse sen temizlersin diyen müdürler. Ama ilk defa bu okulda çalıştığım okul müdürüm her gün sabah sınıfıma uğrayıp benimle selamlaşıp çocuklarla beş dakika da olsa sohbet ediyor. Onların isteklerini, benim isteklerimi

soran bir müdür. Sürekli iletişim halinde. Aslında belki bu sıra dışılık olmayabilir ama ilk defa böyle bir müdürle karşılaştığım için bana sıra dışı geldi. Çünkü hiçbir müdürüm her gün uğrayıp da günaydın dememişti bu zamana kadar. (Ö12)

Sıra dışı davranışlar teması altında yer alan ikinci kod ise *pozisyonunun gerektirmediği konularda yardım etmedir*. Bu kapsamda, katılımcılardan biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

... Müdür beyi odasında bulamazsınız. Elinde alet takımı, sandıkla, işte bir yerlerde ya bir öğrenciyle ilgileniyordur ya bir yeri tamir ediyordur. Yani bir şey yapıyordur. Sürekli çalışıyordur. Sadece makamda çalışmayı seven bir insan değil. ... Yine dediğim gibi, fotokopi makinesi ile müdürümüzün odası yan yana. Biz fotokopimizi basıp mesela derse çıkıyoruz, bir bakıyoruz arkamızdan müdür almış eline kağıtları bize getirmiş. (Ö1)

Tablo 13'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantılarına ilişkin katılımcı görüşlerinin toplandığı bir diğer tema *kişisel risk*dir. Kişisel risk teması altındaki kodlardan biri *cesur ve korkusuz olma*dır. Bu kodla ilgili olarak katılımcılardan biri şu şekilde görüş bildirmiştir:

... Elini taşın altına koyan bir müdürümüz var, dediğim gibi amaç öğrenci olunca elinden gelenin fazlasıyla yapmaya çalışır. Öğrenciye nasıl faydalı olalım bu bakış açılarıdadır. Bu yolda da cesur davranır, bir kişiden veya makamdan da korkmaz. (Ö3)

Kişisel risk teması altındaki bir diğer kod *inisiyatif alma*dır. Bu kapsamda, katılımcılardan biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

... Okul gezileri aklıma geldi benim burada. Önceki müdürümüzle gezilere gidemiyorduk biz, çünkü müdürümüz sıfır risk, hiçbir şekilde risk almak istemiyordu, normal geziye giderken bile büyük bir telaş ve endişeyle giderdik acaba bu geziden rahat dönebilecek miyiz diye. Şimdiki müdürümüz tabii ki yine olması gereken prosedürleri işliyor, ne bilim izinler ile ilgili şeyleri istiyoruz tabi ama ekstradan bir durum çıktığında, hocam böyle bir durum var ne yapmamız gerekiyor dediğimizde de inisiyatif alıyor, geziyi tamamen iptal etmiyor yani. (Ö7)

Kişisel risk teması altında yer alan kodlardan bir diğeri de *gerektiğinde öğretmeni koruma*dır. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

... Bir de şöyle bir şey var, mesela velilerle kendi iletişim kurması gereken bir konu varsa o direk kendisi iletişim kuruyor, araya bizi sokmuyor. Bizi karşı karşıya bırakmıyor, sadece veliyi ilgilendiren bir konu ise kendisi veli ile diyalogu kurabiliyor.

İsterse toplantı yapıyor, isterse bireysel görüşüyor. Yani bizi tampon olarak kullanmıyor. Bizim haklı olduğumuzu düşünüyorsa, bizi veliye karşı sonuna kadar savunuyor. (Ö5)

Kişisel risk teması altında yer alan son kod ise *bürokratik engellere takılmamadır*. Bu kapsamda katılımcılardan biri, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... Bazen olmaz dediğimiz şeyleri bile oldurdu, hani biliyorsunuz bir prosedür vardır ya, bazen o prosedürleri bir kenara bırakarak sorumluluğunu da aldı. Prosedür ya da daha farklı şeylere takılmak yerine daha çabuk çözüme gidelim ya da daha hızlı ilerleyelim, çözüme kavuşturmak için o süreci biraz daha hızlandırabiliyor. Sıkıntılara takılmak yerine çözmeye odaklanıyor diyelim. Aradaki basamaklar, bazen çok takılırız o basamaklara, o basamakları ilerletmede daha hızlı hareket eder, bu sıkıntılarda çözüm odaklı ilerliyor ve bizi rahatlatıyor bu konuda. (Ö10)

Tablo 13'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantılarına ilişkin katılımcı görüşlerinin toplandığı bir diğer tema *duyarlılıktır*. Duyarlılık teması altında yer alan kodlardan biri *ihtiyaçlara cevap vermedir*. Bu doğrultudaki katılımcı görüşlerinden biri şu şekildedir:

... Ben psikolojik danışmanım. Okula ilk geldiğimde öğrencilerle görüşme yapabileceğim bir odam yoktu. Şu anda ise sıfır baştan hazırlanmış bir odam var. En baştan oturup konuştuk odada neler olması gerektiği, neye ihtiyacım olduğu, kullanacağım materyaller gibi tüm isteklerim doğrultusunda oda hazırlandı. Bu süreçte yazıcı olsun, odanın boyanması olsun her konuda benim de fikrimi alarak ilerledi. Ben durumdan çok memnundum. (Ö13)

Duyarlılık teması altındaki bir diğer kod *sorunlara hızlı bir şekilde müdahale etmedir*. Bu kapsamda, bir katılımcı şu şekilde görüş bildirmiştir:

... Her konuda gerçekten destekliyor, hani eğitimle ilgili araç gereç temini olsun, çok hızlı bir şekilde halletmeye çalışıyor. Mesela geçen sene yazıcı almak istiyordum sınıfa, velilerle bu konuyu konuşmayı düşünüyordum. İlk önce müdür beyden izin almak istedim. Sağ olsun benim yanımda hemen telefonla arayıp yazıcıyı halletti, ben velilerime daha danışmadan bu konuyu. (Ö9)

Duyarlılık teması altında yer alan kodlardan bir diğeri de *öğretmenlerin fikrine önem vermedir*. Bu kodla ilgili olarak katılımcı görüşlerinden biri şu şekildedir:

... Yeni bir düzenleme veya değişiklik yapacaksa, yeni bir karar alacaksa, bizim de fikirlerimizi alıyor bizimle paylaşıyor, o yüzden hep beraber bizi de işe dahil ederek çalışıyor. (Ö12)

Duyarlılık teması altında yer alan bir diğer kod ise *öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verme* olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılardan biri fikirlerini şöyle dile getirmiştir:

... Bizi teşvik editör kendimizi geliştirmemiz konusunda. Okula ilk geldiği ay bizlerin (isteyenleri tabi) beden dili eğitimi almasını sağladı mesela. (Ö16)

Duyarlılık teması altında yer alan kodlardan biri de *olumlu davranışları takdir* etmedir. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

... Şimdi şöyle, müdürüm beni sık sık takdir ettiğini dile getiriyor, çalışmalarımın çok memnun olduğunu, çalışmalarımı çok beğendiğini sürekli bana dile getiriyor sağ olsun. Çalışmalarına ilgisiz kalmaması mutlu ediyor beni. (Ö6)

Duyarlılık teması altında yer alan son kod ise *iletişim kanallarını açık tutmadır*. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı şunları dile getirmiştir:

... Ve şu çok önemli bence; ben istediğim anda müdürüme ulaşabiliyorum. Kendisi bunu her fırsatta söylüyor zaten, bana 7/24 ulaşabilirsiniz, telefonum her zaman sizlere açık, bir sıkıntınız olduğunda yazabilirsiniz, arayabilirsiniz gibi. Bu da statüden kaynaklı aramızdaki uçurumu bir nevi azaltmış oluyor aslında benim için. (Ö13)

Tablo 13'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantılarına ilişkin katılımcı görüşlerinin toplandığı son tema *kurumsallaştırmadır*. Kurumsallaşma temasının altındaki kodlardan biri *kararlı ve çalışkan* olmalıdır. Bu kapsamdaki katılımcı görüşlerinden biri şöyledir:

... Ayrıca çok kararlı bir insan. Bugüne kadar çok uzun süre müdürlük yapmış. Müdür olarak çok şey başarmış. Bunun altında bence daha çok kararlı olması var. Çok kararlı bir insan. Çok azimli bir insan. Çok çalışmayı seven bir insan. Hatta tabir-i caize, biz ona atom karınca falan diyoruz. (Ö1)

Kurumsallaştırma temasının altında yer alan bir diğer kod *sonuçları takip* etmedir. Bu kodla ilgili olarak katılımcılardan biri şu şekilde görüş bildirmiştir:

... Ona bir sorunumuzla gittiğimizde sonucunun ne olduğunu mutlaka soruyor. Orda sadece dinleyip bırakmıyor, eğer yapabileceği bir şey varsa ya da bizim yaptığımız bir şey varsa mutlaka sonucunun ne olduğunu, ya da hangi gelişme safhasında olduğunu mutlaka soruyor takip ediyor. İşini takip eden birisi, yani takip

ediyor mutlaka detaylı bir şekilde sonuçlanıp sonuçlanmadığını takip ediyor. Bunlar benim için önemli kriterler. (Ö5)

Kurumsallaştırma temasının altında yer alan kodlardan bir diğeri *alınan kararların kalıcılığını sağlamadır*. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı şunları paylaşmıştır:

... Hatta şöyle bir konuşma geçti aramızda; benim bu okuldan başka bir okula da tayinim çıkabilir ama bu durumu siz benimseyin, bu durumun çocuklar için faydalı olacağını düşünüyorum, ben gitsem dahi sizin bu projelere devam etmenizi isterim. Yani aslında sadece kendisi için değil gerçekten okul için uğraş veriyor. Kalıcı hale getirmeye çalışıyor. (Ö12)

Kurumsallaştırma temasının altındaki son kod ise *belirsizlikten kaçınmadır*. Belirsizlikten kaçınma kodu ile ilgili olarak bir katılımcı şunları dile getirmiştir:

... Ne yapacağız, işte yapmalı mıyız, yapmamalı mıyız, bu uygulama yararlı olacak mı olmayacak mı, ikileminden ya da zıtlıklarından ziyade daha net kararlar, hani en iyi karar kararsızlıktan iyidir misali net kararlar olduğunda kafamızda daha rahat şekilde gidiyoruz, kendimizi en azından o şekilde yönlendirip amaçlarımızı o yönde belirlemiş oluyoruz. (Ö10)

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantıları iç dünyalarında anlamlandırmaları. Araştırmanın ikinci alt probleminde lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantıları iç dünyalarında nasıl anlamlandırdıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, “Lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenler, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantıları iç dünyalarında nasıl anlamlandırmaktadır?” sorusuna yanıt bulmak için içerik analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantıları iç dünyalarında nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin tema, kod ve frekans değerleri Tablo 14’te verilmektedir:

Tablo 14

Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle İlgili Yaşantıları İç Dünyalarında Anlamlandırmalarına Yönelik Bulgular

Tema	Kod	f
Okul Yöneticisine Karşı	Saygı	16
Duygular	Güven	16

	Samimiyet	9
	Hayranlık	7
Meslektaşlara Karşı Duygular	Saygı	13
	Samimiyet	11
	Dayanışma	14
Öğrencilere Karşı Duygular	Sevgi	12
	Hoşgörü	11
	Sabır	7

Tablo 14'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantılarını iç dünyalarında nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin görüşleri *okul yöneticisine karşı duygular, meslektaşlara karşı duygular ve öğrencilere karşı duygular* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Okul yöneticisine karşı duygular teması altında yer alan kodlardan biri *saygı*dır. Bu kodla ilgili katılımcı görüşlerinden biri şu şekildedir:

... Öncelikle ilk başta saygı duyuyorum, kesinlikle kendisi ile çalıştığım için şanslıyım. Bir okula giderken karşılaştığın çalıştığın müdür eğer seni okulda sürekli rahatsız ediyorsa mutlu olamazsın ama ben yöneticimle gayet mutlu çalışıyorum. Çok rahat bilgi alışverişinde bulunabiliyorum. O yüzden kendisine çok saygı duyuyorum. (Ö9)

Okul yöneticisine karşı duygular teması altındaki bir diğer kod *güvendir*. Bu kapsamda katılımcılardan biri şunları ifade etmiştir:

... Bir kere ilk başta ben güven hissediyorum. Bu şekilde kendine güvenen bir insanın yanında siz de kendinizi güvende hissediyorsunuz. Ona güveniyorsunuz, kendinize de güveniyorsunuz. Güvenle çalışmak da bence çok önemli bir şey, çünkü biliyorsun ki yaptığın işi sonuna kadar götürebilirsin. Bir yerde bu herhangi bir nedenle kesilmeyecek. (Ö2)

Okul yöneticisine karşı duygular teması altında yer alan bir diğer kod ise *samimiyettir*. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılardan biri şunları ifade etmiştir:

... Buradaki tavrı da çok önemli, hani bize böyle bir idareci gibi değil, babacan tavrı var aslında sıcak geliyor bize yaklaşımı, çok içten davranıyor bize karşı. (Ö10)

Okul yöneticisine karşı duygular teması altındaki son kod ise *hayranlıktır*. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı görüşü şöyledir:

... Ben müdürü gördüğümde aşırı mutlu oluyorum ve aşırı neşeli oluyorum. Ayaklarım geri geri gitmiyor okula giderken. Hem epey yaşlı aslında, tecrübeli bir

müdür, hem de çok dinamik. Hepimize tek tek günaydın der her gün. Hayranım ben aslında müdür beye. Farklı özelliklerini bir araya getirip çok iyi yapıyor işini. (Ö11)

Tablo 14'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantılarını iç dünyalarında nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin görüşlerinin toplandığı bir diğer tema *meslektaşlara karşı duygulardır*. Bu temanın altında yer alan kodlardan biri *saygıdır*. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı şunları paylaşmıştır:

... Bizim aramızdaki ilişkilere de yansıması oluyor tabi müdür beyin bu hali. Bizim okulumuz gerçekten çok keyifle çalışılacak bir okul, hem keyifli, insanların birbirini görünce mutlu olarak çalıştığı, hem de birbirine karşı gerçekten meslektaşlarım adına konuşuyorum, birbirine saygı duyarak çalıştığı bir okul. (Ö2)

Meslektaşlara karşı duygular teması altındaki bir diğer kod ise *samimiyettir*. Bu kapsamda görüş bildiren katılımcılardan biri şunları dile getirmiştir:

... Biz yani 30 kişilik bir öğretmen grubuyuz. Yaş grubu olarak da çok tecrübeli öğretmenler de var genç olanlar da var. Müdür beyin herkesi kaynaştırma adına da önemli adımlar attığını düşünüyorum. Öğretmenler birbirine daha sıcak ve samimi davranıyor. Öğretmenler odasında aile gibiyiz. (Ö5)

Meslektaşlara karşı duygular teması altındaki son kod ise *dayanışmadır*. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

... Okuldaki hocaların hani sürekli birlikte çalışmamıza vesile oluyor, bizi bir arada tutuyor. O yüzden meslektaşlarımla da güzel bir ortam yaratıyor. Hiçbir zaman bizi bir yarış içerisine sokmuyor. Her zaman eşit olarak görüyor, biz de bu sayede birbirimize destek olarak çok daha mutlu çalışıyoruz. (Ö12)

Tablo 14'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantılarını iç dünyalarında nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin görüşlerinin toplandığı son tema *öğrencilere karşı duygular* olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilere karşı duygular teması altında yer alan kodlardan biri *sevgidir*. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcının paylaşımları şu şekilde olmuştur:

... Çalıştığın kurumda mutluyusan, bu mutluluk çocuklara da yansıyor, işine de yansıyor. Çünkü bu okuldaki meslektaşların, idarecilerin seni yaptığın işler karşısında tebrik ediyor, takdir ediyor. Takdir edildikçe onlar karşısında mutlu oldukça bu mutluluğun çocuklara da çok rahat yansıdığını düşünüyorum. Çocuklarla aranda sevgi dolu bir bağ oluşuyor. (Ö16)

Öğrencilere karşı duygular teması altındaki bir diğer kod *hoşgörü*dür. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

... Doğrudan çok fazla değil öğrenciler ile ilişkilerimizi etkilemesinde, dolaylı olarak mutlaka oluyor olumlu şekilde, çünkü idareciler ve öğretmenlerin arası ne kadar iyi bir şekilde ilerliyorsa, öğretmenin genel tavrına, daha hoşgörülü olmasına etki ettiği için, bence bizim öğrenciye göre tavrımızı da dolaylı yönden etkiliyor. (Ö10)

Öğrencilere karşı duygular teması altındaki son kod ise *sabır*dır. Bu kapsamda katılımcılardan biri şunları dile getirmiştir:

... Sınıfa mutlu giriyorum. Ben mutluyum, sınıfa da mutlu giriyorum ve doğal olarak öğrencilerime de bunu yansıtıyorum. Ama okulda küçük bir huzursuzluk yaşamış olsam, atıyorum teneffüste bir huzursuzluk yaşayacağım, beş dakika sonra derse gireceğim, ister istemez ne kadar onu kapının arkasına bırakmak istesek de ister istemez az da olsa öğrencilerime yansıyacak, en azından suratımdan yansıyacak. İşimiz zor biliyorsunuz, küçük yaş grubu. Belki sabrım taşacak bir noktada. Ama bizim okuldaki o huzur ortamı, müdür beyin yaklaşımı doğal olarak ben sınıfa girdiğimde öğrencilerime de olumlu şekilde yansıyor. (Ö8)

Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantı ve anlamlandırmaların öğretmenler üzerindeki sonuçları. Araştırmanın üçüncü alt probleminde lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla ilgili yaşantı ve anlamlandırmalarının öğretmenler üzerindeki sonuçlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, “Lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla ilgili yaşantı ve anlamlandırmalarının öğretmenler üzerindeki sonuçları nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak için içerik analizi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantı ve anlamlandırmaların öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin tema, kod ve frekans değerleri Tablo 15’te sunulmaktadır:

Tablo 15

Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile İlgili Yaşantı ve Anlamlandırmaların Öğretmenler Üzerindeki Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Tema	Kod	f
Görev Performansı	Ders içi etkinliklere yönelik motivasyonun artması	12
	Ders dışı etkinliklere yönelik motivasyonun artması	9
	Gereksiz zaman kaybının önlenmesiyle verimli geçirilen vaktin artması	6
Okul Bağlamı Performansı	Sınıflar arası yardımlaşmanın artması	11
	Öğretmenler arasında düzenlenen sosyal etkinliklere katılımının artması	10
		7
	Okula aidiyet duygusunun artması	
Uyum Performansı	Covid-19 pandemi döneminde okula uyum	15
	Eğitim sistemindeki değişikliklere uyum	9
	Okula yenin atanan öğretmenlerin okula uyumu	6
	Okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi sonucu okula uyum	8

Tablo 15'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantı ve anlamlandırmaların öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin olarak *görev performansı*, *okul bağlamı performansı* ve *uyum performansı* olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Görev performansı teması altında yer alan kodlardan biri *ders içi etkinliklere yönelik motivasyonun artması*dır. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı görüşü şöyledir:

... Şöyle daha çok çalışmaya itiyor beni. Dediğim gibi takdir edilme duygusu, zaten bu işi yapmak zorundasın bu işi yaptığın için de para kazanıyorsun ama karşılığında takdir edildiğin zaman birileri tarafından önemsendiğin zaman yaptığın işin önemli olduğu sana hissettirildiği zaman tabii işine de yansıyor bu. Verimli bir altı saat geçirdiğimizi düşünüyorum sınıf içerisinde. (Ö12)

Görev performansı teması altında yer alan bir diğer kod ise *ders dışı etkinliklere yönelik motivasyonun artması*dır. Bu kapsamda dile getirilen görüşlerden biri şöyledir:

... Müdürümüz işi hızlandırdığı için herkes bakıyor, bir iki gidiyoruz geliyoruz. Görüyor, her türlü imkân sağlıyor. Aaa ben niye gitmiyorum. Ne kadar kolay gidiliyor geziye. Müzeye ne kadar kolay gidebiliyorsun. Sinemaya ne kadar kolay gidebiliyorsun diye, o kadar çok gidildi ki, aynı günde üç dört tane belediye aracı

ücretsiz geldi bize. Kırk, kırk beş kişilik araç. Aynı anda kaç sınıf geziye gittik yani. (Ö1)

Görev performansı teması altında yer alan son kod ise *gereksiz zaman kaybının önlenmesiyle verimli geçirilen vaktin artmasıdır*. Bu kodla ilgili olarak katılımcılardan biri şunları ifade etmiştir:

... Yani aslında şöyle, mesela bize sağladığı kolaylıklar nedeniyle biraz daha fazla sınıfımıza zaman ayırabildik, şöyle basit bir örnek vereyim, fotokopinin başında artık çok bekleyemiyoruz. Çünkü o bize böyle bir kolaylık sağladı, artık fotokopi ile ilgili birilerini görevlendiriyor ve biz fotokopinin başında beklediğimiz süreyi sınıfımızın başında geçiriyoruz. (Ö5)

Tablo 15'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantı ve anlamlandırmaların öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin toplandığı bir diğer tema *okul bağlamı performansıdır*. Okul bağlamı performansı altında yer alan kodlardan biri *sınıflar arası yardımlaşmanın artmasıdır*. Bu kapsamda, katılımcılardan biri şöyle görüş bildirmiştir:

... Biz anaokulunda çalıştığımız için yemekhanede birbirimiz ile karşılaşıyoruz öğrencilerle karşılaşıyoruz. Bazen öğrencilerimizi 5 dakika da olsa birbirimize emanet ediyoruz ve artık şunu fark ettim; ben diğer öğretmenin öğrencilerinin de isimlerini biliyorum. Hani onları da bilip onları da tanıyorum. Kendi öğrencilerimden onları ayırmıyorum. Okulumuzun diğer bölümlerinde de çalışmak işler yapmak istiyorsun. Diğer çocuklara, hem kendi çocuklarıma yansısın. Duvarları boyamak mesela süsler hazırlamak kendi öğrencileri için değil sadece okuldaki bütün öğrenciler için yapıyorsun bu çalışmayı. Yani yaptığımız etkinlikte sadece kendi sınıfımızı değil de diğer sınıfları da dahil etmeye çalışıyoruz. (Ö12)

Okul bağlamı performansı teması altında yer alan bir diğer kod *öğretmenler arasında düzenlenen sosyal etkinliklere katılımın artmasıdır*. Bu kodla ilgili olarak görüş bildiren katılımcılardan biri şunları dile getirmiştir:

... İnsanların başına iyi ya da kötü her şey gelir, işte düğünler oluyor, cenazelerimiz oluyor, ya da toplu olarak dışarıda sosyal etkinlikler yapıyoruz. Bu yapılanlarla müdür bey okulda birlik ve beraberliği daha güzel bir yere getirdi. Müdür beyden önce yapılacak etkinliklerde gruplaşmalar oluyordu, bu daha çok göze batardı, şimdi bir arkadaşımızın bir yakını vefat ettiğinde önceden başsağlığına giden sayı 3-4 kişi olurken, şimdi bu sayı 20 kişiye çıkmış durumda, bunda da müdür beyin o birleştirici tavrının çok etkisi var. (Ö2)

Okul bağlamı performansı teması altında yer alan son kod ise *okula aidiyet duygusunun artmasıdır*. Bu doğrultuda bir katılımcı şunları paylaşmıştır:

... Beni okula dahil hissettirmesi, sen de okulumuzun bir parçasısın şeklindeki yaklaşımı o aidiyet duygusunu iyice güçlendirdi bende. (Ö13)

Tablo 15'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantı ve anlamlandırmaların öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin toplandığı son tema *uyum performansıdır*. Uyum performansı teması altında yer alan kodlardan biri *covid-19 pandemi döneminde okula uyumdur*. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı şunları dile getirmiştir:

... Sanki o arayı hiç vermemişiz gibi, okula ilk gittiğimizde aynı, müdür beyin veya diğer idarecilerimizin karşılaması sanki hani hafta sonu tatiliymiş gibi, o uzun ara tekrar aynı şekildeymiş gibi devam ettik. Yani yeniden başlamadık, kaldığımız yerden devam ettik, hani o yüzden de sıkıntı olmadı. O anda ki uyum süreci, okul tabi ki bu süreçte öncesinde çok iyi hazırlanmıştı, pandemi dolayısıyla yeteri kadar hazırlanmıştı hem öğrencilerin hem öğretmenlerin güvenliği ile ilgili çalışmalar öncesinden yapıldığı için sıkıntı olmadı, uyum sorunu yaşamadık. (Ö8)

Uyum performansı teması altındaki kodlardan bir diğeri de *eğitim sistemindeki değişikliklere uyumdur*. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı şunları paylaşmıştır:

... Uzaktan yaptığımız online denemelerde herkese tek tek yardımcı oldu. Uzaktan eğitim konusunda bizden daha bilgili. Bu da uzaktan eğitim sistemine geçişimizi çok kolaylaştırdı. (Ö15).

