

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE DÖNÜŞÜMCÜ
LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

Ebru ÖZKAYA

18762011

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN

Mardin-2021

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE DÖNÜŞÜMCÜ
LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

Ebru ÖZKAYA

18762011

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN

Mardin-2021

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	viii
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Sınırlılıklar	5
Sayıtlar	5
1.KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
1.1.Yönetisel Teorinin Gelişimi	6
1.1.1.Yönetim Nedir?.....	6
1.1.1.1.Klasik Örgüt Teorisi.....	6
1.1.1.2.Bilimsel Yönetim	7
1.1.1.3.İdari Yönetim	7
1.1.1.4.İnsan İlişkileri Yaklaşımı	8
1.1.1.5.Davranış Bilimi Yaklaşımı.....	9
1.1.2.Modern Yaklaşım ve Yönetim Teorileri	10
1.2.Liderlik ve İlişkili Kavramlar	11
1.2.1.Liderlik Nedir?.....	11
1.2.2.Liderin Güç Kaynakları	12
1.2.2.1.Yasal Güç.....	12
1.2.2.2.Ödül Gücü.....	13
1.2.2.3.Zorlayıcı Güç	13
1.2.2.4.Uzmanlık Gücü	13
1.2.2.5.Karizmatik Güç.....	14
1.2.3.Liderlik Kuramları	14
1.2.3.1.Özellik Kuramları	14

1.2.3.2.Davranışsal Kuramlar	15
1.2.3.2.1.Ohio State Üniversitesi Çalışmaları	15
1.2.3.2.2.Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....	16
1.2.3.2.3.Iowa Üniversitesi Çalışmaları	16
1.2.3.2.4.Yönetim Gözeneği Kuramı	17
1.2.3.3.Durumsallık Kuramı	18
1.2.3.3.1.Fiedler'in Durumsallık Kuramı.....	18
1.2.3.3.2.Vroom ve Yetton'un Kuramı	19
1.2.3.3.3.House'nin Yol-Amaç Kuramı	19
1.2.3.3.4.Hersey ve Blanchard'ın Liderlik Kuramı.....	19
1.2.3.3.5.Redd'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı	20
1.2.4.Modern Liderlik Modelleri	20
1.2.4.1.Öğretimsel Liderlik	20
1.2.4.2.Kültürel Liderlik	21
1.2.4.3.Etik (Moral) Liderlik.....	22
1.2.4.4.Vizyoner Liderlik	22
1.2.4.5.Hizmetkar Liderlik	23
1.2.4.6.Kalite Liderliği	23
1.2.4.7. Paternalist Liderlik.....	24
1.2.4.8.Dönüşümcü Liderlik	24
1.2.4.8.1.Dönüşümcü Lider Davranışları	26
1.2.4.8.2.Dönüşümcü Liderlik Boyutları	27
1.2.4.8.2.1.İdeal Etki	27
1.2.4.8.2.2.İlham Verici Motivasyon	28
1.2.4.8.2.3.Entelektüel Uyarım	29
1.2.4.8.2.4.Bireysel İlgi.....	29
1.2.4.8.3.Okul Yönetiminde Dönüşümcü Liderlik.....	31
1.2.4.8.4.Dönüşümcü Liderlik ile İlgili Araştırmalar.....	32
1.3.Örgütsel Adanmışlık	37
1.3.1.Örgütsel Adanmışlığın Alt Boyutları	38
1.3.1.1.Okula Adanmışlık	38
1.3.1.2.Eğitim ve Öğretim İşlerine Adanmışlık	38
1.3.1.3.Mesleğe Adanma	39

1.3.1.4.Çalışma Grubuna Adanma	39
1.3.2.Allen ve Meyer'in Örgütsel Adanmışlık Sınıflandırması	39
1.3.3.Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri	40
1.3.3.1.Düşük Adanmışlık Düzeyi	41
1.3.3.2.Orta Adanmışlık Düzeyi	41
1.3.3.3.Yüksek Adanmışlık Düzeyi	41
1.3.4.Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı.....	42
1.3.5.Örgütsel Adanmışlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	43
1.4.Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Adanmışlık	48
1.4.1.Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Adanmışlık ile İlgili Çalışmalar	49
2.