Uyum performansı teması altındaki kodlardan bir diğeri de *okula yeni atanan öğretmenlerin okula uyumudur*. Konu ile ilgili bir katılımcı şunları paylaşmıştır:

... Okulumuzda yaklaşık 50 öğretmen var ve sanırım ben en küçükleriyim. Hepsi benden tecrübeliler ama okula ilk geldiğimde müdürümün benimle sürekli iletişimde olması, bana sorumluluklar veriyor olması, yaşça benden çok büyük olan öğretmenlerin de beni aralarına daha çabuk almasını sağladı. Çok çabuk alıştım diyebilirim hem okula hem öğretmenlik mesleğine. (Ö13)

Uyum performansı teması altında yer alan son kod ise *okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi sonucu okula uyumdur*. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı şu paylaşımda bulunmuştur:

... Bizim öğretmenler odamızın mutfağı yoktu, yani oradaki musluk, elimizi yıkayacak bir lavabo, çayımızı dolduracak bir bulaşık makinemiz bunlar falan yoktu

ve biz bunu çok dile getiriyorduk, yani bir merdivenin altında çok kötü bir alanı mutfak olarak kullanıyorduk. Mesela müdürümüzün bu okula geldiği zaman yaptığı ilk iş bu oldu. Ki bunu yapması bile yıllardır o yapılamayan mutfağı öğretmenler odasına yapılması bomba etkisi yarattı. Yıllardır aynı okulda çalışmama rağmen, okula daha bir hevesle gitmeye başladım. (Ö6)

Araştırmanın Nicel Bölümüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel bölümüne ait alt problemlere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Karizmatik Liderliğe İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Araştırmanın dördüncü alt problemde katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın dördüncü alt problemde yer alan 'Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri nasıldır?' sorusuna yanıt bulabilmek için katılımcıların karizmatik liderlik görüşlerine ait her bir alt boyuta ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistikler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
CK-KLÖ Toplam	1.00	5.00	3.76	.76
1. Vizyon belirleme ve açıklama	1.00	5.00	3.90	.92
2. Çevresel Duyarlık Gösterme	1.00	5.00	4.01	.85
3. Sıra dışı davranışlar sergileme	1.00	5.00	4.53	.45
4. Kişisel risk üstlenme	1.00	5.00	3.33	.95

5. Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	1.00	5.00	3.97	.93
6. Mevcut durumu sürdürmeme	1.00	5.00	3.87	.89

Tablo 16’da görüldüğü gibi, katılımcıların karizmatik liderliğe ilişkin algılarının aritmetik ortalaması 3.76/5.00 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, katılımcıların okul müdürlerine ilişkin karizmatik liderlik algısının ‘çok katılıyorum’ düzeyinde olduğu ifade edilebilir. Boyutlar incelendiğinde, katılımcıların okul müdürlerinin vizyon belirlemesi ve açıklamasına ilişkin algılarının ‘çok katılıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}=3.90$, $ss=.92$), çevresel duyarlık göstermesine ilişkin algılarının ‘çok katılıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}=4.01$, $ss=.85$), sıra dışı davranışlar sergilemesine ilişkin algılarının ‘tamamen katılıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}=4.53$, $ss=.45$), kişisel risk almasına ilişkin algılarının ‘az katılıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}=3.33$; $ss=.95$), üye ihtiyaçlarına duyarlı olmasına ilişkin algılarının ‘çok katılıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}=3.97$, $ss=.93$), mevcut durumu sürdürmemesine ilişkin algılarının ‘çok katılıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}=3.87$, $ss=.894$) olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın beşinci alt probleminde katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın beşinci alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar *t*-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Karizmatik Liderlik	Kadın	395	3.81	.71	167	2.39	.01*
	Erkek	119	3.59	.88			

1. Vizyon belirleme ve açıklama	Kadın	395	3.96	.89	512	2.93	.00*
	Erkek	119	3.68	1.00			
2. Çevresel duyarlık gösterme	Kadın	395	4.08	.78	163	3.05	.00*
	Erkek	119	3.77	1.01			
3. Sıra dışı davranışlar sergileme	Kadın	395	4.56	.43	170	2.28	.02*
	Erkek	119	4.44	.52			
4. Kişisel risk üstlenme	Kadın	395	3.32	.93	512	.57	.56
	Erkek	119	3.38	1.04			
5. Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	Kadın	395	4.04	.88	170	3.03	.00*
	Erkek	119	3.71	1.06			
6. Mevcut durumu sürdürmeme	Kadın	395	4.00	.79	160	4.99	.00*
	Erkek	119	3.47	1.06			

$n=514$, $*p<.05$

Tablo 17’de görüldüğü gibi, katılımcıların karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(167)}=2.39$, $p<.05$). Buna göre, kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.81$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3.59$) göre okul müdürlerinin, karizmatik liderlik davranışlarını daha sık sergilediği görüşüne sahiptir. Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların okul müdürlerinin kişisel risk üstlendiğine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(512)}=.57$, $p>.05$). Diğer yandan, öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili olarak karizmatik liderliğin vizyon belirleme ve açıklama ($t_{(512)}=2.93$, $p<.05$), çevresel duyarlık gösterme ($t_{(163)}=3.05$, $p<.05$), sıra dışı davranışlar sergileme ($t_{(170)}=2.28$, $p<.05$), üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ($t_{(170)}=3.03$, $p<.05$) ve mevcut durumu sürdürmeme ($t_{(160)}=4.99$, $p<.05$) davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre;

- Kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.96$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3.68$) göre okul müdürlerinin daha sık vizyon belirlediği ve açıkladığı görüşüne sahiptir.
- Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.08$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3.77$) göre okul müdürlerinin daha sık çevresel duyarlık gösterdiği görüşüne sahiptir.
- Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.56$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=4.44$) göre okul müdürlerinin daha sık sıra dışı davranışlar sergilediği görüşüne sahiptir.
- Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.04$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3.71$) göre okul müdürlerinin daha sık üye ihtiyaçlarına duyarlı olduğu görüşüne sahiptir.

- Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.00$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3.47$) göre okul müdürlerinin daha sık mevcut durumu sürdürmediği görüşüne sahiptir.

Öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın beşinci alt probleminde katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın beşinci alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark LSD
Karizmatik Liderlik	A. 20-30	46	3.62	.96	3-510	2.02	.11	-
	B. 31-40	179	3.80	.75				
	C. 41-50	184	3.81	.68				
	D. 51 ve üzeri	105	3.63	.80				
1. Vizyon belirleme ve açıklama	A. 20-30	46	3.75	1.10	3-510	1.34	.26	-
	B. 31-40	179	3.98	.93				
	C. 41-50	184	3.92	.83				
	D. 51 ve üzeri	105	3.79	.98				
2. Çevresel duyarlık gösterme	A. 20-30	46	3.75	1.04	3-510	2.87	.03*	A-B A-C
	B. 31-40	179	4.08	.84				
	C. 41-50	184	4.08	.74				
	D. 51 ve üzeri	105	3.89	.91				
3. Sıra dışı davranışlar sergileme	A. 20-30	46	4.58	.50	3-510	.70	.55	-
	B. 31-40	179	4.56	.44				
	C. 41-50	184	4.52	.43				
	D. 51 ve üzeri	105	4.49	.50				

4. Kişisel risk üstlenme	A. 20-30	46	3.20	1.08	3-510	1.41	.23	-
	B. 31-40	179	3.34	.96				
	C. 41-50	184	3.42	.91				
	D. 51 ve üzeri	105	3.21	.95				
5. Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	A. 20-30	46	3.78	1.14	3-510	2.71	*.04	B-D
	B. 31-40	179	4.04	.92				
	C. 41-50	184	4.04	.83				C-D
	D. 51 ve üzeri	105	3.79	1.01				
6. Mevcut durumu sürdürmeme	A. 20-30	46	3.84	1.06	3-510	1.74	.15	-
	B. 31-40	179	3.97	.83				
	C. 41-50	184	3.87	.86				
	D. 51 ve üzeri	105	3.72	.95				

$n=514$, $*p<.05$

Tablo 18’de görüldüğü gibi, katılımcıların karizmatik liderliğe ilişkin görüşlerinde yaş açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{(3-510)} = 2.02$, $p>.05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların okul müdürleri ile ilgili olarak vizyon belirleme ve açıklama ($F_{(3-510)}=1.34$, $p>.05$), sıra dışı davranışlar sergileme ($F_{(3-510)}=.70$, $p>.05$), kişisel risk üstlenme ($F_{(3-510)}=1.41$, $p>.05$) ve mevcut durumu sürdürmeme ($F_{(3-510)}=1.74$, $p>.05$) boyutlarında yaş değişkenine göre benzer görüşlere sahip oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların okul müdürleriyle ilgili olarak çevresel duyarlık gösterme ($F_{(3-510)}=2.87$, $p<.05$) ve üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ($F_{(3-510)}=2.71$, $p<.05$) boyutlarına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hangi yaşlar arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Katılımcıların, okul müdürlerinin çevresel duyarlık göstermesine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, 41-50 yaş arasında olan ($\bar{X}=4.08$) öğretmenler ile 51 yaş ve üzerinden olan ($\bar{X}=3.89$) öğretmenler, 20-30 yaş arasında olan öğretmenlere ($\bar{X}= 3.75$) göre okul müdürlerinin daha sık çevresel duyarlık gösterdiğine görüşüne sahiptir. Katılımcıların okul müdürlerinin üye ihtiyaçlarına duyarlık göstermesine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, 31-40 yaş arası olan ($\bar{X}=4.04$) ve 41-50 yaş arası olan ($\bar{X}=4.04$) öğretmenler, 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.79$) göre okul müdürlerinin daha sık üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterdiği görüşüne sahiptir.

Öğretmenlerin karizmatik liderlik görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın beşinci alt probleminde katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın beşinci alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar *t*-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Karizmatik Liderlik	Bekar	76	3.87	.71	512	1.35	.17
	Evli	438	3.74	.76			
1. Vizyon belirleme ve açıklama	Bekar	76	4.03	.81	113.08	1.51	.13
	Evli	438	3.87	.94			
2. Çevresel duyarlık gösterme	Bekar	76	4.08	.80	512	.74	.46
	Evli	438	4.00	.86			
3. Sıra dışı davranışlar sergileme	Bekar	76	4.53	.49	97.97	.03	.97
	Evli	438	4.53	.45			
4. Kişisel risk üstlenme	Bekar	76	3.53	.85	512	1.95	.05
	Evli	438	3.30	.97			
5. Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	Bekar	76	4.00	.84	170	.34	.73
	Evli	438	3.96	.95			
6. Mevcut durumu sürdürmeme	Bekar	76	3.90	.83	160	.30	.76
	Evli	438	3.87	.90			

n = 514, *p* < .05

Tablo 19’da görüldüğü gibi, katılımcıların karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(512)}=1.35$, $p>.05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların okul müdürlerinin vizyon belirleyip açıkladığı ($t_{(113.08)}=1.51$, $p>.05$), çevresel duyarlık gösterdiği ($t_{(512)}=.74$, $p>.05$), sıra dışı davranışlar sergilediği ($t_{(97.97)}=.03$, $p>.05$), kişisel risk üstlendiği ($t_{(512)}=1.95$, $p>.05$), üye ihtiyaçlarına duyarlı

olduğu ($t_{(170)}=.34, p>.05$) ve mevcut durumu sürdürmediğine ($t_{(160)}=.30, p>.05$) dair görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın beşinci alt probleminde katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın beşinci alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar *t*-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Karizmatik Liderlik	Lisans	442	3.77	.76	512	1.14	.25
	Lisansüstü	72	3.66	.75			
1. Vizyon belirleme ve açıklama	Lisans	442	3.92	.92	512	1.48	.13
	Lisansüstü	72	3.75	.96			
2. Çevresel duyarlık gösterme	Lisans	442	4.03	.86	512	1.34	.17
	Lisansüstü	72	3.88	.80			
3. Sıra dışı davranışlar sergileme	Lisans	442	4.53	.46	170	.54	.58
	Lisansüstü	72	4.56	.43			
4. Kişisel risk üstlenme	Lisans	442	3.33	.94	512	.28	.77
	Lisansüstü	72	3.36	1.04			
5. Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	Lisans	442	3.98	.94	170	1.10	.26
	Lisansüstü	72	3.85	.86			
6. Mevcut durumu sürdürmeme	Lisans	442	3.93	.87	160	3.27	.00*
	Lisansüstü	72	3.56	.93			

n= 514, *p<.05

Tablo 20’de görüldüğü gibi, katılımcıların karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

göstermemektedir ($t_{(512)}=1.14$, $p>.05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların okul müdürlerinin vizyon belirleyip açıkladığı ($t_{(512)}=1.48$, $p>.05$), çevresel duyarlık gösterdiği ($t_{(512)}=1.34$, $p>.05$), sıra dışı davranışlar sergilediği ($t_{(170)}=.54$, $p>.05$), kişisel risk üstlendiği ($t_{(512)}=.28$, $p>.05$) ve üye ihtiyaçlarına duyarlı olduğuna ($t_{(170)}=1.10$, $p>.05$) ilişkin görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer yandan, katılımcıların okul müdürlerinin mevcut durumu sürdürmediğine dair görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(160)}=3.27$, $p<.05$). Buna göre, lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.93$), lisansüstü düzeyde eğitime sahip olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.56$) göre, okul müdürlerinin mevcut durumu sürdürmediğine dair görüşleri daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin karizmatik liderlik görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın beşinci alt probleminde katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın beşinci alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme (yıl) göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark LSD
Karizmatik Liderlik	1-5 yıl	43	3.79	.86	4-509	.13	.97	-
	6-10 yıl	57	3.76	.75				
	11-15 yıl	91	3.79	.82				
	16-20 yıl	103	3.76	.68				
	21 yıl ve üzeri	220	3.73	.75				
1. Vizyon belirleme ve açıklama	1-5 yıl	43	4.00	1.00	4-509	.44	.77	-
	6-10 yıl	57	3.98	1.01				
	11-15 yıl	91	3.94	.96				

	16-20 yıl	103	3.84	.83				
	21 yıl ve üzeri	220	3.87	.92				
	1-5 yıl	43	3.96	.95				
2. Çevresel	6-10 yıl	57	4.03	.87				
duyarlık	11-15 yıl	91	4.07	.89	4-509	.18	.94	-
gösterme	16-20 yıl	103	4.01	.76				
	21 yıl ve üzeri	220	3.99	.84				
	1-5 yıl	43	4.65	.45				
3. Sıra dışı	6-10 yıl	57	4.50	.50				
davranışlar	11-15 yıl	91	4.54	.43	4-509	1.00	.40	-
sergileme	16-20 yıl	103	4.54	.44				
	21 yıl ve üzeri	220	4.51	.46				
	1-5 yıl	43	3.37	1.07				
4. Kişisel risk	6-10 yıl	57	3.28	.84				
üstlenme	11-15 yıl	91	3.32	1.05	4-509	.07	.98	-
	16-20 yıl	103	3.36	.89				
	21 yıl ve üzeri	220	3.33	.95				
	1-5 yıl	43	3.89	1.00				
5. Üye	6-10 yıl	57	4.04	.97				
ihtiyaçlarına	11-15 yıl	91	4.04	1.00	4-509	.42	.78	-
duyarlık	16-20 yıl	103	3.99	.81				
gösterme	21 yıl ve üzeri	220	3.92	.94				
	1-5 yıl	43	4.08	.92				
6. Mevcut durumu	6-10 yıl	57	3.77	.96				
sürdürmeme	11-15 yıl	91	4.01	.86	4-509	2.01	.09	-
	16-20 yıl	103	3.94	.75				
	21 yıl ve üzeri	220	3.78	.93				

$n= 514, p<.05$

Tablo 21’de görüldüğü gibi, katılımcıların karizmatik liderliğe ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{(4-509)}=.13, p>.05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların okul müdürleriyle ilgili olarak vizyon belirleme ve açıklama ($F_{(4-509)}=.44, p>.05$), çevresel duyarlık gösterme ($F_{(4-509)}=.18, p>.05$), sıra dışı davranışlar sergileme ($F_{(4-509)}=.21, p>.05$), kişisel risk üstlenme ($F_{(4-509)}=.07, p>.05$), üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ($F_{(4-509)}=.42, p>.05$) ve mevcut durumu sürdürme ($F_{(4-509)}=2.01, p>.05$) boyutlarında da benzer algı düzeylerine sahip oldukları gözlenmiştir.

Öğretmenlerin karizmatik liderlik görüşlerinin mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın beşinci alt problemde katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürleriyle çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın beşinci alt problemde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri mevcut okul müdürüyle çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürleriyle çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürleriyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Mevcut Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	ss	sd.	F	p	Fark LSD
Karizmatik Liderlik	A.1 yıldan az	124	3.79	.86	4- 509	2.89	.02*	A-B A-C
	B. 1-2 yıl	157	3.76	.75				
	C. 3-5 yıl	137	3.79	.82				
	D. 6-7 yıl	75	3.76	.68				
	E. 8-10 yıl	21	3.73	.75				
1. Vizyon belirleme ve açıklama	A.1 yıldan az	124	4.00	1.00	4- 509	3.62	.00*	A-B A-C A-D
	B. 1-2 yıl	157	3.98	1.01				
	C. 3-5 yıl	137	3.94	.96				
	D. 6-7 yıl	75	3.84	.83				
	E. 8-10 yıl	21	3.87	.92				
2. Çevresel duyarlık gösterme	A.1 yıldan az	124	3.96	.95	4- 509	3.41	.00*	A-B A-C
	B. 1-2 yıl	157	4.03	.87				
	C. 3-5 yıl	137	4.07	.89				
	D. 6-7 yıl	75	4.01	.76				
	E. 8-10 yıl	21	3.99	.84				
3. Sıra dışı davranışlar sergileme	A.1 yıldan az	124	4.65	.45	4- 509	.30	.87	-
	B. 1-2 yıl	157	4.50	.50				
	C. 3-5 yıl	137	4.54	.43				
	D. 6-7 yıl	75	4.54	.44				
	E. 8-10 yıl	21	4.51	.46				

4. Kişisel risk üstlenme	A.1 yıldan az	124	3.37	1.07	4-509	1.96	.09	-
	B. 1-2 yıl	157	3.28	.84				
	C. 3-5 yıl	137	3.32	1.05				
	D. 6-7 yıl	75	3.36	.89				
	E. 8-10 yıl	21	3.33	.95				
5. Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	A.1 yıldan az	124	3.89	1.00	4-509	2.70	.03*	A-B
	B. 1-2 yıl	157	4.04	.97				A-C
	C. 3-5 yıl	137	4.04	1.00				A-D
	D. 6-7 yıl	75	3.99	.81				
	E. 8-10 yıl	21	3.92	.94				
6. Mevcut durumu sürdürmeme	A.1 yıldan az	124	4.08	.92	4-509	.25	.90	-
	B. 1-2 yıl	157	3.77	.96				
	C. 3-5 yıl	137	4.01	.86				
	D. 6-7 yıl	75	3.94	.75				
	E. 8-10 yıl	21	3.78	.93				

$n=514$, $*p<.05$

Tablo 22’de görüldüğü gibi, katılımcıların karizmatik liderliğe ilişkin görüşlerinde mevcut okul müdürleriyle çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F_{(4-509)}=2.89$, $p<.05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların okul müdürleriyle ilgili olarak sıra dışı davranışlar sergileme ($F_{(4-509)}=.30$, $p>.05$), kişisel risk üstlenme ($F_{(4-509)}=1.96$, $p>.05$) ve mevcut durumu sürdürmeme ($F_{(4-509)}=.25$, $p>.05$) boyutlarında benzer algı düzeylerine sahip oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların okul müdürleriyle ilgili olarak vizyon belirleme ve açıklama ($F_{(4-509)}=3.62$, $p<.05$), çevresel duyarlık gösterme ($F_{(4-509)}=3.41$, $p<.05$) ve üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ($F_{(4-509)}=2.70$, $p<.05$) boyutlarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürleriyle çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hangi çalışma süresi arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Buna göre, mevcut okul müdürüyle 1 yıldan az süredir birlikte çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3.93$), mevcut okul müdürüyle 1-2 yıldır ($\bar{X}=3.65$) ve 3-5 yıldır ($\bar{X}=3.69$) çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha sık karizmatik liderlik davranışları sergilediği görüşüne sahiptir. Boyutlar bazındaki farklılıklar incelendiğinde, mevcut okul müdürüyle 1 yıldan az süredir birlikte çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4.15$), mevcut okul müdürüyle 1-2 yıl ($\bar{X}=3.76$), 3-5 yıl ($\bar{X}=3.82$) ve 6-7 yıl ($\bar{X}=3.88$) birlikte çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha sık vizyon

belirleyip açıkladığı görüşüne sahiptir. Diğer yandan, mevcut okul müdürüyle 1 yıldan az süredir birlikte çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4.23$), mevcut okul müdürüyle 1-2 yıl ($\bar{X}=3.87$) ve 3-5 yıl ($\bar{X}=3.95$) birlikte çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha sık çevresel duyarlık gösterdiği görüşüne sahiptir. Son olarak, mevcut okul müdürüyle 1 yıldan az süredir birlikte çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4.20$), mevcut okul müdürüyle 1-2 yıl ($\bar{X}=3.86$), 3-5 yıl ($\bar{X}=3.93$) ve 6-7 yıl ($\bar{X}=3.88$) birlikte çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha sık üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterdiği görüşüne sahiptir.

Örgütsel Sadakate İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Araştırmanın altıncı alt problemünde katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın altıncı alt problemünde yer alan 'Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşleri nasıldır?' sorusuna yanıt bulabilmek için katılımcıların örgütsel sadakat görüşlerine ait her bir alt boyuta ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistikler Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
ÖSÖ Toplam	2.00	5.00	4.17	.50
1. Yöneticiye Sadakat	1.00	5.00	4.23	.61
2. Meslektaşlara Sadakat	1.00	5.00	4.10	.75
3. Öğrencilere Sadakat	1.00	5.00	4.16	.58

Tablo 23'te görüldüğü gibi, katılımcıların örgütsel sadakate ilişkin algılarının aritmetik ortalaması 4.17/5.00 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, katılımcıların örgütsel sadakat algısının 'çok katılıyorum' düzeyinde olduğu ifade edilebilir.

Boyutlar incelendiğinde, katılımcıların yöneticilerine duydukları sadakatin ‘tamamen katılıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}=4.23$, $ss=.61$), meslektaşlarına duydukları sadakatin ‘çok katılıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}=4.10$, $ss=.75$), öğrencilerine duydukları sadakatin ‘çok katılıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}=4.16$, $ss=.58$) olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın yedinci alt probleminde katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın yedinci alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar *t*-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd.	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel Sadakat	Kadın	395	4.21	.47	512	3.67	.00*
	Erkek	119	4.02	.55			
1. Yöneticiye Sadakat	Kadın	395	4.30	.56	167.79	4.47	.00*
	Erkek	119	3.99	.69			
2. Meslektaşlara Sadakat	Kadın	395	4.14	.73	512	2.24	.02*
	Erkek	119	3.97	.80			
3. Öğrencilere Sadakat	Kadın	395	4.18	.56	180.31	1.73	.08
	Erkek	119	4.07	.62			

n= 514, **p*<.05

Tablo 24’te görüldüğü gibi, katılımcıların örgütsel sadakate ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(512)}=3.67$, $p<.05$). Buna göre, kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.21$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=4.02$) göre daha yüksek düzeyde örgütsel sadakate sahiptir. Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların yöneticilerine ($t_{(167.79)}=4.47$, $p<.05$) ve meslektaşlarına ($t_{(512)}=2.24$, $p<.05$) duyduğu sadakat cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, kadın öğretmenlerin yöneticilerine

duyduğu sadakat ($\bar{X}=4.30$), erkek öğretmenlerin yöneticilerine duydukları sadakatten ($\bar{X}=3.99$) daha yüksek düzeydedir. Benzer şekilde, kadın öğretmenlerin meslektaşlarına duyduğu sadakat ($\bar{X}=4.14$), erkek öğretmenlerin meslektaşlarına duyduğu sadakatten ($\bar{X}=3.97$) daha yüksek düzeydedir. Diğer yandan, katılımcıların öğrencilere duyduğu sadakat ($t_{(180.32)}=1.73$, $p>.05$) cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın yedinci alt probleminde katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın yedinci alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşleri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	sd.	F	p	Fark LSD
1. Yöneticiye Sadakat	A. 20-30	46	4.02	.65	3-510	2.34	.07	-
	B. 31-40	179	4.25	.61				
	C. 41-50	184	4.28	.61				
	D. 51 ve üzeri	105	4.20	.58				
2. Meslektaşlara Sadakat	A. 20-30	46	3.97	.77	3-510	.97	.40	-
	B. 31-40	179	4.12	.76				
	C. 41-50	184	4.15	.65				
	D. 51 ve üzeri	105	4.04	.86				
3. Öğrencilere Sadakat	A. 20-30	46	3.89	.52	3-510	4.11	.00*	A-B
	B. 31-40	179	4.15	.58				A-C
	C. 41-50	184	4.21	.51				A-D
	D. 51 ve üzeri	105	4.16	.67				

$n=514$, $*p<.05$

Tablo 25'te görüldüğü gibi, katılımcıların yöneticiye sadakat ($F_{(3-510)}=2.34$, $p>.05$) ve meslektaşlara sadakat ($F_{(3-510)}=.97$, $p>.05$) boyutlarında yaş değişkenine göre benzer görüşlere sahip oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların öğrencilere duydukları sadakat ($F_{(3-510)}=4.11$, $p<.05$) yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hangi yaşlar arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Katılımcıların, öğrencilere sadakate ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, 31-40 yaş aralığında olan ($\bar{X}=4.15$), 41-50 yaş aralığında olan ($\bar{X}=4.21$), 51 yaşında ve üzerinde olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.16$) öğrencilere duyduğu sadakatin, 20-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.89$) öğrencilere duyduğu sadakatten daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, yapılan analiz sonucunda örgütsel sadakat için parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA'nın normallik varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Bu nedenle, katılımcıların örgütsel sadakate ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı non-parametrik testlerden biri olan Kruskal Wallis H testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark Dunnnett C
Örgütsel Sadakat	A. 20-30	46	183.59	3	13.17	.00*	A-B A-C
	B. 31-40	179	262.27				
	C. 41-50	184	271.02				
	D. 50 ve üzeri	105	258.06				

N=514, * $p<.5$

Tablo 26'da görüldüğü gibi, katılımcıların örgütsel sadakate ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($\chi^2=13.17$, $p<.05$). Farklılığın hangi yaşlar arasında olduğunun belirlenmesi için Dunnnett C testi yapılmıştır. Buna göre, 20-30 yaş arasında olan öğretmenler ve 31-40 yaş arasında öğretmenler ile 41-50 yaş arasında olan öğretmenler arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F_{(3-510)}=3.64$, $p<.05$). Katılımcıların örgütsel sadakate ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, 31-40 yaş

aralığında olan ($\bar{X}=4.18$) öğretmenler ile 41-50 yaş aralığında olan ($\bar{X}=4.22$) öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sadakatin, 20-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.95$) örgütsel sadakatinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sadakat görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın yedinci alt probleminde katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın yedinci alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşleri medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar *t*-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	ss	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel Sadakat	Bekar	76	4.10	.59	512	1.34	.18
	Evli	438	4.18	.48			
1. Yöneticiye Sadakat	Bekar	76	4.19	.63	512	.58	.55
	Evli	438	4.24	.61			
2. Meslektaşlara Sadakat	Bekar	76	4.08	.87	512	.25	.79
	Evli	438	4.10	.73			
3. Öğrencilere Sadakat	Bekar	76	4.03	.63	512	1.97	.04*
	Evli	438	4.18	.57			

n = 514, **p* < .05

Tablo 27’de görüldüğü gibi, katılımcıların örgütsel sadakate ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(512)}=1.34$, $p>.05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların yöneticiye sadakat ($t_{(512)}=.58$, $p>.05$) ve meslektaşlara sadakat ($t_{(512)}=.25$, $p>.05$) boyutlarına ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, katılımcıların öğrencilere karşı sadakatleri ($t_{(512)}=1.97$, $p<.05$) medeni durum değişkenine göre

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, evli olan öğretmenler ($\bar{X}=4.18$), bekâr öğretmenlere ($\bar{X}=4.03$) göre öğrencilere daha fazla sadakat duymaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın yedinci alt probleminde katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın yedinci alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşleri eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar *t*-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel Sadakat	Lisans	442	4.17	.50	512	.09	.92
	Lisansüstü	72	4.17	.50			
1. Yöneticiye Sadakat	Lisans	442	4.23	.61	512	.21	.82
	Lisansüstü	72	4.25	.61			
2. Meslektaşlara Sadakat	Lisans	442	4.11	.76	512	.44	.65
	Lisansüstü	72	4.06	.67			
3. Öğrencilere Sadakat	Lisans	442	4.15	.57	170	.30	.75
	Lisansüstü	72	4.18	.60			

n= 514, **p*<.05

Tablo 28’de görüldüğü gibi, katılımcıların örgütsel sadakate ilişkin görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(512)}=.09$, $p>.05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların yöneticiye sadakat ($t_{(512)}=.21$, $p>.05$), meslektaşlara sadakat ($t_{(512)}=.44$, $p>.05$) ve öğrencilere sadakat ($t_{(170)}=.30$, $p>.05$) boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel sadakat görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın yedinci alt probleminde katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın yedinci alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme (yıl) göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark LSD
Örgütsel Sadakat	A. 1-5 yıl	43	4.11	.51	4-509	1.05	.38	-
	B. 6-10 yıl	57	4.06	.56				
	C. 11-15 yıl	91	4.18	.52				
	D. 16-20 yıl	103	4.20	.43				
	E. 21 yıl ve üzeri	220	4.19	.50				
1. Yöneticiye Sadakat	A. 1-5 yıl	43	4.17	.61	4-509	.16	.95	-
	B. 6-10 yıl	57	4.25	.69				
	C. 11-15 yıl	91	4.26	.65				
	D. 16-20 yıl	103	4.22	.52				
	E. 21 yıl ve üzeri	220	4.23	.61				
2. Meslektaşlara Sadakat	A. 1-5 yıl	43	4.22	.75	4-509	.96	.42	-
	B. 6-10 yıl	57	3.98	.82				
	C. 11-15 yıl	91	4.06	.80				
	D. 16-20 yıl	103	4.17	.63				
	E. 21 yıl ve üzeri	220	4.10	.75				
3. Öğrencilere Sadakat	A. 1-5 yıl	43	4.01	.56	4-509	3.01	.01*	A-E
	B. 6-10 yıl	57	3.96	.69				B-C
	C. 11-15 yıl	91	4.17	.55				B-D
	D. 16-20 yıl	103	4.19	.49				B-E
	E. 21 yıl ve üzeri	220	4.21	.59				

$n=514$, $*p<.05$

Tablo 29’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{(4-509)}=1.05$, $p>.05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların yöneticilerine ($F_{(4-509)}=.16$, $p>.05$) ve meslektaşlarına ($F_{(4-509)}=.96$, $p>.05$) duydukları sadakatin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların öğrencilerine duydukları sadakatin ($F_{(4-509)}=3.01$, $p<.05$) mesleki kıdem açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Hangi yıllar arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Katılımcıların, öğrencilere sadakate ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, 21 ve yıl üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.21$), 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=4.01$) göre öğrencilerine daha fazla sadakat duyduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sadakat görüşlerinin mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın yedinci alt probleminde katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürleriyle çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın yedinci alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşleri mevcut okul müdürüyle çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürleriyle çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Örgütsel Sadakat Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürleriyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Mevcut Okul					<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark LSD</i>
	Müdürüyle Çalışma Süresi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>			
Örgütsel Sadakat	A.1 yıldan az	124	4.19	.46	4- 509	.67	.60	-
	B. 1-2 yıl	157	4.13	.46				
	C. 3-5 yıl	137	4.15	.53				

	D. 6-7 yıl	75	4.23	.56				
	E. 8-10 yıl	21	4.24	.51				
	A.1 yıldan az	124	4.28	.56				
1. Yöneticiye Sadakat	B. 1-2 yıl	157	4.18	.62	4-509	1.08	.36	-
	C. 3-5 yıl	137	4.21	.63				
	D. 6-7 yıl	75	4.32	.61				
	E. 8-10 yıl	21	4.11	.68				
	A.1 yıldan az	124	4.21	.74				
2. Meslektaşlara Sadakat	B. 1-2 yıl	157	4.11	.69	4-509	2.22	.06	-
	C. 3-5 yıl	137	4.01	.80				
	D. 6-7 yıl	75	3.99	.82				
	E. 8-10 yıl	21	4.35	.47				
	A.1 yıldan az	124	4.11	.59				
3. Öğrencilere Sadakat	B. 1-2 yıl	157	4.10	.50	4-509	1.64	.16	-
	C. 3-5 yıl	137	4.17	.62				
	D. 6-7 yıl	75	4.28	.61				
	E. 8-10 yıl	21	4.28	.58				

$n=514, p<.05$

Tablo 30'da görüldüğü gibi, katılımcıların örgütsel sadakate ilişkin görüşlerinde mevcut okul müdürleriyle çalışma süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-509)}=.67, p>.05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların yöneticilerine ($F_{(4-509)}=1.08, p>.05$), meslektaşlarına ($F_{(4-509)}=2.22, p>.05$) ve öğrencilerine ($F_{(4-509)}=1.64, p>.05$) duydukları sadakatin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen Performansına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Araştırmanın sekizinci alt probleminde katılımcıların öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın sekizinci alt probleminde yer alan 'Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri nasıldır?' sorusuna yanıt bulabilmek için katılımcıların öğretmen iş performansı görüşlerine ait her bir alt boyuta ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Katılımcıların öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistikler Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Öğretmen İş Performansı Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
ÖİPÖ Toplam	2.81	5.00	4.39	.36
1. Görev Performansı	3.20	5.00	4.61	.32
2. Bağlamsal Performans	1.89	5.00	4.08	.55
3. Uyumsal Performans	2.33	5.00	4.34	.43

Tablo 31’de görüldüğü gibi, katılımcıların öğretmen iş performansına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.39/5.00 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, katılımcıların performans algısının ‘tamamen katılıyorum’ düzeyinde olduğu ifade edilebilir. Boyutlar incelendiğinde, katılımcıların görev performansı algısının ‘tamamen katılıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}$ =4.61, ss=.32), bağlamsal performans algısının ‘çok katılıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}$ =4.08, ss=.55), uyumsal performans algısının ‘tamamen katılıyorum’ düzeyinde ($\bar{X}$ =4.34, ss=.43) olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin öğretmen iş performansına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde katılımcıların öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın dokuzuncu alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlerin Performansa İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğretmen İş Performansı	Kadın	395	4.40	.34	512	1.31	.19
	Erkek	119	4.35	.41			
1. Görev Performansı	Kadın	395	4.63	.30	163.68	2.64	.00*
	Erkek	119	3.53	.38			
2. Bağlamsal Performans	Kadın	395	4.08	.53	512	.01	.98
	Erkek	119	3.09	.61			
3. Uyumsal Performans	Kadın	395	4.35	.42	180.31	.50	.61
	Erkek	119	4.32	.47			

n= 514, *p<.05

Tablo 32’de görüldüğü gibi, katılımcıların öğretmen iş performansına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(512)}=1.31$, $p>.05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların görev performansına ilişkin görüşleri ($t_{(163.68)}=2.64$, $p<.05$) cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.63$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3.53$) göre görev performanslarının daha yüksek düzeyde olduğunu görüşüne sahiptir. Bununla birlikte, katılımcıların bağlamsal performans ($t_{(512)}=.01$, $p>.05$) ve uyumsal performansa ($t_{(180.31)}=.50$, $p>.05$) ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin öğretmen iş performansına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde katılımcıların öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın dokuzuncu alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Öğretmenlerin Performansa İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark LSD
Öğretmen İş Performansı	A. 20-30	46	4.38	.36	3-510	.65	.57	-
	B. 31-40	179	4.37	.35				
	C. 41-50	184	4.38	.36				
	D. 51 ve üzeri	105	4.43	.36				
1. Görev Performansı	A. 20-30	46	4.63	.34	3-510	.08	.96	-
	B. 31-40	179	4.60	.32				
	C. 41-50	184	4.61	.32				
	D. 51 ve üzeri	105	4.60	.33				
2. Bağlamsal Performans	A. 20-30	46	4.05	.06	3-510	1.43	.23	-
	B. 31-40	179	4.05	.05				
	C. 41-50	184	4.07	.54				
	D. 51 ve üzeri	105	4.18	.56				
3. Uyumsal Performans	A. 20-30	46	4.32	.44	3-510	.97	.40	-
	B. 31-40	179	4.32	.44				
	C. 41-50	184	4.34	.42				
	D. 51 ve üzeri	105	4.40	.43				

$n=514, p<.05$

Tablo 33'te görüldüğü gibi, katılımcıların öğretmen iş performansına ilişkin görüşlerinde yaş açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(3-510)}=.65, p>.05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların görev performansı ($F_{(3-510)}=.08, p>.05$), bağlamsal performans ($F_{(3-510)}=1.43, p>.05$) ve uyumsal performans ($F_{(3-510)}=.97, p>.05$) boyutlarında benzer görüşlere sahip oldukları gözlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretmen iş performansına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde katılımcıların öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın dokuzuncu alt probleminde yer alan 'Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin

performanslarına ilişkin görüşleri medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar *t*-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Öğretmenlerin Performansa İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğretmen İş Performansı	Bekar	76	4.43	.38	512	1.00	.31
	Evli	438	4.38	.35			
1. Görev Performansı	Bekar	76	4.62	.36	96.38	.26	.79
	Evli	438	4.60	.31			
2. Bağlamsal Performans	Bekar	76	4.15	.55	512	1.19	.23
	Evli	438	4.07	.55			
3. Uyumsal Performans	Bekar	76	4.39	.48	96.17	1.01	.31
	Evli	438	4.33	.42			

n= 514, *p*<.05

Tablo 34’te görüldüğü gibi, katılımcıların öğretmen iş performansına ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(512)}=1.00$, $p>.05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların görev performansı ($t_{(96.38)}=.26$, $p>.05$), bağlamsal performans ($t_{(512)}=1.19$, $p>.05$) ve uyumsal performans ($t_{(96.17)}=1.01$, $p>.05$) boyutlarına ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin öğretmen iş performansına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde katılımcıların öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın dokuzuncu alt probleminde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların öğretmen iş

performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar *t*-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Öğretmenlerin Performansa İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretmen İş Performansı	Lisans	442	4.39	.35	88.02	.31	.75
	Lisansüstü	72	4.40	.41			
1. Görev Performansı	Lisans	442	4.61	.32	512	.41	.67
	Lisansüstü	72	4.59	.33			
2. Bağlamsal Performans	Lisans	442	4.06	.53	512	1.80	.07
	Lisansüstü	72	4.21	.63			
3. Uyumsal Performans	Lisans	442	4.35	.42	170	.66	.50
	Lisansüstü	72	4.31	.47			

n = 514, *p* < .05

Tablo 35'te görüldüğü gibi, katılımcıların öğretmen iş performansına ilişkin görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(88.02)} = .31$, $p > .05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların görev performansı ($t_{(512)} = .41$, $p > .05$), bağlamsal performans ($t_{(512)} = 1.80$, $p > .05$) ve uyumsal performans ($t_{(170)} = .66$, $p > .05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin öğretmen iş performansına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde katılımcıların öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın dokuzuncu alt probleminde yer alan 'Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme (yıl) göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Performansa İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark LSD
Öğretmen İş Performansı	A. 1-5 yıl	43	4.47	.36	4- 509	1.82	.12	-
	B. 6-10 yıl	57	4.31	.38				
	C. 11-15 yıl	91	4.36	.33				
	D. 16-20 yıl	103	4.35	.38				
	E. 21 yıl ve üzeri	220	4.42	.35				
1. Görev Performansı	A. 1-5 yıl	43	4.69	.32	4- 509	1.10	.35	-
	B. 6-10 yıl	57	4.57	.33				
	C. 11-15 yıl	91	4.60	.32				
	D. 16-20 yıl	103	4.58	.34				
	E. 21 yıl ve üzeri	220	4.61	.30				
2. Bağlamsal Performans	A. 1-5 yıl	43	4.14	.58	4- 509	1.26	.28	-
	B. 6-10 yıl	57	3.98	.62				
	C. 11-15 yıl	91	4.03	.49				
	D. 16-20 yıl	103	4.08	.55				
	E. 21 yıl ve üzeri	220	4.13	.54				
3. Uyumsal Performans	A. 1-5 yıl	43	4.44	.48	4- 509	2.37	.05	-
	B. 6-10 yıl	57	4.25	.44				
	C. 11-15 yıl	91	4.32	.44				
	D. 16-20 yıl	103	4.28	.42				
	E. 21 yıl ve üzeri	220	4.39	.41				

$n=514, p<.05$

Tablo 36'da görüldüğü gibi, katılımcıların öğretmen iş performansına ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{(4-509)}=1.82, p>.05$). Boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların görev performansı ($F_{(4-509)}=1.10, p>.05$), bağlamsal performans ($F_{(4-509)}=1.26, p>.05$) ve uyumsal performans ($F_{(4-509)}=2.37, p>.05$) boyutlarındaki görüşlerinin mesleki kıdem açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretmen iş performansına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmanın dokuzuncu alt problemde katılımcıların öğretmen iş performansına ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürleriyle çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın dokuzuncu alt problemde yer alan ‘Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürüyle çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürleriyle çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Öğretmenlerin Performansa İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürleriyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Mevcut Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark LSD
1. Görev Performansı	A.1 yıldan az	124	4.59	.30	4- 509	1.63	.16	-
	B. 1-2 yıl	157	4.59	.31				
	C. 3-5 yıl	137	4.66	.30				
	D. 6-7 yıl	75	4.58	.35				
	E. 8-10 yıl	21	4.55	.46				
2. Bağlamsal Performans	A.1 yıldan az	124	4.12	.52	4- 509	2.48	.04*	A-B B-C
	B. 1-2 yıl	157	3.99	.51				
	C. 3-5 yıl	137	4.15	.57				
	D. 6-7 yıl	75	4.14	.53				
	E. 8-10 yıl	21	3.91	.77				

n= 514, *p<.05

Tablo 37’de görüldüğü gibi, katılımcıların görev performansına ($F_{(4-509)}=1.63$, $p>.05$) ilişkin görüşleri mevcut okul müdürüyle çalışma süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, katılımcıların bağlamsal performansa ($F_{(4-509)}=2.48$, $p<.05$) ilişkin görüşlerinde mevcut okul müdürüyle çalışma süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

görülmektedir. Hangi yıllar arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Katılımcıların, bağlamsal performansa ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, mevcut okul müdürü ile 1 yıldan az bir süredir çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.12$), mevcut okul müdürüyle 1-2 yıldır çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=3.99$) göre bağlamsal performanslarının daha yüksek olduğu görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, mevcut okul müdürü ile 3-5 yıldır çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.15$), mevcut okul müdürüyle 1-2 yıldır çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=3.99$) göre bağlamsal performanslarının daha yüksek olduğu görüşüne sahip olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, yapılan analiz sonucunda öğretmen iş performansı ve uyumsal performans için parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA'nın normallik varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Bu nedenle, katılımcıların öğretmen iş performansı ve uyumsal performansa ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürüyle çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı non-parametrik testlerden biri olan Kruskal Wallis H testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

Öğretmenlerin Öğretmen İş Performansı ve Uyumsal Performansa İlişkin Görüşlerinin Mevcut Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Değişken	Mevcut Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark Dunnett C
Öğretmen İş Performansı	A.1 yıldan az	124	4.38	250.99	4	6.68	.15	-
	B. 1-2 yıl	157	4.35	239.15				
	C. 3-5 yıl	137	4.45	281.24				
	D. 6-7 yıl	75	4.39	267.45				
	E. 8-10 yıl	21	4.30	242.76				
Uyumsal Performans	A.1 yıldan az	124	4.32	244.60	4	3.92	.41	-
	B. 1-2 yıl	157	4.32	247.82				
	C. 3-5 yıl	137	4.40	274.91				
	D. 6-7 yıl	75	4.35	268.47				
	E. 8-10 yıl	21	4.27	253.21				

$n=514, p<.05$

Tablo 38’de görüldüğü gibi, katılımcıların öğretmen iş performansı ($x^2=6.68$, $p>.5$) ve uyumsal performansa ($x^2=3.92$, $p>.05$) ilişkin görüşleri mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin karizmatik liderlik algıları, örgütsel sadakat algıları ile performansları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. Araştırmanın onuncu alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat algıları ile performansları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın onuncu alt probleminde yer alan ‘Öğretmenlerin karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen performansı algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda, katılımcıların Karizmatik Liderlik Ölçeği, Örgütsel Sadakat Ölçeği ve Öğretmen İş Performansı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları (r) ile analiz edilmiştir. Analiz sonucundan elde edilen korelasyonun yönünü ve kuvvetini gösteren korelasyon katsayısı (r) Cohen (1988) tarafından yapılan sınıflandırma kullanılarak yorumlanmıştır. Cohen tarafından yapılan sınıflandırmaya göre; r

- 0 - .09 arasında ise ilişki yok,
- .10 - .29 arasında ise düşük düzeyde,
- .30 - .49 arasında ise orta düzeyde,
- .50 – 1.00 arasında ise yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Bu bağlamda, analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Algıları, Örgütsel Sadakat Algıları ile Performansları Arasındaki İlişkiler

Değişken	$\bar{X}$	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Karizmatik Liderlik	3.76	.76	-														
2. Vizyon Belirleme ve Açıklama	3.90	.92	.92*	-													
3. Çevresel Duyarlık Gösterme	4.01	.85	.93*	.90*	-												
4. Sıra Dışı Davranışlar	4.53	.45	.22*	.20*	.23*	-											
5. Kişisel Risk	3.33	.95	.82*	.65*	.65*	.15*	-										
6. Üye İhtiyaçlarına Duyarlık	3.97	.93	.88*	.81*	.85*	.17*	.64*	-									
7. Mevcut Durumu Sürdürmeme	3.87	.89	.45*	.37*	.42*	.18*	.17*	.35*	-								
8. Örgütsel Sadakat	4.17	.50	.55*	.52*	.55*	.37*	.39*	.49*	.32*	-							
9. Yöneticiye Sadakat	4.23	.61	.60*	.59*	.62*	.29*	.41*	.56*	.31*	.75*	-						
10. Meslektaşlara Sadakat	4.10	.75	.39*	.37*	.39*	.26*	.26*	.36*	.30*	.76*	.40*	-					
11. Öğrencilere Sadakat	4.16	.58	.33*	.30*	.31*	.32*	.26*	.27*	.19*	.85*	.40*	.51*	-				
12. Öğretmen İş Performansı	4.39	.36	.32*	.29*	.31*	.74*	.25*	.25*	.17*	.51*	.41*	.30*	.46*	-			
13. Görev Performansı	4.61	.32	.27*	.25*	.29*	.84*	.17*	.23*	.18*	.41*	.32*	.27*	.35*	.86*	-		
14. Bağlamsal Performans	4.08	.55	.28*	.25*	.26*	.48*	.25*	.22*	.11*	.43*	.36*	.23*	.41*	.84*	.58*	-	
15. Uyumsal Performans	4.34	.43	.27*	.25*	.27*	.60*	.23*	.19*	.15*	.47*	.38*	.28*	.44*	.88*	.67*	.61*	-

* $p < .05$

Tablo 39’da görüldüğü gibi, araştırma değişkenleri arasındaki tüm Pearson korelasyon katsayı değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır.

Değişkenlerin toplam ölçek puanları ele alındığında, katılımcıların iş performansı ile örgütsel sadakat algıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.51, p<.05$), iş performansı ile karizmatik liderlik algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.32, p<.05$) bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, katılımcı öğretmenlerin örgütsel sadakat algıları ile karizmatik liderlik algıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.55, p<.05$) bir ilişki bulunmaktadır.

Değişkenlerin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısı değerleri incelendiğinde, en düşük düzeyde ilişkinin Karizmatik Liderlik Ölçeği’nin mevcut durumu sürdürmeme alt boyutu ile Öğretmen İş Performansı Ölçeği’nin uyumsal performans alt boyutu arasında ($r=.11, p<.05$) olduğu görülmektedir. Diğer yandan, en yüksek düzeyde ilişkinin Karizmatik Liderlik Ölçeği’nin toplam puanı ile Karizmatik Liderlik Ölçeği’nin çevresel duyarlık gösterme alt boyutu arasında ($r=.93, p<.05$) olduğu görülmektedir.

Karizmatik Liderlik Ölçeği toplamı ile Öğretmen İş Performansı Ölçeği’nin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısı incelendiğinde, görev performansı alt boyutu ile pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=.27, p<.05$), bağlamsal performans alt boyutu ile pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=.28, p<.05$) ve uyumsal performans alt boyutu ile pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=.27, p<.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Karizmatik Liderlik Ölçeği toplamı ile Örgütsel Sadakat Ölçeği’nin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısı incelendiğinde, yöneticiye sadakat alt boyutu ile pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.60, p<.05$), meslektaşlara sadakat alt boyutu ile pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.39, p<.05$) ve öğrencilere sadakat alt boyutu ile pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.33, p<.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Örgütsel Sadakat Ölçeği’nin toplamı ile Öğretmen İş Performansı Ölçeği’nin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısı incelendiğinde, görev performansı ile pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.41, p<.05$), bağlamsal performans ile pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.43, p<.05$) ve uyumsal performans ile pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.47, p<.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat algılarının iş performansları üzerindeki yordayıcılığının belirlenmesi. Araştırmanın on birinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat algılarının öğretmen iş performansları üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın on birinci alt probleminde yer alan ‘Karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat, öğretmen iş performansının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat algılarının, iş performansları üzerindeki yordayıcılığı basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel sadakat algılarının karizmatik liderlik algıları tarafından yordanıp yordanmadığının belirlenmesi için de basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizine başlamadan önce, veri setinin regresyon analizi için gerekli olan varsayımları karşılayıp karşılamadığı irdelenmiştir. Bu kapsamda, Durbin-Watson ve VIF değerleri hesaplanmıştır. Gujarati ve Porter (2009, s. 436), Durbin-Watson değerinin 2’ye eşit olmasının değişkenler arasında otokorelasyon olmadığını gösterdiğini ifade etmektedir. Diğer yandan, Gujarati (1995) VIF değerinin 10’dan düşük olmasının değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığını gösterdiğini belirtmektedir. Bu çalışma kapsamında yürütülen analiz sonucunda, öğretmen iş performansının örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik tarafından yordanmasında [Karizmatik Liderlik-Örgütsel Sadakat (Durbin-Watson=1.91, VIF=1.00), Karizmatik Liderlik-Öğretmen İş Performansı (Durbin-Watson=1.94, VIF=1.00), Örgütsel Sadakat-Öğretmen İş Performansı (Durbin-Watson=1.97, VIF=1.00)] veri setinin gerekli varsayımları karşıladığı görülmektedir. Bu doğrultuda, karizmatik liderlik ve örgütsel sadakatin, öğretmen iş performansı üzerindeki yordayıcılığı basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40

Öğretmen İş Performansının Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Sadakat Tarafından Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız-Bağımlı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Karizmatik Liderlik-Örgütsel Sadakat $R=.55, R^2=.30, F_{(1-512)}=224.12$	.36	.02	.55	14.97	.00*

Karizmatik Liderlik-Öğretmen İş Performansı $R=32, R^2=.10, F_{(1*512)}=59.98$	3.81	.07	.32	50.08	.00*
Örgütsel Sadakat-Öğretmen İş Performansı $R=51, R^2=.26, F_{(1*512)}=182.07$	.37	.02	.51	13.49	.00*

* $p<.05$

Tablo 40'da görüldüğü gibi, katılımcıların karizmatik liderlik ile örgütsel sadakat ($\beta=.55, p<.05$), karizmatik liderlik ile öğretmen iş performansı ($\beta=.32, p<.05$), örgütsel sadakat ile öğretmen iş performansı ($\beta=.51, p<.05$) algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, karizmatik liderlik örgütsel sadakatin ($\beta=.55, p<.05$) ve öğretmen iş performansının ($\beta=.32, p<.05$) anlamlı bir yordayıcısıdır. Bunun yanı sıra, örgütsel sadakatin öğretmen iş performansının ($\beta=.51, p<.05$) anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin algılarındaki toplam varyansın %30'unu karizmatik liderlik açıklamaktadır. Ayrıca, katılımcıların öğretmen iş performansına ilişkin algılarındaki toplam varyansın %10'u örgütsel sadakat tarafından açıklanırken %26'sı karizmatik liderlik tarafından açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin karizmatik liderlik algısının öğretmen iş performansına etkisinde örgütsel sadakatin aracı etkisinin belirlenmesi. Aracılık testlerinin benimsendiği araştırmalarda iki değişken arasındaki ilişkide başka bir değişkenin var olduğu varsayılmaktadır. Bir diğer deyişle, bir değişkenin başka bir değişken üzerindeki etkisinde, diğer bir değişkenin de etkisi ve belirleyiciliği bulunmaktadır (Şimşek, 2007). Bu nedenle, aracılık etkisinin test edildiği yol analizi, değişkenler arasında sadece nedenselliği keşfetmenin ötesinde nedensel model olarak adlandırılan kuramsal ilişkiler testi olarak kabul edilmektedir (Çoklu ve diğerleri, 2016, s. 333).

Hoy (2016, s. 218) yapısal eşitlik modellerinde yönsüz ilişki, doğrudan etki ve dolaylı etki olmak üzere üç tür ilişki olduğunu ifade etmektedir. Yönsüz ilişki ile kurulan bir modelde ilişkinin yönü tanımlanmamaktadır. Korelasyon analizleri yönsüz ilişkilerin en sık rastlanan örneklerinden biridir. Doğrudan etki, bir modelde bağımsız bir değişkenden bağımlı bir değişkene doğru tanımlanan tek yönlü bir ilişkidir. Aracılık testinin işe koşulduğu dolaylı etkide ise, bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişkene olan etkisi, bir veya daha fazla aracı değişken ile ortaya konmaktadır. Bu nedenle, iki değişken arasında başka bir değişkenin aracılık

etkisinin test edileceği yapısal bir modelin kurulabilmesi için değişkenler arasında bir ilişki olduğunun kanıtlanmış (korelasyon analizi) ve bu ilişkinin yönünün belirlenmiş (regresyon analizi) olmasının gerektiği belirtilmektedir (Kline, 2012, s. 113). Bu araştırmada, söz konusu aracılık analizi varsayımları 10. ve 11. araştırma sorularına cevap aranırken test edilmiş ve doğrulanmıştır. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında geliştirilen modeli test etmek için aracılık testine ilişkin yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda, karizmatik liderlik ile öğretmen iş performansı arasındaki yordayıcı ilişki örgütsel sadakat aracı değişkenine göre analiz edilmiştir.

Schumacker ve Lomax (2016, s. 112), aracılık testinin yapıldığı yapısal eşitlik modellerinde kullanılan ölçütleri ve kabul edilebilir değerleri belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında kullanılan model uyum ölçütleri ve kabul edilebilir değerler Tablo 41’de verilmiştir.

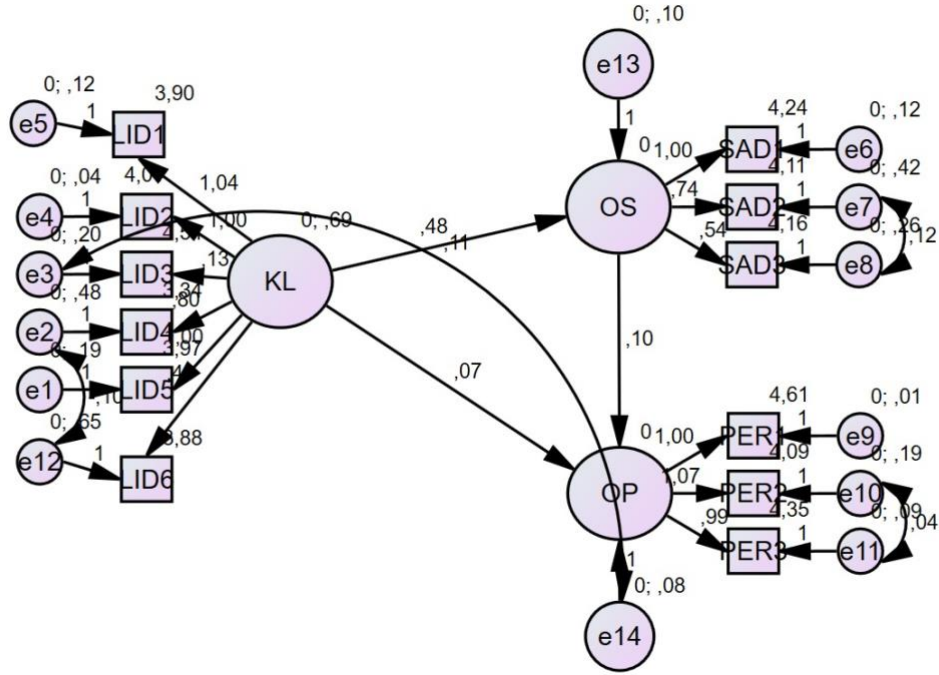
Tablo 41

Model Uyum Ölçütleri ve Kabul Edilebilir Değerler

Model Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Değer	Yorum
GFI	0 - 1	.90 veya .95’e yakın değerler mükemmel uyumu gösterir.
RMSEA	.05 - .08	.05 ve .08 arasındaki değerleri mükemmel uyumu gösterir.
TLI	0 - 1	.90 veya .95’e yakın değerler mükemmel uyumu gösterir.
NFI	0 - 1	.90 veya .95’e yakın değerler mükemmel uyumu gösterir.

Kaynak: Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2016). *A beginning guide to structural equation modeling*. (4th Ed.) New York: Routledge.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen ve yol analizi ile test edilen yapısal eşitlik modeli Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Karizmatik liderlik ile öğretmen iş performansında örgütsel sadakatin aracı rolüne ilişkin model

Bu araştırmada test edilen modele ilişkin uyum değerleri Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	NFI	TLI
Model	198.40	47	4.22	.07	.96	.95	.94

Tablo 42’de görüldüğü gibi, yapısal eşitlik modelinde yer alan uyum değerleri incelendiğinde, modelin kabul edilebilir ve mükemmel düzeyde uyum iyiliği değerlerine ($\chi^2/sd=4.22$, RMSEA=.07, CFI=.96, NFI=.95, TLI=.94) sahip olduğu görülmektedir.

Şekil 12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen iş performansı algıları arasındaki ilişkilerde aracı rolü belirlemek için aracılık testi yapılmıştır. Doğrudan ve dolaylı etkilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

Aracılık Etkisini Ölmek için Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Toplam Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Standart Hata	Kritik Oran (t)	Sonuç
Karizmatik Liderlik	Örgütsel Sadakat	.48*	.48*	.00	.02	17.10	Aracı role sahip
	(Aracı değişken)						
Karizmatik Liderlik	Öğretmen İş Performansı	.12*	.07*	.05*	.02	2.83	
Örgütsel Sadakat	Öğretmen İş Performansı	.10*	.10*	.00	.03	2.79	

* $p < .05$

Tablo 43'te görüldüğü gibi, karizmatik liderlik aracı değişken olan örgütsel sadakati doğrudan ve anlamlı olarak etkilemektedir ($\beta = .48$, $p < .05$). Karizmatik liderliğin öğretmen iş performansı üzerindeki doğrudan etkisi incelendiğinde, karizmatik liderliğin öğretmen iş performansını doğrudan ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir ($\beta = .07$, $p < .05$). Bunun yanı sıra, örgütsel sadakatin öğretmen iş performansını doğrudan ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir ($\beta = .10$, $p < .05$). Bununla birlikte, karizmatik liderlik ile öğretmen iş performansı arasındaki ilişkiye aracı değişken olan örgütsel sadakat eklendiğinde, karizmatik liderliğin öğretmen iş performansı üzerindeki dolaylı etki değerinin .05 olduğu ve bu değer anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu sonuca göre, araştırmada kapsamında geliştirilen modelde, örgütsel sadakat değişkeni karizmatik liderlik ile öğretmen iş performansı arasında aracı role sahiptir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve sonuçlar ilgili alanyazın bağlamında tartışılmıştır. Ardından, araştırma bulguları doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Ankara ilinin dokuz ilçesinde yer alan resmi ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen performansı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları ve sonuçlara ilişkin tartışma aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasına ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantılarının nasıl olduğu incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergilediğini düşünen öğretmenlerin söz konusu liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin vizyon, çevre analizi, sıra dışı davranışlar, kişisel risk, duyarlık, kurumsallaştırma başlıkları altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim, Conger ve Kanungo (1987; 1988) tarafından geliştirilen karizmatik liderlik modelinin de vizyon geliştirme ve açıklama, çevresel duyarlık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ve mevcut durumu sürdürmeme olmak üzere altı boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, bu araştırmada ulaşılan vizyon temasının Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen öğretimsel liderlik ile Bass ve Avolio (1990) tarafından çerçevesi çizilen dönüşümcü liderlik anlayışı ile de desteklendiği görülmektedir. Lider okul yöneticilerinin belirledikleri vizyonu gerçekleştirmek üzere iyi bir çevre analizi yaptıkları yönündeki bu araştırma bulgusu literatürde yer alan stratejik liderlik yaklaşımına ilişkin çalışmalarla uyusmaktadır (Gerrass ve diğerleri, 2010; Ireland ve Hitt, 1999; Kara, 2018). Nitekim, stratejik liderlik üzerine çalışma yapan araştırmacılar stratejik liderlerin örgütün takip edeceği yolu çizerken çevresel koşulları göz önünde bulundurdıkları yönünde ortak bir sonuca ulaşmışlardır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantıları iç dünyalarında nasıl anlamlandırdıkları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin görüşlerinin okul yöneticisine karşı duygular, meslektaşlara karşı duygular ve öğrencilere karşı duygular olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmüştür. Bu araştırma bulgusu alanyazında yer alan çok sayıda çalışma ile desteklenmektedir. Nitekim, literatürde okul yöneticilerinin liderlik davranışları sonucunda öğretmenlerin okul müdürüne duyduğu saygı (Çelikten, 2003; Demir, 2019; İşginöz ve Bülbül, 2012) ve güven (Demirbilek, 2018; Özer ve Çağlayan, 2016; Paşa ve Nergis Işık, 2017) gibi olumlu duyguların arttığı sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmaktadır. Diğer yandan, Cantaş ve Kavas (2015) okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel güven duygusunu arttırdığını ve böylece öğretmenlerin birbirine hissettiği olumlu duyguların düzeyinde artış olduğunu dile getirmektedir. Can (2006) ise, okul müdürlerinin liderlik rollerini etkili bir şekilde yerine getirmesi sayesinde öğretmenlerin de sınıfta birer lider olabileceği ve öğrencileriyle sıcak ve samimi bir iletişim kurabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışları neticesinde yöneticilerin yanı sıra meslektaşlarına ve öğrencilerine karşı olumlu duygularının da artmasının nedeni, okul müdürünün örgüt kültürünü olumlu yönde etkiliyor olması olabilir. Sergilediği liderlik davranışları ile okulda uyumlu ve huzurlu bir ortam oluşmasını sağlayan okul yöneticileri, öğretmenlerin genel ruh hali, moral ve motivasyonunu olumlu yönde etkiliyor olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla ilgili yaşantı ve anlamlandırmalarının öğretmenler üzerindeki sonuçlarının neler olduğu incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili yaşantı ve anlamlandırmaları neticesinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde, okullarında ve değişikliklere uyum konusunda performanslarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Lider okul yöneticilerinin öğretmenlerin görev performansı üzerinde olumlu etkisinin olduğu yönündeki çalışma bulgusu alanyazında yer alan çalışma bulgularıyla desteklenmektedir (Akcakoca ve Bilgin, 2016; Korkmaz, 2005; Özgenel ve Aktaş, 2020). Ayık ve Şayir (2014), Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı (2012), Şentürk ve Sağnak (2012) ile Yeşilyurt (2005) tarafından yürütülen çalışmalar ise,

okul yöneticilerinin sergilediği liderliğin okulun iklimini iyileştirerek öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve okula aidiyet gibi okul bağlamındaki olumlu duygularında artış yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Son olarak, Eyal ve Roth (2011) tarafından yürütülen çalışmada, okul müdürlerinin liderliğinin hem öğrencilerin hem öğretmenlerin okula uyumunu kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve bu davranışların oluşturduğu olumlu duygular sayesinde öğretmenlerin performansında artış olmasının nedeni, okul liderliğinin yarattığı olumlu örgüt kültürü olabilir. Şöyle ki, huzurlu ve uyumlu bir ortamda çalışan öğretmenlerin mesleğine odaklanarak daha verimli çalışma fırsatı bulması mümkün görünmektedir.

Araştırmanın nicel aşamasına ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla öğretmenlerin karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen performansına ilişkin görüşlerine ait sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, öğretmenlerin karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin ‘çok katılıyorum’ düzeyinde müdürlerinin karizmatik lider olduğu görüşünde oldukları saptanmıştır. Boyutlar bazında incelendiğinde, öğretmenlerin müdürlerinin vizyon belirleme ve açıklama, çevresel duyarlık gösterme, üye ihtiyaçlarına duyarlı olma, mevcut durumu sürdürmeme davranışlarını sergiledikleri görüşüne ‘çok katılıyorum’ düzeyinde sahip olduğu görülmektedir. Diğer yandan, öğretmenler müdürlerinin sıra dışı davranışlar sergileme davranışı gösterdiği görüşüne ‘tamamen katılıyorum’ düzeyinde sahipken kişisel risk alma davranışı gösterdiği görüşüne ‘az katılıyorum’ düzeyinde sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgusu, literatürde yer alan diğer çalışma bulguları tarafından desteklenmektedir. Nitekim, Kocatürk (2007), Işık (2016) ve Yüzer (2019) tarafından yürütülen çalışmalarda da öğretmenlerin okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları sergilediği görüşüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerini karizmatik lider olarak görmesinin olası nedeni Türk eğitim politikalarının sık sık değişen yapısı ve Covid-19 pandemisinin getirdiği belirsizliklerin oluşturduğu karmaşa ortamından doğan lider ihtiyacı olabilir. Nitekim, kriz dönemlerinin veya belirsizliğin getirdiği endişenin karizmatik liderlerin doğuşunu kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (de Hoogh ve

diğerleri, 2004; Klein ve House, 1995). Bunun yanı sıra, Hofstede'nin (2011) kültür boyutlarından biri olan belirsizlikten kaçınma boyutunda, Türkiye belirsizlikten kaçınan ülkelerden biri olarak kabul edilirken güç mesafesi boyutunda yüksek bir puana sahiptir. Diğer bir deyişle, Türkiye'nin güç mesafesinin fazla olduğu, kişilerin eşit olmadığı, liderlerin varlığının tercih edildiği bir toplum yapısına sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, öğretmenlerin müdürleri ile ilgili karizmatik liderlik görüşlerinin yüksek olmasının olası nedeni, Türkiye'de belirsizlikten kaçınma davranışlarının ve güç mesafesinin fazla olduğu bir kültür yapısının varlığı olabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin müdürlerinin karizmatik liderliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha sık karizmatik liderlik davranışı sergilediğini düşünmektedir. Boyutlar bazında incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenler müdürlerinin kişisel risk üstlendiğine yönelik benzer görüşlere sahipken diğer boyutlarda kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre müdürlerinin karizmatik liderliğe ilişkin davranışları daha sık gösterdiği görüşüne sahiptir. Bu araştırma bulgusu, alanyazında yer alan çalışmalardan farklı bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim, alanyazında karizmatik liderlik algısının erkekler arasında daha yaygın olduğu sonucuna varan çeşitli çalışma yer alırken (Demir, 2018; Dönmez, 2015; Işık, 2016; Kırkayak, 2019; Ünal ve Yıldızbaş, 2016; Yüzer, 2019), çalışanların yöneticileriyle ilgili karizmatik liderlik algısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Çankaya, 2019; Yıldızbaş, 2015; Yavan, 2018). Bu araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları sergilediğini daha sık düşünmesinin olası bir nedeni, Türk kültürünün ataerkil bir aile yapısına sahip olması, güçlü ve otoriter baba figürünün yaygın olması olabilir. Araştırmada mevcut okul müdürlerinin kadın veya erkek olduğuna ilişkin bilgi toplanmamış olsa da genel eğilim doğrultusunda okul müdürlerinin çoğunun erkek olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle, kadın öğretmenlerin müdürlerinin bir lider olduğunu daha çok düşünüyor olabilir. Nitekim, feminizm ailede var olan baba üstünlüğünün, toplumdaki diğer kurumlarda erkek egemenliğini sembolize ettiğini ileri sürmektedir (Heywood, 2014, s. 239).

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşlerinin yaş açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Boyutlar bazında incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyon belirleyip açıklaması, sıra dışı davranışlar sergilemesi, kişisel risk üstlenmesi ve mevcut durumu sürdürmemesi konusunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin daha genç öğretmenlere göre müdürlerinin çevresel duyarlık gösterdiği ve üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterdiği görüşüne daha az sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin karizmatik liderliğe ilişkin görüşlerinin yaş açısından farklılaşmadığı bulgusu, alanyazında yer alan çalışmalarla da desteklenmektedir. Nitekim, alanyazında çalışanların yöneticilerine ilişkin karizmatik liderlik algısının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Aladağ, 2019; Çankaya, 2019; Işık, 2016; Yıldızbaş, 2015; Yavan, 2018). Bu araştırma kapsamında, 51 yaşında ve üzerinde olan öğretmenlerin müdürlerinin çevresel duyarlık ve üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterdiği görüşüne genç öğretmenlere göre daha düşük düzeyde sahip olmasının olası nedeni Erikson'un psikososyal gelişim kuramı ile açıklanabilir. Nitekim, 51 yaşında ve üzerinde olan öğretmenler, Erikson'un psikososyal gelişim kuramında üretkenliğe karşı durgunluk dönemine girmiş olmaktadır. Bu dönemde, durgunluğa girmiş olan öğretmenlerin kendilerinin toplumdan soyutlanmış hissetmeleri, çevresindeki insanların onlardan koptuğunu ve yaşlılara özgü ihtiyaçları önemsemediğini hissetmeleri bu araştırma bulgusunun olası bir nedeni olabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin müdürlerinin karizmatik liderliğine ve karizmatik liderliğin boyutlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgusu, alanyazındaki pek çok çalışma tarafından desteklenmektedir. Nitekim, medeni durum değişkeni söz konusu olduğunda, çalışanların karizmatik liderlik algılarında anlamlı bir değişiklik olmadığını belirten çalışmalara rastlanmıştır (Aladağ, 2019; Çankaya, 2019; Dönmez, 2015; Işık, 2018; Yavan, 2018). Bu araştırma kapsamında ulaşılan bu sonucun olası nedeni, liderlik ihtiyacının olduğu belirsizlik ortamında hem evli hem

bekâr öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma ihtiyacına sahip olmaları olabilir. Bu nedenle, bu araştırma bulgusu yine Hofstede'in (2011) kültür boyutlarından belirsizlikten kaçınma ile açıklanabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin müdürlerinin karizmatik liderliğine ilişkin görüşlerinde eğitim düzeyi açısından bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, öğretmenlerin müdürlerinin vizyon belirleyip açıkladığı, sıra dışı davranışlar sergilediği, kişisel risk üstlendiği ve üye ihtiyaçlarına duyarlı olduğu konusunda da benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlerin lisansüstü düzeyde eğitime sahip olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin mevcut durumu sürdürmediği konusundaki görüşlerinin daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin müdürlerinin karizmatik liderliğine ilişkin görüşlerinde eğitim düzeyi açısından bir farklılık olmadığı bulgusu, alanyazındaki diğer çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Nitekim, alanyazında çalışanların öğrenim durumu değişkeninin yöneticileriyle ilgili karizmatik liderlik algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Aladağ, 2019; Çankaya, 2019; Dönmez, 2015; Işık, 2016; Yavan, 2018). Bu araştırma kapsamında ulaşılan bu sonucun olası nedeni, liderlik ihtiyacının olduğu belirsizlik ortamında eğitim düzeyi fark etmeksizin öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma ihtiyacına sahip olmaları olabilir. Bu nedenle, bu araştırma bulgusu yine Hofstede'in (2011) kültür boyutları ile açıklanabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin müdürlerinin karizmatik liderliğine ve karizmatik liderliğin boyutlarına ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem açısından bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, alanyazındaki diğer çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Nitekim, alanyazında mesleki kıdem değişkeni söz konusu olduğunda, çalışanların yöneticilerine ilişkin karizmatik liderlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşan pek çok çalışma bulunmaktadır (Çankaya, 2019; Işık, 2016; Kırkayak, 2019; Yıldızbaş, 2015; Yüzer, 2019). Bu araştırma kapsamında ulaşılan bu sonucun olası nedeni, liderlik ihtiyacının olduğu belirsizlik ortamında mesleki kıdem fark etmeksizin öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma

ihtiyacına sahip olmaları olabilir. Bu nedenle, bu araştırma bulgusu yine Hofstede'in (2011) kültür boyutları ile açıklanabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin karizmatik liderlik ve boyutlarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin müdürlerinin karizmatik liderliğine ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürüyle çalışma süresi açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, mevcut okul müdürüyle 1 yıldan az bir süredir birlikte çalışan öğretmenlerin, mevcut okul müdürüyle 1-2 yıldır ve 3-5 yıldır çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha sık karizmatik liderlik davranışları sergilediği görüşüne sahip olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin müdürlerinin sıra dışı davranışlar sergilediği, kişisel risk üstlendiği ve mevcut durumu sürdürmediği konusunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Diğer yandan, mevcut okul müdürüyle bir yıldan az bir süredir birlikte çalışan öğretmenler mevcut okul müdürüyle daha uzun süredir birlikte çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha sık vizyon belirleyip açıkladığını, çevresel duyarlık gösterdiğini ve üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterdiğini belirtmiştir. Alanyazında bu araştırma bulgusunu destekleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan, alanyazında çalışanların mevcut yöneticisiyle çalıştığı süre dikkate alındığında, söz konusu değişkenin çalışanların karizmatik liderlik algısında herhangi bir değişikliğe sebep olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Aladağ, 2019; Işık, 2016; Yıldızbaş, 2015; Yavan, 2018; Yüzer, 2019). Bu araştırma kapsamında, mevcut okul müdürüyle kısa bir süredir birlikte çalışan öğretmenlerin söz konusu okul müdürüyle daha uzun süredir birlikte çalışan öğretmenlere göre müdürlerinin karizmatik lider olduğunu düşünmesinin olası nedeni, Covid-19 pandemi döneminin getirdiği yaşıntılar olabilir. Şöyle ki, bu araştırmada okul müdürlerinin karizmatik lider olduğunu düşünen öğretmenler mevcut okul müdürüyle bir yıldan az bir süredir birlikte çalışmaktadır. Bu dönem, Covid-19 pandemi dönemine denk gelmektedir. Çoğunlukla uzaktan eğitimin devam ettiği, yüz yüze eğitimin olduğu günlerde hijyen önlemlerinin alındığı bir dönemde müdürü ile karşılaşan öğretmenlerin, müdürleri ile ilgili olumlu bir görüşü genelleme eğiliminde olması mümkündür. Nitekim, bu durum sosyal psikolojide yer alan halo etkisi ile açıklanabilir. Edward Thorndike tarafından geliştirilen halo etkisi kuramına göre, bir kişi ile ilgili yapılan olumlu veya olumsuz bir

değerlendirme, o kişi ile ilgili gelecek beklentilerini de etkileyip genel bir izlenime dönüşmektedir (Cherry, 2016). Halo etkisi, bu araştırma bulgusunun elde edilmesinde etkili olabilir.

Örgütsel sadakate yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında, öğretmenlerin örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin örgütsel sadakat algısının ‘çok katılıyorum’ düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin yöneticilerine sadakatinin ‘tamamen katılıyorum’ düzeyinde, meslektaşlarına ve öğrencilerine sadakatin ise ‘çok katılıyorum’ düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin örgütlerine sadakat duygusu besledikleri görülmektedir. Bu araştırma bulgusu, alanyazındaki farklı araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Nitekim, Akman (2017) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin örgütsel sadakat algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, alanyazında eğitim örgütleri dışındaki örgütlerde de örgütsel sadakat algısının orta veya yüksek düzeyde olduğunu gösteren pek çok çalışmaya rastlanmıştır (Aşkın, 2014; Çelik ve Turunç, 2009; Tseng ve Wu, 2017). Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin örgütsel sadakat algılarının oldukça yüksek düzeyde çıkmasının nedeninin öğretmenlik mesleğinin doğası ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bir diğer deyişle, öğretmenlik mesleğine atfedilen bakma ve büyütme gibi kavramlar öğretmenlerde sadakat duygusunun oluşmasını etkiliyor olabilir. Nitekim, Ceylan ve Özbal (2008), çalışanlarda sadakat algısının oluşmasının yolunun çalışanın bağlı olduğu örgütün amaçları ile kendi amaçlarını çok güçlü bir şekilde içselleştirmesinden geçtiğini belirtmektedir. Genelde eğitim sisteminin özelde görev yapmakta oldukları okulun başarısını kendi başarısı olarak gören öğretmenlerde sadakat duygusunun yüksek olmasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra, Hofstede’in (2011) kültür boyutlarından biri olan bireysellik ve toplumculuk bağlamında Türkiye’nin toplumcu ülkelerden biri olması da örgütsel sadakat düzeyinin yüksek olmasını sağlamış olabilir. Nitekim, Hofstede toplumcu kültürlerde kişilerin içinde bulunduğu toplum, grup veya örgüte sadık olduklarını dile getirmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel sadakate sahip olduğu tespit edilmiştir. Boyutlar bazında incelendiğinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerine ve meslektaşlarına yönelik daha yüksek düzeyde sadakate sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, kadın ve erkek öğretmenlerin öğrencilere sadakatinin benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel sadakate sahip olduğu bulgusu, alanyazındaki diğer çalışma bulguları tarafından desteklenmektedir. Nitekim, Akman (2017) tarafından yürütülen çalışmada, kadınlarda örgütsel sadakat algısının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Ndubisi (2006) ile Sanchez-Franco, Ramos ve Velicia (2009) da yürüttükleri çalışmada sadakat duygusunun kadınlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma kapsamında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre örgütsel sadakat duygusunun daha yüksek olmasının nedeni, Türk toplumunda kadına yüklenen anne olma rolü, çocuğun veya ihtiyacı olan diğer bir kişinin bakımını üstlenme ve sadakatle onun iyiliği için çalışma rolünden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim, Heywood (2014, s. 254), 21. yüzyılda feminizm aleyhinde bir geri dönüş yaşandığını ve dolayısıyla kadının ev hanımı ve anne olarak geleneksel rolünün vurgulandığını dile getirmektedir. Bu nedenle, kadın öğretmenlerin sadakat duygusunun yüksek oluşu, kadına yüklenen geleneksel rollerden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, 20 ve 30 yaş aralığında olan öğretmenlerin örgütsel sadakatinin diğer gruplara göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, 20 ve 30 yaş aralığında olan öğretmenlerin diğer gruplara göre öğrencilere sadakatinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yöneticiye ve meslektaşlara sadakat boyutlarına yaş açısından bir farklılık olmadığı görülmektedir. Genç öğretmenlerin daha yaşlı öğretmenlere göre örgütsel sadakat algısının daha düşük düzeyde olduğu bulgusu, alanyazında yer alan diğer araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Nitekim, Ng ve Feldman (2010) tarafından yürütülen çalışmada daha yaşlı çalışanların bağlılık, sadakat, memnuniyet gibi işle ilgili olumlu duygularının daha yüksek düzeyde olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada, genç öğretmenlerin daha yaşlı öğretmenlere göre örgütsel sadakat duygusunun daha düşük olmasının nedeni, değişen toplum yapısıyla daha genç yaş grubundaki toplum üyelerinin Hofstede'nin (2011) kültür boyutlandırmasında toplumsalcı değil bireyselci özellikler göstermesi olabilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin hem genel olarak örgütsel sadakat hem de yöneticiye ve meslektaşlara sadakat konusunda benzer görüşlere sahip olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, evli olan öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre öğrencilerine daha fazla sadakat duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sadakat düzeyinde medeni durum açısından bir farklılık olmadığı bulgusu, alanyazındaki diğer çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Nitekim, Akman (2017) tarafından yürütölen çalışmada, örgütsel sadakat algısında medeni durumun anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada örgütsel sadakatin toplam puanında medeni durum açısından bir fark yokken öğrencilere sadakat boyutunda, evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre örgütsel sadakatlerinin daha yüksek olmasının nedeni evli öğretmenlerin çocuk sahibi olabileceği ve bu nedenle öğrencilerine kendi çocuklarına olduğu gibi davranması olabilir. Bu araştırma bulgusu, psikolojideki empati duygusu ile açıklanabilir. Empati (Elliott, Bohart, Watson ve Greenberg, 2011), kişinin karşısındaki kişiyi anlaması, olaylara onların bakış açısıyla bakabilmesi, onların eylemlerinin arkasındaki motivasyonun farkına varması olarak tanımlanmaktadır. Nitekim, kendileri çocuk sahibi olan öğretmenler hem öğrencilerini hem de öğrencilerinin anne ve babalarını anlama konusunda ve olaylara onların bakış açısıyla bakabilme konusunda daha iyi olabilirler.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinde eğitim düzeyi açısından bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Alanyazında bu çalışma bulgusu ile örtüşen bir çalışma bulgusuna rastlanmamıştır. Nitekim, alanyazında lisans düzeyinde eğitim almış olan çalışanların örgütsel sadakat düzeyinin diğer eğitim düzeylerinde eğitim almış çalışanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Akman, 2017; Aşkın, 2014). Bu

araştırmaya göre, öğretmenlerin örgütsel sadakat algılarının eğitim düzeyi açısından farklılaşmamasının nedeni, örgütsel sadakat duygusunun kişinin eğitim geçmişinden ziyade örgütün koşulları ile ilgili olması olabilir. Nitekim, olumlu bir örgüt kültürünün ve örgütün içinde bulunduğu toplumun kültürünün örgütsel sadakat üzerinde oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Syed ve diğerleri, 2013).

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin hem genel olarak örgütsel sadakat hem de yöneticiye ve meslektaşlara sadakat konusunda benzer görüşlere sahip olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre öğrencilerine daha fazla sadakat duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sadakat algısında mesleki kıdem değişkeni açısından bir farklılık olmadığı sonucu, alanyazındaki diğer çalışma bulguları tarafından desteklenmektedir. Nitekim, Akman (2017) ve Arqawi (2018) tarafından yürütülen çalışmalarda mesleki kıdemin örgütsel sadakat üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdeminin örgütsel sadakat üzerinde etkili olmamasının nedeni, örgütsel sadakatin oluşmasında örgüte ilişkin faktörlerin bireysel faktörlerden daha önemli olması olabilir. Nitekim, örgüt kültürü ve örgütün üyesi olduğu toplumun kültürü, örgütsel sadakatin oluşmasında önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Arai, 1995; Ünlü, 2017).

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin örgütsel sadakat ve boyutlarına ilişkin görüşlerinde mevcut okul müdürüyle çalışma süresi açısından bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Alanyazında bu çalışma bulgusu ile örtüşen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan, Akman (2017) ve Aşkın (2014) yürüttükleri çalışmada mevcut okulda daha uzun süre çalışanların sadakatinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel sadakatinde mevcut okul müdürüyle çalışma süresi açısından fark olmamasının nedeni, yöneticiye sadakatin örgütsel sadakatin oluşmasında öncelikli olmaması olabilir. Nitekim, Colnerud (1994), öğretmenlerin

meslektaşlarına karşı beslediği sadakatin diğer boyutlara üstün geldiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen iş performansına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin öğretmen iş performansına yönelik görüşlerinin ‘tamamen katılıyorum’ düzeyinde olduğu saptanmıştır. Boyutlar bazında incelendiğinde, öğretmenlerin görev performansı ve uyumsal performansa ilişkin görüşlerinin ‘tamamen katılıyorum’ düzeyinde iken bağlamsal performansa ilişkin görüşlerinin ‘çok katılıyorum’ düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin yüksek düzeyde performans gösterdikleri görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgusu, alanyazındaki pek çok çalışma tarafından desteklenmektedir. Nitekim, alanyazında öğretmenlerin algıladığı iş performansı düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan pek çok çalışma bulunmaktadır (Akman, 2018; Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Limon, 2019; Özdemir ve Yirmibeş, 2016; Yazıcıoğlu, 2010).

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında, öğretmenlerin öğretmen iş performansına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin genel olarak öğretmen iş performansına ilişkin olarak benzer görüşlere sahip olduğu saptanmıştır. Boyutlar bazında incelendiğinde, öğretmenlerin bağlamsal performans ve uyumsal performans konusunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre görev performanslarının yüksek düzeyde olduğunu daha sık düşünmektedir. Öğretmenlerin iş performansı algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı bulgusu, alanyazında yer alan diğer çalışma bulguları tarafından desteklenmektedir. Nitekim, alanyazında öğretmenlerin kadın veya erkek olmasının performansları üzerinde etkili olmadığını dile getiren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Arslan, 2019; Alufohai ve Ibhafidon, 2015; Seyidoğlu, 2020; Tosuntaş, 2017).

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında, öğretmenlerin öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinde yaş açısından bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu araştırma

bulgusu, alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Nitekim, Arslan (2019) ve Seyidoğlu (2017) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin performansa ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında, öğretmenlerin öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinde medeni durum açısından bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu araştırma bulgusu, alanyazındaki diğer çalışma bulgusu ile örtüşmektedir. Nitekim, Limon (2019) yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin performansa ilişkin algısının medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Diğer yandan, bu araştırma bulgusundan farklı olarak Seyidoğlu (2020), öğretmen iş performansı algısının evli öğretmenlerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında, öğretmenlerin öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinde eğitim düzeyi açısından bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu araştırma bulgusu, alanyazındaki diğer çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Nitekim, alanyazında öğretmenlerin performansa ilişkin algısının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Limon, 2019; Seyidoğlu, 2020; Tosuntaş, 2017).

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında, öğretmenlerin öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem açısından bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu araştırma bulgusu, alanyazındaki diğer çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Nitekim, alanyazında öğretmenlerin performansa ilişkin algısının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Arslan, 2019; Dilbaz Sayın, 2017).

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında, öğretmenlerin öğretmen iş performansı ve boyutlarına ilişkin görüşleri mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin

öğretmen iş performansının yanı sıra görev performansı ve uyumsal performans boyutlarına ilişkin görüşlerinde mevcut okul müdürüyle çalışma süresi açısından bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, mevcut okul müdürüyle 1-2 yıldır çalışan öğretmenlerin bağlamsal performanslarına ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdürüyle bir yıldan az bir süredir ve 3-5 yıldır çalışan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmen performansının mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkeni açısından incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Görüldüğü gibi, araştırma kapsamında öğretmenlerin performanslarına ilişkin algıları cinisyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin performanslarının yüksek düzeyde olduğu görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin görüşünün yukarıda sıralanan değişkenler açısından değişmediği görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenler söz konusu değişkenler açısından farklılık göstermesine rağmen, hepsi yüksek düzeyde performans gösterdikleri görüşüne sahiptir. Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin iş performansı performansta öz-değerlendirme yaklaşımına dayalı olan bir veri toplama aracı ile incelenmiştir. Öğretmenlerin performans algısının yüksek düzeyde çıkması ve değişkenler açısından farklılık göstermemesinin nedeni, performans değerlendirmenin öz-değerlendirme yoluyla yapılmış olması olabilir. Bir diğer deyişle, öğretmenlerin kendi performanslarına ilişkin algıları nesnel bir değerlendirme yapmalarını bir ölçüde etkilemiş olabilir. Nitekim, Peck ve Tucker (1973, s. 947), öğretmenlerin öz-değerlendirme söz konusu olduğunda nesnellikten uzak olabileceğini belirtmektedir (akt. Bailey, 1981).

Karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen iş performansı arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma.

Araştırmanın onuncu alt problemi kapsamında, öğretmenlerin karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat algıları ile performanslarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin performansları ve örgütsel sadakate ilişkin görüşleri ile örgütsel sadakat ve karizmatik liderliğe ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki varken karizmatik liderlik ile öğretmen iş performansı arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Alanyazında karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen iş

performansı arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, okul müdürlerinin benimsediği farklı liderlik stilleri ile öğretmen performansı arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşan pek çok çalışmaya rastlanmıştır (Cerit, 2012; Özgenel ve Aktaş, 2020; Özgener, 2009). Diğer yandan, karizmatik liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye odaklanan bir çalışmaya rastlanmıştır (Arabacı, 2014). Arabacı tarafından yürütülen araştırmada, karizmatik liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, alanyazında örgütsel bağlılık ile öğretmen performansı ilişkisini ele alan çalışmalara rastlanmıştır (Kılıç, 2019; Sarıkaya, 2011). Kılıç ve Sarıkaya tarafından yürütülen çalışmalarda, örgütsel bağlılığın öğretmen performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat algılarının iş performansları üzerindeki yordayıcı etkisine ilişkin sonuç ve tartışma.

Araştırmanın on birinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin karizmatik liderlik ve örgütsel sadakate ilişkin görüşlerinin öğretmen iş performansı üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, karizmatik liderliğin örgütsel sadakat ve öğretmen iş performansının, örgütsel sadakatin de öğretmen iş performansının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel sadakate ilişkin görüşlerindeki toplam varyansın %30'u karizmatik liderlik tarafından açıklanmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin iş performansına ilişkin görüşlerindeki toplam varyansın %10'u örgütsel sadakat tarafından ve %26'sı karizmatik liderlik tarafından açıklanmaktadır. Alanyazında karizmatik liderlik ve örgütsel sadakatin, öğretmen iş performansı üzerindeki yordayıcı etkisini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, okul müdürlerinin benimsediği farklı liderlik stillerinin öğretmen performansı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşan pek çok çalışmaya rastlanmıştır (Cerit, 2012; Özgenel ve Aktaş, 2020; Özgener, 2009).

Öğretmenlerin karizmatik liderlik algısının öğretmen iş performansına etkisinde örgütsel sadakatin aracı etkisine ilişkin sonuç ve tartışma.

Araştırmanın on ikinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin karizmatik liderlik algısının performansları üzerindeki etkisinde örgütsel sadakatin aracı etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, örgütsel sadakatin karizmatik liderlik ile öğretmen iş performansı arasında aracı bir role sahip olduğu saptanmıştır.

Alanyazında karizmatik liderlik ile öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel sadakatin aracı rolünü inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, Özdemir ve Yirmibeş (2016) tarafından yürütülen çalışmada okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi incelenmiş ve iş doyumun aracı bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, Özdemir ve Gören (2017) psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolünü ele almış ve örgütsel bağlılığın tam aracılık etkisine sahip olduğunu tespit etmiştir.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiştir. Geliştirilen öneriler, araştırmaya yönelik öneriler ve uygulamaya yönelik öneriler olmak üzere iki ayrı başlık altında verilmiştir.

Araştırmaya yönelik öneriler. Araştırmaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Bu çalışmada yapılan analizler neticesinde araştırmanın örneklemini, evreni temsil edecek sayıya ulaşmış olmasına rağmen daha fazla sayıda katılımcıya ulaşılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte, araştırmanın yürütüldüğü sırada devam eden COVID-19 pandemi önlemleri sonucunda veri toplama sürecinde yaşanan sıkıntılar nedeniyle amaçlanan örneklem büyüklüğüne ulaşılamamıştır. Araştırma, daha büyük bir örneklem ile yinelenabilir.
- Bu araştırmanın verisi, Ankara iline bağlı Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde yer alan resmi ilkokullar ile sınırlıdır. Ankara'nın diğer ilçelerinin yanı sıra Türkiye'deki diğer illerden toplanacak veriler ile yeni bir araştırma yürütülebilir.
- Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurularak iki grubun görüşlerinin karşılaştırmalı olarak inceleneceği yeni bir araştırma yapılabilir.

- Bu araştırma, resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Resmi okullar ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak iki grubun görüşlerinin karşılaştırmalı olarak inceleneceği araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırma, resmi ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak farklı grupların görüşlerinin karşılaştırmalı olarak inceleneceği araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmada karizmatik liderliğin öğretmen performansı üzerindeki etkisinde örgütsel sadakatin aracı etkisini incelemek üzere model testi yapılmıştır. Örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel özdeşleşme, farklı liderlik stilleri gibi değişkenlerin araştırmaya dahil edildiği çok düzeyli analizler içeren araştırma desenlerinin benimsendiği araştırmalar yapılabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler. Uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Bu araştırma neticesinde, karizmatik liderlik davranışı sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel sadakatini ve performanslarını arttırdığı görülmektedir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin göreve getirilme sisteminin gözden geçirilerek öğretmenlerin olumlu duygularını ve performanslarını arttırmaya yönelik adımlar atabilecek nitelikte liderlerin okul müdürü olarak atanması için mülakatlar yapılması, okul müdürü adaylarının liderlik davranışlarının değerlendirilmesi önerilebilir.
- Bu araştırmada, karizmatik liderler olarak algılanan okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel sadakatini ve performansını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından karizmatik bir lider olarak algılanması için gerekli adımlar atılabilir. Bu doğrultuda, okul yöneticileri öğretmenlerin ihtiyaçlarını gidermek adına söz konusu ihtiyaçların belirlenmesi için düzenli olarak öğretmenleri sınıflarında ziyaret ederek ihtiyaçları yerinde tespit edebilir. Ayrıca, öğretmenlerin ihtiyaçlarını rahatlıkla ifade edebilmesi için öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılabilir.

- Bu araştırmada, öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sadakatin performanslarını arttırdığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda,
 - Öğretmenlerin çalışmakta oldukları okula ilişkin örgütsel sadakat duygularını arttırmak için okul genelinde etkinlikler düzenlenebilir.
 - Öğretmenlerin yöneticilerine ve meslektaşlarına yönelik sadakat duygularının artması için okul çalışanlarını içine alan sosyal etkinlikler düzenlenebilir.
 - Öğretmenlerin öğrencilerine sadakatinin artması için öğrencilere yönelik olumlu duyguların artması ve bağlarının güçlenmesi amacıyla sınıflar bazında ve okul genelinde eğlence programları, gezi etkinlikleri, vs. düzenlenebilir.

Kaynaklar

- Aaltio-Marjosola, I., & Takala, T. (2000). Charismatic leadership, manipulation and the complexity of organizational life. *Journal of Workplace Learning*, 12(4), 146-158.
- Acar, Z. (2006), Örgütsel yurttaşlık davranışı: Kavramsal gelişimi ile kişisel ve örgütsel etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 1-14.
- Adepoju, T. L., & Akinwumi, F. S. (2001). Location of secondary schools as a factor in determining academic performance of students. *Ibadan Journal of Educational Studies*, 1(2), 410-420.
- Ağca, V., & Tunçer, E. (2006). Çok boyutlu performans değerlendirme modelleri ve bir balanced scorecard uygulaması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(1), 175-176.
- AIMEM. (2020). Eğitim istatistikleri.
<https://ankara.meb.gov.tr/www/egitimistatistikleri/icerik/24> Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2020.
- Akan, B. B., & Ünsar, A. S. (2019). Karizmatik liderlik iletişim becerilerinin etik davranışlara etkisi üzerine bilişim sektöründe bir uygulama. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 83-93.
- Akcakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akman, Y. (2017). *Örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aladağ, C. (2019). *Lise müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Al-ghanabousi, N. S., & Idris, A. R. (2010). Principal's practices in the performance appraisal for teachers in Al-Sharqiah South Zone's Schools in Oman. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3839-3843.

- Alimudin, A., Septian, D., Sasono, A. D., & Wulandari, A. (2017). Effect of spiritual leadership to oganizational culture and employee's loyalty. *Jurnal Terapan Manajemen Dan Bisnis*, 3(2), 76-86.
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Alqaydi., S. A. M. (2013). School leadership styles and their impact on organizational loyalty for teachers of Sharjah educational zone. (Unpublished master's thesis). Retrieved from: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses/133
- Alshraideh, A. T. R., Al-Lozi, M., & Alshurideh, M. T. (2017). The impact of training strategy on organizational loyalty via the mediating variables of organizational satisfaction and organizational performance: An empirical study on Jordanian agricultural credit corporation staff. *Journal of Social Sciences*, 6(2), 383-394.
- Alufohai, P. J., & Ibhafidon, H. E. (2015). Influence of teachers' age, marital status and gender on students' academic achievement. *Asian Journal of Educational Research*, 3(4), 60-66.
- Alvesson, M. (2000). Social identity and the problem of loyalty in knowledge intense companies. *Journal of Management Studies*, 37(8), 1101-1123.
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53.
- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19-29.
- Angrist, J. D. & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.

- Anık, A. (2016). *Öğretmen performansının değerlendirilmesinde öğrenci görüşleri: Örnek bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Antecol, H., Eren, O., & Ozbeklik, S. (2015). The effect of teacher gender on student achievement in primary school. *Journal of Labor Economics*, 33(1), 63-89.
- Antonakis, J. (2001). The validity of the transformational, transactional, and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5X). *Dissertation Abstracts International*, 62(1), 233.
- Arabacı, İ. B. (2014). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 192-221.
- Arai, K. (1995). Organizational loyalty: A preliminary Study. *Hitotsubashi Journal of Economics*, 36(1), 21-32.
- Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation, and organisational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45.
- Arifin, F., Troena, E. A., & Djumahir, M. R. (2014). Organizational culture, transformational leadership, work engagement and teacher's performance: Test of a model. *International Journal of Education and Research*, 2(1), 1-14.
- Arqawi, S., Abu-Naser, S. S., & Al Shobaki, M. J. (2018). Degree of organizational loyalty among Palestinian universities staff: Case study on Palestine Technical University–(kadoorei). *International Journal of Multidisciplinary Research*, 2(9), 1-10.
- Arqawi, S. M., Al-Hila, A. A., Abu Naser, S. S., & Al Shobaki, M. J. (2018). Beyond the interactive and procedural justice of the heads from departments and their relationship to organizational loyalty from the point of view of the faculty staff. *International Journal of Academic Management Science Research*, 2(10), 1-8.

- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146(01.12), 2008.
- Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ashton, P. & Crocker, L. (1987). Systematic study of planned variations: The essential focus of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 38, 2-8.
- Aslan, Ş. (2009). Karizmatik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: “Kurumda çalışma yılı” ve “ücret” değişkenlerinin rolü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 256-275.
- Aşkın, H. H. (2014). *Mesleğe adanmışlık, örgütsel sadakat ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sağlık çalışanları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atıf, Ö., & Arıkan, E. (2017). Karizmatik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Kuşadası’ndaki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 1-19.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Avolio, B. J., & Yammarino, F. J. (1990). Operationalizing charismatic leadership using a levels-of-analysis framework. *The Leadership Quarterly*, 1(3), 193-208.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.

- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Aykanat, Z. & Yıldız, T. (2016). Karizmatik liderlik ve örgütsel yenilikçilik ilişkisi üzerine bir araştırma. *JED/KGD*, 11(2), 198-228.
- Babcock-Roberson, M. E., & Strickland, O. J. (2010). The relationship between charismatic leadership, work engagement, and organizational citizenship behaviors. *The Journal of Psychology*, 144(3), 313-326.
- Bae, S. Y., & Kim, S. H. (2019). Convergent influence of organizational commitment, organizational loyalty and job burnout on turnover intention among some administrative staff in medical institution. *Journal of Digital Convergence*, 17(5), 303-309.
- Bafadal, I., Nurabadi, A., & Gunawan, I. (2018). The influence of instructional leadership, change leadership, and spiritual leadership applied at schools to teachers' performance quality. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 285, 197- 200.
- Bailey, G. D. (1981). *Teacher self-assessment: A means for improving classroom instruction. Analysis and action series*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED207967.pdf> Eric Number: ED207967
- Bailey, J., & Axelrod, R. H. (2001). Leadership lessons from Mount Rushmore: An interview with James MacGregor Burns. *The Leadership Quarterly*, 12(1), 113-121.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balcı, A. (1996). Etkili okul ve Türkiye'de uygulanabilirliği. *Yeni Türkiye* (2)7, 126-139.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge: Harvard University Press.

- Barresi, A. L. (2000). The successful middle school choral teacher: Technical competence, professional understandings, and personal qualities all seem to play a role in the development of the successful middle school choral teacher. *Music Educators Journal*, 86(4), 23-28.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1-2), 9-30.
- Bass, B.M. (1985a). Leadership: good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40
- Bass, B. M. (1985b). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27.
- Bass, B. M., & Avolio, B. (1993). Transformational leadership: A response to critics. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds), *Leadership theory and research: Perspectives and directions*, p. 49-80. New York: Academic Press.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Bean, R. (2007). The promise and potential of literacy coaching. *PASHCI Portfolio Report*, 2-3.
- Beg, S., Fitzpatrick, A., & Lucas, A. M. (2021). Gender bias in assessments of teacher performance. *AEA Papers and Proceedings*, 111, 190-195.
- Behling, O., & McFillen, J. M. (1996). A syncretical model of charismatic/transformational leadership. *Group & Organization Management*, 21(2), 163-191.
- Berlew, D. E. (1974). Leadership and organizational excitement. *California Management Review*, 17(2), 21-30.

- Bertolini, K., Stremmel, A., & Thorngren, J. (2012). Student achievement factors. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568687.pdf> Erişim Tarihi: 09.05.2021
- Blau, P., & Scott, R. W. (1962). *Formal organizations*. San Francisco. Chandler Publishing Company.
- Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. Ali Özçelik). İstanbul: MEB Yayınları.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5), 662-683.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. M. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel Selection in Organizations*, p. 71-98. New York: Wiley.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10(2), 99-109.
- Bostancı, A. B., & Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140.
- Bowen, J. T., & Chen, S. L. (2001). The relationship between customer loyalty and customer satisfaction. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 13(5), 213-217.
- Bozan, S., & Ekinci, A. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *Mukaddime*, 9(2), 213-240.
- Bradford, D. L. & Cohen, A. R. (1984). *Managing for excellence: the guide to developing high performance in contemporary organizations*. New York: Wiley.
- Brody, C. J., & Rubin, B. A. (2011). Generational differences in the effects of insecurity, restructured workplace temporalities, and technology on organizational loyalty. *Sociological Spectrum*, 31(2), 163-192.

- Brown, L., & Iyengar, S. (2008). Parenting styles: The impact on student achievement. *Marriage & Family Review*, 43(1-2), 14-38.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burusic, J., Babarovic, T., & Seric, M. (2012). Differences in elementary school achievement between girls and boys: Does the teacher gender play a role?. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 523-538.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage Publications.
- Bush, T. (2018). Research on educational leadership and management: Broadening the base. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 359-361.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Bülbül, M. (2007). *Örgütsel bağlılık ve kamu kuruluşlarına yönelik araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2017). İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, pp. 687–732. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Campbell, J. P., & Wiernik, B. M. (2015). The modeling and assessment of work performance. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, 2(1), 47-74.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 103-119.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 349-363.
- Cantaş, C., & Kavas, E. (2015). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütlerine duydukları güvenin motivasyonları üzerindeki etkileri: Afyonkarahisar ili uygulaması. *Journal of International Social Research*, 8(41), 920-932.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin önemi. *Milli Eğitim Kültür Sanat*, 15(2), 153-154.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(1), 73-112.
- Cerit, Y. (2012). Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 33-46.
- Ceylan, A., & Özbal, S. (2008). Özdeşleşme yoluyla sadakat oluşturma üzerine üniversite mezunları arasında yapılan bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 9(1), 81-110.
- Chen, J. S. (2000). An investigation of urban residents' loyalty to tourism. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 24(1), 5-19.
- Chen, Z. (2001). Further investigation of the outcomes of loyalty to the supervisor: Job satisfaction and intention to stay. *Journal of Managerial Psychology*, 16(8), 650-660.

- Chen, Z. X., Tsui, A. S., & Farh, J. L. (2002). Loyalty to supervisor vs. organizational commitment: Relationships to employee performance in China. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(3), 339-356.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Cherry, K. (2016). What is the halo effect. Retrieved from: http://www.dcookacademic.com/uploads/1/0/8/8/10887248/what_is_the_halo_effect.pdf
- Cho, I. (2012). The effect of teacher–student gender matching: Evidence from OECD countries. *Economics of Education Review*, 31(3), 54-67.
- Choi, J. (2006). A motivational theory of charismatic leadership: Envisioning, empathy, and empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 24-43.
- Choo, F. (1986). Job stress, job performance and auditor personality characteristics. *A Journal of Practice&Theory*, 2(5), 17-34.
- Christie, R., & Geis, F. L. (2013). *Studies in Machiavellianism*. New York: Academic Press.
- Cicero, L., & Pierro, A. (2007). Charismatic leadership and organizational outcomes: The mediating role of employees' work-group identification. *International Journal of Psychology*, 42(5), 297-306.
- Clague, C. (1993). Rule obedience, organizational loyalty, and economic development. *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 149(2), 393-414.
- Cohen, L. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Collins, K. M. T. (2010). Advanced sampling designs in mixed research. In A. Tassakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Sciences* (2nd ed.). London: SAGE.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of mixed methods sampling designs in social science research. *Evaluation and Research in Education*, 19(2), 83-101.
- Colnerud, G. (1994). Loyalty conflicts in teacher ethics. ERIC Number: ED392738
- Conger, J. A. (1985). *Charismatic leadership in business: An exploratory study*. (Unpublished doctoral dissertation). School of Business Administration, Harvard University.
- Conger, J. A. (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 145-179.
- Conger, J. (2015). Charismatic leadership. *Wiley Encyclopedia of Management*, 11, 1-2.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12(4), 637-647.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic Leadership, the elusive factor in organisational effectiveness*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 15(5), 439-452.
- Conger, J. A., Kanungo, R. N., & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(7), 747-767.
- Conger, J. A., Kanungo, R. N., Menon, S. T., & Mathur, P. (1997). Measuring charisma: dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 14(3), 290-301.

- Connor, J. (2007). *The sociology of loyalty*. Canberra: Springer Science & Business Media.
- Crant, J. M., & Bateman, T. S. (2000). Charismatic leadership viewed from above: The impact of proactive personality. *Journal of Organizational Behavior*, 21(1), 63-75.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Inrergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationship. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Cullen, M. J. & Sackett, P. R. (2004). Personality and counterproductive workplace behaviour. In Barrick, M., & Ryan, A. M. (Eds.) *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations* (Vol. 20). New York: Wiley.
- Çankaya, B. Ö. (2019). *Yöneticilerin karizmatik liderlik özellikleriyle çalışanların iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, N., & Korumaz, M. (2016). Teachers' loyalty to their supervisors and organizational commitment. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1161-1167.
- Çelik, V. O. (2011). *Basketbol oyuncularının görüşlerine göre antrenörlerin karizmatik liderlik özelliklerinin takım bütünlüğüne etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, S. (2011). Characteristics and competencies for teacher educators: Addressing the need for improved professional standards in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 73-87.
- Çelik, M., & Turunç, Ö. (2009). Aile-iş çatışması, iş stresi ve örgütsel sadakatin iş performansına etkisi: Savunma sektöründe ampirik bir çalışma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 8(2), 217-245.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

- Çetin, Ş., Korkmaz, M., & Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 7-36.
- Çınaroğlu, S., İğici, S. Ö., & Şahin, B. (2015). Hemşirelerin örgütsel sadakat düzeylerinin belirleyicileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(1), 27-31.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerindeki etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. *National Collège for School Leadership, Final report*.
- DeGroot, T., Kiker, D. S., & Cross, T. C. (2000). A meta-analysis to review organizational outcomes related to charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 17(4), 356-372.
- de Hoogh, A., den Hartog, D., Koopman, P., Thierry, H., van den Berg, P., van der Weide, J., & Wilderom, C. (2004). Charismatic leadership, environmental dynamism, and performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(4), 447-471.
- Deitzer, B., Shilliff, K., & Jucius, M. (1979). *Contemporary management concepts*. Bournemoth: Grid Publishing.
- Deluga, R. J. (1995). The relationship between attributional charismatic leadership and organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(18), 1652-1669.
- deMarrais, K. (2014). Qualitative interview studies: Learning through experience. In K. deMarrais & S.D. Lapan (Eds.). *Foundations for research*, p. 51-68. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Demir, C. (2018). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okulların kurumsal itibarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Demir, S. (2019). Okul yöneticisi motivasyonel dilinin lider-üye etkileşimindeki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 431-456.
- Demir, C., & Yirci, R. (2018). Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Okulların Kurumsal İtibarına Etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 234-256.
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilbaz Sayın, S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., & Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 36-62.
- Doğal, S. & Kılıç, S., (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 29(0), 37-61.
- Doğan, C. (2005). Türkiyede sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 133-149.
- Dooley, R. S., & Fryxell, G. E. (1999). Attaining decision quality and commitment from dissent: The moderating effects of loyalty and competence in strategic decision-making teams. *The Academy of Management Journal*, 42(4), 389-402.

- Dönmez, U. A: (2015). *İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ve empatik eğilimleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Drizin, M., & Schneider, A. J. (2004). Understanding the connection between loyalty and profit. *Employment Relations Today*, 30(4), 43-54.
- Dubinsky, A. J., Yammarino, F. J., & Jolson, M. A. (1995). An examination of linkages between personal characteristics and dimensions of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology*, 9(3), 315-335.
- Easen, P., & Bolden, D. (2005). Location, location, location: what do league tables really tell us about primary schools?. *Education 3-13*, 33(3), 49-55.
- Eatwell, R. (2006). The concept and theory of charismatic leadership. *Totalitarian Movements and Political Religions*, 7(2), 141-156.
- Edizler, G. (2010). Karizmatik liderlikte duygusal zekâ boyutuyla cinsiyet faktörüne ilişkin literatürel bir çalışma. *Selçuk İletişim*, 6(2), 137-150.
- Egenius, S., Triatmanto, B., & Natsir, M. (2020). The effect of job satisfaction on employee performance through loyalty at Credit Union (CU) Corporation of East Kutai District, East Kalimantan. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(10), 480-489.
- Elbers, N. (2007). *Charismatic leadership, emotional intelligence, and values in organizations*. (Unpublished doctoral dissertation). Erasmus University, Rotterdam.
- Elliott, K. (2015). Teacher Performance Appraisal: More about Performance or Development?. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 102-116.
- Elliott, R., Bohart, A. C., Watson, J. C., & Greenberg, L. S. (2011). Empathy. *Psychotherapy*, 48(1), 43.
- Elnaga, A., & Imran, A. (2013). The effect of training on employee performance. *European Journal of Business and Management*, 5(4), 137-147.
- Ergun, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları

- Escardíbul, J. O., & Mora, T. (2013). Teacher Gender and Student Performance in Mathematics. Evidence from Catalonia (Spain). *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 39-46.
- Esmaeili, M. R., & Seidzadeh, H. (2017). The survey of job satisfaction effect on performance with mediating role of organizational loyalty. *Journal of Management Studies in Development & Evaluation*, 25(83), 51-68.
- Evertson, C., Hawley, W., & Zlotnik, M. (1985). Making a difference in educational quality through teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 2-12.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Faraj, K. M. (2020). Servant leadership and its impact on organizational loyalty: An exploratory study of the opinions of a sample of Sulaymaniyah University employees. *The Scientific Journal of Cihan University–Sulaimaniya*, 4(2), 134-160.
- Farid, A., Haerani, S., Hamid, N., & Reni, A. (2019). The effect of organizational culture, organizational commitment and work satisfaction toward teacher performance of high school at makassar. *Hasanuddin Journal of Applied Business and Entrepreneurship*, 2(2), 89-99.
- Farrell, D., & Rusbult, C. (1985). Understanding the retention function: A model of the causes of exit, voice, loyalty, and neglect behaviors. *Personnel Administrator*, 30(4), 129-140.
- Ferguson, P. and Womack, S.T. (1993). The impact of subject matter and education coursework on teaching performance. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 55-63.
- Fernández, S. (2010). Re-discovering Barnard: the functions of the... leader? Highlighting Chester Barnard's contributions for the twenty-first century business executive. *Journal of Management History*, 16(4), 468-488.
- Fındıkçı, İ. (2003). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım.

- Fielder, J. H. (1992). Organizational loyalty. *Business & Professional Ethics Journal*, 11(1), 71-90.
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189.
- Fiol, C. M., Harris, D., & House, R. (1999). Charismatic leadership: Strategies for effecting social change. *The Leadership Quarterly*, 10(3), 449-482.
- Fitria, H. (2018). The influence of organizational culture and trust through the teacher performance in the private secondary school in Palembang. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 82-86.
- Fitria, H., Mukhtar, M., & Akbar, M. (2017). The effect of organizational structure and leadership style on teacher performance in private secondary school. *International Journal of Human Capital Management*, 1(2), 101-112.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fuller, J. B., Patterson, C. E., Hester, K., & Stringer, D. Y. (1996). A quantitative review of research on charismatic leadership. *Psychological Reports*, 78(1), 271-287.
- Gardner, J. W. (1989). *On leadership*. New York: Free Press.
- Gawerecki, J. C. (2004). The impact of principal leadership on student academic achievement: A case study of Southside Intermediate School. Retrieved from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=6717445>
- Gefen, D. (2002). Customer loyalty in e-commerce. *Journal of The Association for Information Systems*, 3(1), 2.
- Genç, S. Z. (2005). Sınıf öğretmeni yetiştirme meselemiz. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 86-99.

- Gerras, S. J., Clark, M., Allen, C., Keegan, T., Meinhart, R., Wong, L., ... & Reed, G. (2010). *Strategic leadership primer*. (3rd ed.) Carlisle: Army War College.
- Ghanam, K. A. A. (2005). *Personality traits and organizational loyalty of female primary school teachers in nablus governorate* (Doctoral dissertation).
- Ghanbari, S., & Abdolmaleki, J. (2019). The role of ethical leadership in organizational loyalty with the mediation of work engagement. *Strategic Research on Social Problems in Iran University of Isfahan*, 8(4), 17-36.
- Goleman, D. (2007). *Sosyal zekâ, insan ilişkilerinin yeni bilimi*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1996). Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. ERIC Number: ED406400.
- Gong, J., Lu, Y., & Song, H. (2018). The effect of teacher gender on students' academic and noncognitive outcomes. *Journal of Labor Economics*, 36(3), 743-778.
- Goodarzi, A. (2012). Organizational loyalty management of the strategic approach of human resources. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(9), 8995-8998.
- Gökçe, A. T. (2013). Relationship between whistle-blowing and job satisfaction and organizational loyalty at schools in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 8(14), 1186-1197.
- Göksel, A., & Aydınhan, B. (2012). Lider-üye etkileşimi düzeyinin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 247-271.
- Güler, A., Halicioğlu, M.B., & Taşkın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employees Responsibilities and Rights Journal*, 4(4), 249-270.
- Graham, J. W., & Keeley, M. (1992). Hirschman's loyalty construct. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 5(3), 191-200.

- Greenberg, J. (1994). Using socially fair treatment to promote acceptance of a worksite smoking ban. *Journal of Applied Psychology*, 79(2), 288-297.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the student-teacher relationship scale (STRS) in the greek educational setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 108-120.
- Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 267-291.
- Gronn, P. (1996). From transactions to transformations: a new world order in the study of leadership?. *Educational Management & Administration*, 24(1), 7-30.
- Groves, K. S. (2005). Gender differences in social and emotional skills and charismatic leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(3), 30-46.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Gujarati, D. N. (1995). *Basic Econometrics* (3rd ed.). New Jersey: McGraw-Hill.
- Gujarati, D. N. & Porter, D.C. (2009). *Basic Econometrics*. New Jersey: McGraw Hill Companies.
- Gül, H., & Aykanat, Z. (2012). Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 17-36.
- Haller, E. J. (1992). High school size and student indiscipline: another aspect of the school consolidation issue?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(2), 145-156.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.

- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? In Bush, T. (Ed.) *Educational management: Redefining theory, policy and practice*, p.178-192. New York: Sage Publications.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hamad, H. S. (2020). The mediator role of organizational loyalty on the relationship between transformational leadership and the dimensions of innovation in the educational sector: An analytical research of the views of a sample of academic staffs in the Salahuddin University. *Qalaai Zanist Scientific Journal*, 5(3), 324-358.
- Hanushek, E. A. (2006). School resources. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 865-908.
- Hanushek, E. A. (2016). What matters for student achievement. *Education Next*, 16(2), 18-26.
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal*, 8(2), 9-19.
- Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders*. (Çev. Selin Sıral) İstanbul: Kolektif Kitap.
- Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Harris, A. (2005). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.) *The essentials of school leadership*, p. 160-172. London: Paul Chapman Publishing.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289.
- Harvey, M. G., Novicevic, M. M., & Speier, C. (1999). Inpatriate managers: How to increase the probability of success. *Human Resource Management Review*, 9(1), 51-81.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Haughey, J. C. (1993). Does loyalty in the workplace have a future?. *Business Ethics Quarterly*, 3(1), 1-16.

- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American educational research journal*, 46(3), 659-689.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional-and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.
- Heskett, J. L. (2002). Beyond customer loyalty. *Managing Service Quality: An International Journal*, 12(6), 355-357
- Heywood, A. (2014). *Siyasi ideolojiler*. (8. Baskı). (Çev. Ahmet K. Bayram, Özgür Tüfekçi, Hüsamet İnanc, Şeyma Akın, Bupra Kalkan). Ankara: Liberte Yayın Grubu.
- Hirschman, A. (1970). *Exit, voice and loyalty*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hirschman, A. O. (1974). Exit, voice, and loyalty: Further reflections and a survey of recent contributions. *Social Science Information*, 13(1), 7-26.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26.
- Hogan, R., & Shelton, D. (1998). A socioanalytic perspective on job performance. *Human performance*, 11(2-3), 129-144.
- Holton, E.F. (1999). Performance domains and their boundaries. *Advances in Developing Human Resources*, 1(1), 26-46.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.) *Leadership: The cutting edge*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- House, R., & Baetz, M. (1979). Leadership: Some empirical generalizations and new research directions. *Research in Organizational Behaviour*, 10(1), 341-423.
- House, R. J., & Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 3(2), 81-108.
- House, R., & Spangler, W. D., Woycke, (1991). Personality and charisma in the US presidency: A psychological theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 36(3), 364-396.

- Houser, J. (2016). *Nursing research: Reading, using and creating evidence*. New York: Jones & Bartlett Learning.
- Hoy, W. K., & Rees, R. (1974). Subordinate loyalty to immediate superior: A neglected concept in the study of educational administration. *Sociology of Education*, 47(2), 268-286.
- Hoy, W. K., & Williams, L. D. (1971). Loyalty to the immediate supervisor at alternate levels in public schools. *Educational Administration Quarterly*, 7(2), 1-11.
- Hoyle, R. H. (2012). *Handbook of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Hoyt, C. L., & Ciulla, J. (2004). *Using advanced gaming technology to teach leadership: A research-based perspective*. Washington DC: Woodrow Wilson International Center of Scholars.
- Huang, M. P., Cheng, B. S., & Chou, L. F. (2005). Fitting in organizational values: The mediating role of person-organization fit between CEO charismatic leadership and employee outcomes. *International Journal of Manpower*, 26(1), 35-49.
- Humphreys, J., Zhao, D., Ingram, K., Gladstone, J., & Basham, L. (2010). Situational narcissism and charismatic leadership: A conceptual framework. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 11(2), 118-136.
- Hur, W. M., Park, S. I., & Moon, T. W. (2014). The moderating roles of organizational justice on the relationship between emotional exhaustion and organizational loyalty in airline services. *Journal of Services Marketing*, 28(3), 195-206.
- Hutabarat, W. (2015a). The impact of organizational culture, organizational structure, and job-satisfaction on high school teachers job-performance. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 34(3), 412-420.
- Hutabarat, W. (2015b). Investigation of teacher job-performance model: Organizational culture, work motivation and job-satisfaction. *Jurnal Asian Social Science*, 11(18), 295-304.
- Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange*, 41(1), 1-15.

- Ilaltdinova, E. Y., Frolova, S. V., & Lebedeva, I. V. (2017). Top qualities of great teachers: National and universal. *International Conference on Linguistic and Cultural Studies*, 44-52. Springer, Cham.
- Ilyas, M. & Abdullah, T. (2016). The effect of leadership, organizational culture, emotional intelligence, and job satisfaction on performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5(2), 158-164.
- Ineson, E. M., Benke, E., & Laszlo, J. (2013). Employee loyalty in Hungarian hotels. *International Journal of Hospitality Management*, 32(2013), 31-39.
- Insightlink (2004). The state of employee satisfaction. Retrieved from: <https://www.insightlink.com/state-of-employee-satisfaction.html>. Erişim tarihi: 4 Mayıs 2021.
- Ireland, R. D., & Hitt, M. A. (1999). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st century: The role of strategic leadership. *Academy of Management Perspectives*, 13(1), 43-57.
- Işık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yznc Yıl Üniversitesi, Eēitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- İşginz, R., & Bülbül, T. (2012). Okulda diyalog: Okul ynetiminin rolü. *Eēitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 125-146.
- James, K., & Cropanzano, R. (1994). Dispositional group loyalty and individual action for the benefit of an ingroup: Experimental and correlational evidence. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 60(2), 179-205.
- Jauch, L. R., Glueck, W. F., & Osborn, R. N. (1978). Organizational loyalty, professional commitment, and academic research productivity. *Academy of Management Journal*, 21(1), 84-92.
- Javidan, M., & Waldman, D. A. (2003). Exploring charismatic leadership in the public sector: Measurement and consequences. *Public Administration Review*, 63(2), 229-242.
- Jermier, J. M. (1993). Introduction: Charismatic leadership: Neo-Weberian perspectives. *The Leadership Quarterly*, 4(3-4), 217-234.

- JenaAbadi, H., & Mobasheri, A. (2014). The study of organizational trust effect on organizational transparency and loyalty of primary school teachers in Zahedan City, Iran. *World Applied Programming*, 4(6), 156-160.
- Rosak-Szyrocka, J. & Abbas, A. A. (2020). Measuring teachers' readiness to adopt organizational loyalty philosophy. *Proceedings of the 36th International Business Information Management Association (IBIMA)*. ISBN: 978-0-9998551-5-7, 4-5 November 2020, Granada, Spain.
- Johnson, J. W. (2003). Toward a better understanding of the relationship between personality and individual job performance. In Barrick, M. R. & Ryan, A. M. (Eds.) *Personality and Work: Reconsidering the Role of Personality in Organizations*, p. 83-120. New York: Jossey-Bass.
- Johnston, G. S., & Germinario, V. (1985). Relationship between teacher decisional status and loyalty. *Journal of Educational Administration*, 23(1), 91-105.
- Johnston, G. S., & Venable, B. P. (1986). A study of teacher loyalty to the principal: Rule administration and hierarchical influence of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 22(4), 4-27.
- Kang I., Lee K.C., Lee S., Choi J., (2007). Investigation of online community voluntary behavior using cognitive map. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 111-126.
- Kagama, J., & Irungu, C. (2018). An analysis of teacher performance appraisals and their influence on teacher performance in secondary schools in Kenya. *International Journal of Education*, 11(1), 93-98.
- Kara, E. (2018). Örgütlerde stratejik liderliğin önemi üzerine bir araştırma. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 4(9), 423-436.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kasap, M. (2020). Karizmatik liderlik ile sosyal sermaye arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kobilerde bir araştırma. *Third Sector Social Economic Review*, 55(4), 2790-2805.

- Kemper, E., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. In A. Tassakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA.: SAGE.
- Kesen, İ., Sundaram, D. T., & Abaslı, K. (2019). *Öğretim lideri vs. okul müdürü*. İstanbul: SETA.
- Khuong, M. N., & Tien, B. D. (2013). Factors influencing employee loyalty directly and indirectly through job satisfaction—A study of banking sector in Ho Chi Minh City. *International Journal of Current Research And Academic Review*, 1(4), 81-95.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 807-836.
- Kılınç, T., (1996), Liderlikte durumsallığın ötesi II - karizmatik liderlik yaklaşımı, *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 25(2), 67-108.
- Kılınç, T. (2020). Karizmatik liderlik: tanımları ve olumlu-olumsuz yönleri. <http://www.merih.net/m2/lid/karizmatik.htm> Erişim Tarihi: 4 Temmuz 2020
- Kırkayak, F. (2019). *Karizmatik liderlik özelliklerinin işletme performansı üzerinde etkileri (otel işletmelerinde bir araştırma)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klein, K. J., & House, R. J. (1995). On fire: Charismatic leadership and levels of analysis. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 183-198.
- Kline, R. B. (2012). Assumptions in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 111-125). New York: The Guilford Press.
- Klitgaard, R. E. & Hall, G. R. (1974). Are there unusually effective schools? *Journal of Human Resources*, 10(3), 90-106.
- Kocabaş, İ. & Turhan, M. (2002). Objektif bir değerlendirme ve doğru hareket için performans yönetimi. *Standart Ekonomik ve Teknik Dergisi*, 41(490), 51-58.
- Koç, E. (2002). İnsan ve sadakat. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 1(35), 49-57.

- Koç, H. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 200-211.
- Koçak, S., & Arslan, S. Y. (2018). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 602-620.
- Konan, N., & Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 137-160.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(3), 401-422.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 117-139.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A Yayıncılık.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kusumaningrum, D. E., Sumarsono, R. B., & Gunawan, I. (2019). Professional ethics and teacher teaching performance: Measurement of teacher empowerment with a soft system methodology approach. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(4), 611-624.
- Lawrence, P. R. (1958). *The changing of organizational behavior patterns: A case study of decentralization*. Boston: Harvard University Graduate School of Business Administration, Division of Research.
- Le Clear, E. A. (2005). *Relationships among leadership styles, school culture, and student achievement* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Florida, Florida.
- Leck, J. D., & Saunders, D. M. (1992). Hirschman's loyalty: Attitude or behavior?. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 5(3), 219-230.

- Lee, S. M. (1971). An Empirical analysis of organizational identification. *Academy of Management Journal*, 14(2), 213-226.
- Lee, S., Jeon, S., & Kim, D. (2011). The impact of tour quality and tourist satisfaction on tourist loyalty: The case of Chinese tourists in Korea. *Tourism Management*, 32(5), 1115-1124.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leninkumar, V. (2017). The relationship between customer satisfaction and customer trust on customer loyalty. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(4), 450-465.
- Levay, C. (2010). Charismatic leadership in resistance to change. *The Leadership Quarterly*, 21(1), 127-143.
- Levine, K. J., Muenchen, R. A., & Brooks, A. M. (2010). Measuring transformational and charismatic leadership: Why isn't charisma measured?. *Communication Monographs*, 77(4), 576-591.
- Li, M., & Karam, E. P. (2017). Empirical study of charismatic leadership and financial performance. In *Academy of management proceedings*. Briarcliff Manor, NY: Academy of Management.
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional competence of teachers: which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Limon, İ. (2019). *Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasında ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ling, S., & Ling, M. (2012). The influence of transformational leadership on teacher commitment towards organization, teaching profession, and student learning in secondary schools in Miri, Sarawak, Malaysia. *Educare*, 4(2), 155-178.

- López-Domínguez, M., Enache, M., Sallan, J. M., & Simo, P. (2013). Transformational leadership as an antecedent of change-oriented organizational citizenship behavior. *Journal of Business Research*, 66(10), 2147-2152.
- MacKenzie, S. B., & Podsakoff, P. M. (2012). Common method bias in marketing: Causes, mechanisms, and procedural remedies. *Journal of Retailing*, 88(4), 542-555.
- Mailool, J., Kartowagiran, B., Retnowati, T. H., Wening, S., & Putranta, H. (2020). The effects of principal's decision-making, organizational commitment and school climate on teacher performance in vocational high school based on teacher perceptions. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1675-1687.
- Majid, M. A. A., Samsudin, A., Noorkhizan, M. H. I., Noor, S. N. A. M., & Zuffri, N. S. H. A. (2017). Career Development, Job Security and Employee Loyalty at a Luxury Resort in Terengganu, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(10), 667-674.
- Martin, J. (2018). Putting the spotlight on teacher performance. *The UNICEF Education Think Piece Series*, 35.
- Martin, K. J., & Smith, L. R. (1990). Effect of teacher age and gender on student perception. ERIC Number: ED347162.
- Mathieu, John E. & Zajac, Denis M. (1990), A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- McClean, E., & Collins, C. J. (2019). Expanding the concept of fit in strategic human resource management: An examination of the relationship between human resource practices and charismatic leadership on organizational outcomes. *Human Resource Management*, 58(2), 187-202.
- McLaurin, J. R., & Al Amri, M. B. (2008). Developing an understanding of charismatic and transformational leadership. *Proceedings of the Academy of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 13(2), 15-19.

- McMullan, R., & Gilmore, A. (2008). Customer loyalty: an empirical study. *European Journal of Marketing*, 42(9/10), 1084-1094.
- Mehta, S., Singh, T., Bhakar, S. S., & Sinha, B. (2010). Employee loyalty towards organization—a study of academicians. *International Journal of Business Management and Economic Research*, 1(1), 98-108.
- Meindl, J. R. (1990). On leadership-an alternative to the conventional wisdom. *Research in Organizational Behavior*, 12, 159-203.
- Meindl, J. R. (1995). The romance of leadership as a follower-centric theory: A social constructionist approach. *Leadership Quarterly*, 6(3), 329-341.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded form case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Meslec, N., Curseu, P. L., Fodor, O. C., & Kenda, R. (2020). Effects of charismatic leadership and rewards on individual performance. *The Leadership Quarterly*, 31(6), 101423.
- Milanowski, A. (2004). The relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 33-53.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, M. (2007). Transformational leadership and mutuality. *Transformation*, 24(4), 180-192.
- Mittal, R. (2015). Charismatic and transformational leadership styles: A cross-cultural perspective. *International Journal of Business and Management*, 10(3), 26.
- Mir A, Mosca R, Joseph B (2002). The new age employee: An exploration of changing employee organization relations. *Public Personnel Manage*, 31(2), 187-200.

- Monk, D. H. (1994). Subject matter preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13(2), 125-145.
- Morgan, G. B., Hodge, K. J., Trepinski, T. M., & Anderson, L. W. (2014). The stability of teacher performance and effectiveness: Implications for policies concerning teacher evaluation. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(95), 1-21.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, 5(2), 113- 127.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Mulford, B. (2013). Successful school leadership for improved student outcomes: capacity building and synergy. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1), 7-32.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes—What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Murnane, R.J., & Phillips, B.R. (1981). Learning by doing, vintage, and selection: Three pieces of the puzzle relating teaching experience and teaching performance. *Economics of Education Review*, 1(4), 691-693.
- Murray, V. V., & Corenblum, A. F. (1966). Loyalty to immediate superior at alternate hierarchical levels in a Bureaucracy. *American Journal of Sociology*, 72(1), 77-85.
- Mwamwenda, T. S. & Mwamwenda, B. B. (2002). Teacher characteristics and pupils academic achievement in Botswana primary education. *International Journal of Educational Development*, 9(1), 31-42.
- Nasra, M. A., & Arar, K. (2020). Leadership style and teacher performance: mediating role of occupational perception. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 186-202.
- Ndubisi, N. O. (2006). Effect of gender on customer loyalty: a relationship marketing approach. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 48-61.

- Nento, S., & Abdullah, A. H. (2021). The contribution of madrasah principal leadership, teamwork, and work loyalty to the performance of islamic boarding school teachers in manado. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 11(2).
- Neufeld, D. J., Dong, L., & Higgins, C. (2007). Charismatic leadership and user acceptance of information technology. *European Journal of Information Systems*, 16(4), 494-510.
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2010). The relationships of age with job attitudes: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 63(3), 677-718.
- Norlund, A., Marzano, A., & Angelis, M. D. (2016). Decentralization tendencies and teacher evaluation policies in European countries. *Italian Journal of Educational Research*, 9(17), 53-66.
- Obiwuru, T. C., Okwu, A. T., Akpa, V. O., & Nwankwere, I. A. (2011). Effects of leadership style on organizational performance: A survey of selected small scale enterprises in Ikosi-Ketu council development area of Lagos State, Nigeria. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(7), 100-111.
- OECD. (2005). *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2013). Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching. <https://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>
Erişim Tarihi: 01.05.2021.
- Oktay, E. & Gül, H. (2003). Çalışanların duygusal bağlılıklarının sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun karizmatik lider özelliklerinin etkileri üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 403-428.
- Omar, M. W., Jusoff, K., & Hussin, H. (2010). Employee motivation and its impact on employee loyalty. *World Applied Sciences Journal*, 8(7), 871-873.
- Oppermann, M. (2000). Tourism destination loyalty. *Journal of Travel Research*, 39(1), 78-84.

- Oreg, S., & Berson, Y. (2015). Personality and charismatic leadership in context: The moderating role of situational stress. *Personnel Psychology*, 68(1), 49-77.
- ÖSYM. (2019). YKS Değerlendirme Raporu. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/GENEL/yksDegRaporweb03092019.pdf> Erişim Tarihi: 7 Temmuz 2020
- Özan, M. B., & Karagözoğlu, A. A. (2020). Öğretmen Performans Değerlendirme Taslağı: Görüşler, Yansımalar, Değerlendirmeler. *Journal of Anatolian Education Research*, 4, 21-45.
- Özdemir, A. (2013). Okul yöneticilerindeki adalet ve liyakat ile öğretmenlerdeki sadakat ve gayret arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 99-117.
- Özdemir, M. (2010a). *Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. (2010b). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem-bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.
- Özdemir, M. (2018a). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 116-134.
- Özdemir, M. (2018b). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M., & Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *Elementary Education Online*, 16(1), 342-353.

- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2020). Conger-Kanungo karizmatik liderlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 2-18.
- Özdemir, M., & Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 323-348.
- Özdemir, S., & Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özer, N., & Çağlayan, Z. A. (2016). Öğretmenlerin müdürlerine duydukları güven ve kronizm algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 16-27.
- Özgen, H., Öztürk, A., & Yalçın, A. (2002). *İnsan kaynakları yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Özgenel, M., & Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Özgenel, M., Mert, P., & Parlar, H. (2020). Improving teacher performance: Leadership qualities of school principals as a tool. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1127-1148.
- Özünlü, D. (2013). *Cam tavan sendromunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Panda, B. N., & Mohanty, R. C. (2003). How to become a competent teacher. *New Delhi, India*, 11, 1-25.
- Panopoulos, F. (1999). Gender differences in transformational leadership among the field leaders of New South Wales Police students. In Second Australasian Women and Policing Conference, Brisbane, Queensland, Australia. Retrieved from http://aic.gov.au/media_library/conferences/policewomen2/panopoulos.pdf.

- Papagiannakis, G., & Lioukas, S. (2018). Corporate environmental management: Individual-level drivers and the moderating role of charismatic leadership. *European Management Review*, 15(4), 475-489.
- Parry, K., & Kempster, S. (2014). Love and leadership: Constructing follower narrative identities of charismatic leadership. *Management Learning*, 45(1), 21-38.
- Pashiardis, P., Brauckmann, S., Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Paşa, Ö., & Negiş Işık, A. (2017). Öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ve okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(60), 134-144.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (2008). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*, p. 61–80. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Podsakof P.M., Mackenzie S.B., Paine J.B., & Bachrach D.G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical Literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513- 563.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Ponsombut, S., Kanokorn, S., & Sujanya, S. (2014). Factors affecting charismatic leadership of primary schools principals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 962-967.

- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1979). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Pourezzat, A. A., Ehsani, M. N., Yazdani, H. R., & Faez, K. (2013). Comparative analyze of the impact of several dimensions of organizational justice on organizational climate and organizational loyalty: A research on an IT based organization. *Journal of Public Administration (Management Knowledge)*, 5(1), 65-88.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612-624.
- Purba, C. B., & Rafiani, H. A. (2018). The Influence of Competency, Organizational Commitment and Non Financial Compensation on Teacher Performance in SMAN 29 Jakarta. *Scholars Journal of Economics, Business and Management*, 5(3), 226-239.
- Rahardjo, S. (2014). The effect of competence, leadership and work environment towards motivation and its impact on the performance of teacher of elementary school in Surakarta City, Central Java, Indonesia. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 3(6), 59-74.
- Randall, D.M. (1987). Commitment and organization: The organization man revisited. *Academy of Management Review*, 12(1), 460–471.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150–167.
- Riley, M., Niininen, O., Szivas, E. E., & Willis, T. (2001). The case for process approaches in loyalty research in tourism. *International Journal of Tourism Research*, 3(1), 23-32.
- Rivai, R., Gani, M. U., & Murfat, M. Z. (2019). Organizational culture and organizational climate as a determinant of motivation and teacher performance. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(2), 555-666.

- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Riyadi, S. (2015). Effect of work motivation, work stress and job satisfaction on teacher performance at senior high school (SMA) throughout the state Central Tapanuli, Sumatra. *IOSR Journal of humanities and social science*, 20(2), 52-57.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.
- Rowden, R. W. (2000). The relationship between charismatic leadership behaviors and organizational commitment. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(1), 30-35.
- Rowold, J., & Laukamp, L. (2009). Charismatic leadership and objective performance indicators. *Applied Psychology*, 58(4), 602-621.
- Rusbult, C. E., Farrel, D., Rogers, G., & Mainous, A.G. III (1988). Impact of exchange variables on exit, voice, loyalty and neglect: an integrative model of responses to declining job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 31(3), 599-627.
- Sacavém, A., Martinez, L. F., da Cunha, J. V., Abreu, A. M., & Johnson, S. K. (2017). Charismatic leadership: A study on delivery styles, mood, and performance. *Journal of Leadership Studies*, 11(3), 21-38.
- Sağır, M. (2016). Kurumsal sosyal sorumluluk ve kurum kimliğinin kurum sadakati üzerine etkisi: kurum imajının aracılık rolü. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 291-312.
- Salama, S., Isaac, O., Habtoor, N., & Ameen, A. (2020). Impact of availability of knowledge management infrastructure on improving the performance of the education sector staff in Libya: Organizational loyalty as a mediating variable. *International Journal of Management and Human Science*, 4(1), 1-10.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

- Sarıkaya, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve performansları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sanchez-Franco, M. J., Ramos, A. F. V., & Velicia, F. A. M. (2009). The moderating effect of gender on relationship quality and loyalty toward Internet service providers. *Information & Management*, 46(3), 196-202.
- Sandybayev, A., & Yılmaz, B. (2015). Charismatic leadership and organizational culture: A northern cyprus perspective on the police service employees. *International Journal of Research in Management*, 5(2), 70-78.
- Schein, E. M. (2004). *Organizational culture and leadership*. (3rd. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schermelleh, E. K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling*. (4th Ed.). New York: Routledge.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(45), 4-13.
- Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Seymen, O. & Erdem, B. (2007). Kat hizmetleri yönetiminde kullanılan performans boyutlarının birim performansı üzerindeki etkileri: Konaklama işletmelerinde görgül bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi, XV. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 777-786.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.

- Shamir, B. (1991). The charismatic relationship: Alternative explanations and predictions. *The Leadership Quarterly*, 2(2), 81-104.
- Shamir, B., & Howell, J. M. (1999). Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 257-283.
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4(4), 577-594.
- Simon, H. A. (1991). Organization and markets. *Journal of Economic Perspectives*, 5(2), 25-44.
- Singh, S., Pai, D. R., Sinha, N. K., Kaur, A., Soe, H. H. K., & Barua, A. (2013). Qualities of an effective teacher: What do medical teachers think?. *BMC Medical Education*, 13(1), 1-7.
- Slavin, R. E. (1989). Class size and student achievement: Small effects of small classes. *Educational Psychologist*, 24(1), 99-110.
- Somuncu, F. (2008). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılığı geliştirme araçları: Özel bir hizmet işletmesinde araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Sonnentag, S., Volmer, J., & Spsychala, A. (2008). Job performance. In Barling, J., Clegg, S. R., & Cooper, C. L. (Eds.). *The SAGE Handbook of Organizational Behavior: Volume Two: Macro Approaches (Vol. 2)*, pp. 427-447. Sage Publications.
- Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-25.
- Sönmez, E., & Receptoğlu, E. (2018). İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 421-432.
- Sökmen, A., & Bıyık, Y. (2016). Örgütsel bağlılık, örgütsel özdeşleşme, kişi-örgüt uyumu ve iş tatmini ilişkisi: Bilişim uzmanlarına yönelik bir araştırma. *International Journal of Informatics Technologies*, 9(2), 221-227.

- Stroh, L. K., & Reilly, A. H. (1997). Rekindling organizational loyalty: The role of career mobility. *Journal of Career Development*, 24(1), 39-54.
- Syed, J., Pio, E., Jauhari, H., & Singh, S. (2013). Perceived diversity climate and employees' organizational loyalty. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 32(3), 262-276.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 274-298.
- Tanilli, S. (2005). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?* (2. Baskı) İstanbul: Adam Yayınları.
- Takala, T. (1997). Charismatic leadership: A key factor in organizational communication. *Corporate Communications: An International Journal*, 2(1), 8-13.
- Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2009). The sound of loyalty: Voice or silence. In J. Greenberg & M. S. Edwards, *Voice and silence in organizations*, p. 203-224. Emerald Group Publishing.
- Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-51.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Teel, S. R. (2003). *Relationships among perceived organizational support, teacher efficacy, and teacher performance*. San Diego: Alliant International University.

- Tosuntaş, Ş. B. (2017). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1986). Charisma and its routinization in two social movement organizations. *Research in Organizational Behavior*, 8, 113-164.
- Triwahyuni, L., Abdullah, T., & Sunaryo, W. (2014). The Effect of Organizational Culture, Transformational Leadership and Self-Confidence to Teachers' Performance. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 2(10), 156-165.
- Tseng, L. M., & Wu, J. Y. (2017). How can financial organizations improve employee loyalty? The effects of ethical leadership, psychological contract fulfillment and organizational identification. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(5), 679-698.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80(1), 57-83.
- Uncles, M. D., Dowling, G. R., & Hammond, K. (2003). Customer loyalty and customer loyalty programs. *Journal of Consumer Marketing*, 20(4), 294-316.
- Usop, A. M., Askandar, D. K., Langguyuan-Kadtong, M., & Usop, D. A. S. O. (2013). Work performance and job satisfaction among teachers. *International Journal Of Humanities And Social Science*, 3(5), 245-252.
- Uygur, A., & Koç, H. (2010). Örgütsel sadakat ve örgütsel bağlılık: Siyasi partiler açısından bir analiz. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 79-94.
- Ünal, Ö. F., & Yıldızbaş, S. (2016). Karizmatik liderlik davranışları ile demografik değişkenler arasındaki ilişki: Ankara ilinde orta öğretim öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(13), 339-365.
- Ünlü, U. (2017). Kamu kurumlarında örgütsel bağlılık açısından örgütsel sadakatin önemi. *Sayıştay Dergisi*, 106, 147-162.
- Van Dyne, L., Graham, J. W., & Dienesch, R. M. (1994). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 37(4), 785–802.

- Van Waeyenbergh, T., Peccei, R., & Decramer, A. (2020). Performance management and teacher performance: the role of affective organizational commitment and exhaustion. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-24.
- Vuong, B., Tung, D., Tushar, H., Quan, T., & Giao, H. (2021). Determinates of factors influencing job satisfaction and organizational loyalty. *Management Science Letters*, 11(1), 203-212.
- Walter, F., & Bruch, H. (2009). An affective events model of charismatic leadership behavior: A review, theoretical integration, and research agenda. *Journal of Management*, 35(6), 1428-1452.
- Wang, W. (2007). Evaluation of 2+ 2 alternative teacher performance appraisal program in Shanxi, People's Republic of China. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1012-1023.
- Weber, M. (2009). *The theory of social and economic organization*. New York: The Free Press.
- Winters, M. A., Haight, R. C., Swaim, T. T., & Pickering, K. A. (2013). The effect of same-gender teacher assignment on student achievement in the elementary and secondary grades: Evidence from panel data. *Economics of Education Review*, 34, 69-75.
- Wu, C. W. (2016). Destination loyalty modeling of the global tourism. *Journal of Business Research*, 69(6), 2213-2219.
- Wu, M., & Wang, J. (2012). Developing a charismatic leadership model for Chinese organizations: The mediating role of loyalty to supervisors. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(19), 4069-4084.
- Yagil, D. (1998). Charismatic leadership and organizational hierarchy: Attribution of charisma to close and distant leaders. *The Leadership Quarterly*, 9(2), 161-176.
- Yaldızbaşı, S. (2015). *Karizmatik liderlik davranışlarının iş performansına etkisinde iş tatmininin aracılık rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Yavan, A. A. (2018). *Karizmatik liderlik ve örgütsel özdeşleşmenin iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde iş tatmini ve işgören performansı ilişkisi: Türkiye ve Kazakistan karşılaştırması. *Bilgi*, 55(1), 243-264
- Yee, R. W. Y., Yeung, A. C. L., & Cheng, T. C. E. (2010). An empirical study of employee loyalty, service quality and firm performance in the service industry. *International Journal of Production Economics*, 24(1), 109-120.
- Yeşilyurt, R. (2015). *Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, T., & Aykanat, Z. (2016). Karizmatik liderlik ve örgütsel yenilikçilik ilişkisi üzerine bir araştırma. *JED/GKD* 11(2), 198-228.
- Yılmaz, B. (2004). *Türkiye’de eğitim politikası ve kütüphane*. Ankara: ART Basın Yayın Kültür Hizmetleri.
- Yonghong, C. & Chongde, L. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 29-39.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations*. (3rd Edition). Englewood Clitia, NJ.: Prentice Hall Inc.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yüceler, A. (2005). *Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yüzer, B. (2019). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zaccaro, S. J., Rittman, A. L., & Marks, M. A. (2001). Team leadership. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 451-483.



EK-A: Veri Toplama Araçlarının Kullanılmasına İlişkin İzinler

Karizmatik Liderlik Ölçeği (Geliştiren Ve Uyarlayan Araştırmacıların İzinleri)



Conger, Jay 28 Ağu



alıcı: ben v

Dear Sakine,

Yes, you have my permission to use the Conger-Kanungo Scale of Charismatic Leadership for your doctoral research. I do ask that you cite it in your final dissertation. I want to wish you all the best with your dissertation!

Jay Conger

Professor Jay A. Conger

Henry R. Kravis Chaired Professor of Leadership Studies



murat özdemir 6 Tem



alıcı: ben ✓

Sayın Sakine SİNCER,

Türkçe uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiş olduğumuz *Conger-Kanungo-Karizmatik Liderlik Ölçeğini* (CK-KLÖ) doktora tez çalışmanız kapsamında veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.

İyi dileklerimle

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

Örgütsel Sadakat Ölçeği hk.



Gelen kutusu



ben 6 Tem

Sayın Hocam, Ben Hacettepe Üniversitesi Yaba...



yener akman 7 Tem



alıcı: ben ▾

Elbette Sakine Hanım, Prof. Dr. Murat
ÖZDEMİR Hocam ile birlikte geliştirdiğimiz
"Örgütsel Sadakat Ölçeğini" kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim....

Dr. Yener AKMAN

İş performansı ölçeği



Gelen kutusu



İBRAHİM LİMON 22 Tem



alıcı: ben v

Sayın hocam;

Öncelikle çalışmanızda başarılar dilerim.
Ölçeğin makalesi ve maddeleri ektedir. Ölçeği
kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.

Saygılar.

işperformansı.pdf



PDF

İŞ PERFORMANSI
ÖLÇEĞİ.docx



Doküman

Ek-B: Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

04/09/2020

Değerli Katılımcı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim dalında danışmanlığını Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'in yürüttüğü bu çalışmada Doktora Tezim için veri toplanması amaçlanmaktadır. "Karizmatik Liderlik ile Öğretmen Performansı İlişkisinde Örgütsel Sadakatin Aracı Rolü" isimli bu çalışma ile öğretmenlerin karizmatik liderlik, öğretmen performansı ve örgütsel sadakat algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya istediğiniz zaman devam etmeyebilir ya da çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 10-15 dakikalık bir zaman alacaktır. Soruları cevaplandırırken, herhangi bir zarar görme riskiniz olmayacaktır. Lütfen her bir ölçeğin başında verilen yönergeleri dikkatlice okuyunuz. Her bir soruyu okuyup, içtenlikle doldurmaya çalışınız. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Çalışma esnasında onay vermeden önce aklınıza gelen soruları araştırmacıya sormak istediğiniz zaman sormaktan çekinmeyiniz.

Size verilen ölçeklerin üzerine adınızı ya da herhangi bir kimlik bilginizi yazmayınız. Kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Veriler sadece akademik amaçlı olarak kullanılacaktır. Ölçeklerin uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan etik uygunluk izni ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli yasal izinler alınmıştır.

Eğer bu çalışmayla ilgili olarak bir sorunuz olursa ya da çalışma tamamlandıktan sonra ilgili sonuçlar hakkında bilgi edinmek isterseniz, Sakine SİNCER (e-posta:sakinekocasincer@gmail.com) ile bağlantıya geçebilirsiniz.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacılar

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

Sakine SİNCER

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

İmza:

Bu çalışmada istediğim anda, kendimi rahatsız hissettiğimde katılımdan vazgeebileceğimi ve bu durumun bana herhangi bir sorumluluk getirmeyeceğini, toplanacak tüm bilgilerin başkalarıyla paylaşılmayacağını ve kesinlikle gizli tutulacağını, çalışmaya katılımımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğunu ve çalışmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli iznin alındığını biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Tarih:

Adı:

Soyadı:

İmza:

X X X X

EK-C: Veri Toplama Araçları (Nitel Araştırma Bölümü)

Nitel Görüşme Soruları

- 1. Yöneticinizin neden lider olduğunu düşünüyorsunuz? Bize yöneticinizi anlatır mısınız?**
 - a.** Yöneticinizin yeni bir vizyon belirleyerek bunu sizlerle açık ve net bir şekilde paylaştığını düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
 - b.** Yöneticinizin belirlediği vizyonu gerçekleştirmek amacıyla gerçekçi bir çevre analizi yaptığını düşünüyor musunuz? Bir diğer deyişle, liderinizin vizyonunu gerçekleştirme yolundaki engelleri ve destekleyici unsurları iyi analiz edebildiğini düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
 - c.** Yöneticinizin sıra dışı / fark yaratan davranışlar sergilediğini düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
 - d.** Yöneticinizin okulun, öğretmenlerin veya öğrencilerin menfaati için kişisel olarak risk aldığı durum veya olaylar olduğunu düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
 - e.** Yöneticinizin sizin ihtiyaçlarınıza karşı duyarlı olduğunu düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
 - f.** Yöneticinizin, yeni bir vizyon belirleyerek başlattığı toplumsal değişmeyi kalıcı bir biçimsel yapıya dönüştürmek için neler yaptığını düşünüyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?
- 2. Liderinizin bu tür davranışları sonucunda neler hissediyorsunuz?**
 - a.** Yöneticinize karşı duygularınız nelerdir?
 - b.** Meslektaşlara karşı duygularınız nelerdir?
 - c.** Öğrencilerinize karşı duygularınız nelerdir?
- 3. Az önce bahsettiğiniz duygularınız/hissettikleriniz okulda yaptıklarınızı nasıl etkiliyor?**
 - a.** Bir öğretmen olarak performansınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 - b.** Okul bağlamı açısından performansınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 - c.** Görev yapmakta olduğunuz okula uyumunuz açısından performansınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

EK-Ç: Veri Toplama Araçları (Nicel Araştırma Bölümü)

Değerli Öğretmen,

Bu anket formu ile Ankara iline bağlı Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmada öğretmenlerin karizmatik liderlik ve öğretmen performansı algıları üzerinde örgütsel sadakatin aracı rolü incelenecektir. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırma sonuçlarının sağlıklı olarak ortaya konmasını sağlayacaktır. Araştırmanın ölçme aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümde öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik algı durumunuzu ölçmeye dayalı sorular bulunmaktadır. Çalışmanın güvenilirliği açısından, ölçekteki her sorunun işaretlenmesi ve ölçeğe **isim yazılmaması** önemle rica olunur. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar tamamen akademik amaçlı bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür eder ve çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Sakine SİNCER
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler Aşağıda sizi tanımlayacak kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen uygun bulduğunuz seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz.	
Cinsiyetiniz :	☐ Kadın ☐ Erkek
Yaşınız:	☐ 20-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 50 ve üzeri
Medeni Durumunuz:	☐ Bekar ☐ Evli
Eğitim düzeyiniz :	☐ Lisans ☐ Lisansüstü
Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz:	☐ 1-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 21 Yıl ve Üzeri
Mevcut Okul Müdürünüzle Birlikte Çalışma Süreniz	☐ 1 Yıldan Az (Eğer bu seçeneği işaretlediyseniz anketi doldurmamanız rica olunur.) ☐ 1-2 Yıl ☐ 3-5 Yıl ☐ 6-7 Yıl ☐ 8-10 Yıl

2. Bölüm: Öğretmen İş Performansı Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?

Görüşünüzü; 1-Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Çoğunlukla, 5-Her zaman seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1	Mesleki sorumluluklarımı zamanında yerine getiririm.	①	②	③	④	⑤
2	Öğretim sürecinde dersimin amaçlarını gerçekleştiririm.	①	②	③	④	⑤
3	Derse hazırlıklı girerim.	①	②	③	④	⑤
4	Öğrencilerime branşım ile ilgili ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetini sunarım.	①	②	③	④	⑤
5	Derste her öğrencinin öğrenebileceği bir ortam yaratırım.	①	②	③	④	⑤
6	Mesleki gelişimime önem veririm.	①	②	③	④	⑤
7	Etkili sınıf yönetimi becerileri sergilerim.	①	②	③	④	⑤
8	Mesleki değerlere uygun davranırım.	①	②	③	④	⑤
9	Öğrencilerimi bütün yönleriyle tanımaya gayret ederim.	①	②	③	④	⑤
10	Ders planlarımı alanımın öğretim programına uygun olarak hazırlarım.	①	②	③	④	⑤
11	Tutum ve davranışlarımla öğrencilerime olumlu rol model olurum.	①	②	③	④	⑤
12	Ölçme ve değerlendirmeyi adil olarak yaparım.	①	②	③	④	⑤
13	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerime dönüt veririm.	①	②	③	④	⑤
14	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim.	①	②	③	④	⑤
15	Alanıma ve öğrencilerimin gelişim özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanırım.	①	②	③	④	⑤
16	Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlarım.	①	②	③	④	⑤
17	Zorunlu görevlerim dışında gönüllü olarak okulum adına sorumluluk alırım.	①	②	③	④	⑤
18	Meslektaşlarımla bilgi ve deneyimlerimi paylaşıyorum.	①	②	③	④	⑤
19	Okulumda yaşanabilecek sorunları öngörerek gerekli tedbirlerin alınmasını sağlarım.	①	②	③	④	⑤

20	Okuluma yeni atanan öğretmenlerin okula uyumuna destek olurum.	①	②	③	④	⑤
21	Okulumun sorunlarını çözmeye adına yapıcı öneriler sunarım.	①	②	③	④	⑤
22	Okulda ders saatlerim dışında öğrencilerime zaman ayırırım.	①	②	③	④	⑤
23	Okul saatleri dışında öğrencilerime zaman ayırırım.	①	②	③	④	⑤
24	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yaparım.	①	②	③	④	⑤
25	Kişisel ilişkilerimi kullanarak okula maddi kaynak sağlamaya çabalarım.	①	②	③	④	⑤
26	Koşullar ne olursa olsun işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	①	②	③	④	⑤
27	Eğitim sisteminde yapılan değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarım.	①	②	③	④	⑤
28	Mesleki zorluklara karşı dirençliyimdir.	①	②	③	④	⑤
29	Okulumda meydana gelen acil durumlarda soğukkanlı davranırım.	①	②	③	④	⑤
30	Okulumu çevreleyen coğrafi koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	①	②	③	④	⑤
31	Okulumu çevreleyen kültürel koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	①	②	③	④	⑤
32	Farklı kültürlerden meslektaşlarımla uyumlu bir şekilde çalışırım.	①	②	③	④	⑤
33	Yeni atandığım bir okulun fiziksel koşullarına kolaylıkla ayak uydururum.	①	②	③	④	⑤
34	Mesleki bilgi ve deneyimim sayesinde isabetli kararlar veririm.	①	②	③	④	⑤
35	Dersimin amaçları değiştiğinde yeni amaçlara kolaylıkla uyum sağlarım.	①	②	③	④	⑤
36	Mesleki stresin üstesinden gelirim.	①	②	③	④	⑤
37	Aynı anda birden fazla karar vermem gerektiğinde soğukkanlılığımı korurum.	①	②	③	④	⑤

3. Bölüm: Örgütsel Sadakat Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?

Görüşünüzü; 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Çoğunlukla Katılmıyorum, 3-Az Katılıyorum, 4-Çoğunlukla Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Arkadaşlarıma ya da meslektaşlarıma müdürümün yeteneklerinden bahsederim.	①	②	③	④	⑤
2	Müdürümün üzülmelerini gerektirecek bir şeye sebep olmamak için sorumluluklarımı özenle yerine getiririm.	①	②	③	④	⑤
3	Müdürüm tarafından bana verilen görevi başarmak için elimden geleni yaparım.	①	②	③	④	⑤
4	Müdürüm hakkında kötü konuşulduğunda, onu savunurum.	①	②	③	④	⑤
5	Meslektaşlarımdan eleştirildiği durumlara kayıtsız kalamam.	①	②	③	④	⑤
6	Meslektaşlarımdan eleştirilmesine karşı çıkarım.	①	②	③	④	⑤
7	Her koşulda meslektaşlarımdan kararlarını desteklerim.	①	②	③	④	⑤
8	Öğrencilerimin akademik başarısızlıklarını üstlenirim.	①	②	③	④	⑤
9	Bu okulun öğrencilerini başkalarına karşı savunurum.	①	②	③	④	⑤
10	Bu okulun öğrencileri benim için çok değerlidir.	①	②	③	④	⑤
11	Bu okulun öğrencilerini karşılık görmezsem bile severim.	①	②	③	④	⑤

4. Bölüm: Karizmatik Liderlik Ölçeği Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Görüşünüzü; 1-Hiç katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Az katılıyorum, 4-Çok Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.						
	Yöneticim;	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Coşku uyandıran bir konuşmacıdır.	①	②	③	④	⑤
2	Sunum yaparken işinin ehli görünür.	①	②	③	④	⑤
3	İlham vericidir, çalışanların katkılarının önemini onlara etkili biçimde ifade ederek onları güdüler.	①	②	③	④	⑤
4	Vizyon sahibidir, gelecekle ilgili düşüncelerini sık sık ifade eder.	①	②	③	④	⑤
5	İlham verici, stratejik ve örgütsel hedefler koyar.	①	②	③	④	⑤
6	Örgütün geleceği için daima yeni fikirler üretir.	①	②	③	④	⑤
7	Örgütün sosyo-kültürel çevresinde, örgütsel hedeflere erişimde engel oluşturabilecek durumların (kültürel normlar, taban desteğinin olmaması gibi) anında farkına varır.	①	②	③	④	⑤
8	Örgütün fiziksel çevresinde, örgütsel hedeflere erişimde engel oluşturabilecek durumların (teknolojinin kısıtlı oluşu, kaynak yoksunluğu gibi) anında farkına varır.	①	②	③	④	⑤
9	Örgütün bünyesinde, kendi hedeflerine erişimi bloke edecek ya da bu anlamda güçlük yaratabilecek engel ve baskıların anında farkına varır.	①	②	③	④	⑤
10	Çalışanların kabiliyet ve yeteneklerinin farkındadır.	①	②	③	④	⑤
11	Örgüt çalışanlarının sınırlılıklarının farkındadır.	①	②	③	④	⑤
12	Örgütsel hedeflere erişimi kolaylaştıran çevresel imkanların (elverişli fiziksel ve sosyal koşullar) anında farkına varır.	①	②	③	④	⑤

13	Girişimci ruha sahiptir ve hedeflere ulaşma yolunda yeni olanakları ıskalamaz.	①	②	③	④	⑤
14	Örgütsel hedeflere ulaşmada, alışılmadık tutum sergiler.	①	②	③	④	⑤
15	Örgütsel hedeflere ulaşmada geleneksel olmayan yollara başvurur.	①	②	③	④	⑤
16	Çalışanları şaşkınlığa sürükleyecek biçimde kendisine özgü davranışlar sergiler.	①	②	③	④	⑤
17	Örgütsel amaçların peşindeyken kayda değer oranda kişisel risk barındıran faaliyetlerde bulunur.	①	②	③	④	⑤
18	Örgütsel amaçların peşindeyken kayda değer oranda özveri gerektiren faaliyetler içinde bulunur.	①	②	③	④	⑤
19	Örgüt uğruna büyük kişisel riskler alır.	①	②	③	④	⑤
20	Örgütün iyiliği için büyük bedeller ödemeye hazırdır.	①	②	③	④	⑤
21	Çalışanların ihtiyaç ve hislerine duyarlıdır.	①	②	③	④	⑤
22	Karşılıklı anlayış, sevgi ve saygı geliştirerek çalışanlar üzerinde etki uyandırır.	①	②	③	④	⑤
23	Çalışanların ihtiyaç ve hisleriyle ilgili olduğunu sıklıkla belli eder	①	②	③	④	⑤
24	Statükoyu ya da normal işleyişin seyrini sürdürme çabasındadır.	①	②	③	④	⑤
25	Örgütsel hedeflere erişmek için risksiz ve sağlam bir yol haritasından yanadır.	①	②	③	④	⑤

EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildiirmi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-600
Konu : Sakine SİNCER (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07.09.2020 tarihli ve 51944218-600/00001224529 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Sakine SİNCER**'in **Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü **"Karizmatik Liderlik ile Öğretmen Performansı İlişkisinde Örgütsel Sadakatın Aracı Rölü"** başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **22 Eylül 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 806380661620364797-9992-00001262892 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAÇ



EK-E: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih:
20/11/2020
Sayı: -605.99-
E.00001342328

0001342328

Sayı : 14588481-605.99-E.16974909
Konu : Araştırma İzni

20.11.2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b)26.10.2020 tarih ve 00001303204 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Sakine SİNCER'in "**Karizmatik Liderlik İle Öğretmen Performansı İlişkisinde Örgütsel Sadakatın Aracı Rolü**" konulu çalışması kapsamında İlimiz merkez ilçelerine bağlı, ekli listede belirtilen okullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:

Gereği:
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:
9 Merkez İlçe

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL
Tel: 0 (312) 306 89 07
Faks: 0 () _ _ _ _

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **ec51-80ab-3a4b-a396-2e8f** kodu ile teyit edilebilir.

EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

13/10/2021

(İmza)
Sakine SİNCER

EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

13/10/2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : ...Öğretmen Performansı, Örgütsel Sadakat ve Karizmatik Liderlik Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
13/10/2021	269	443056	30/09/2021	14	1672699606

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Sakine SİNCER

Öğrenci No.: N15242171

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, İmza)

EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

13/10/2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Examining the Relationship Between Teacher Performance, Organizational Loyalty and Charismatic Leadership: A Mixed Design Study

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
13/10/2021	269	443056	30/09/2021	14	1672699606

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Sakine SİNCER

Student No.: N15242171

Department: Educational Sciences

Program: Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Signature)

EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

13/10/2021

(imza)

Sakine SİNCER

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.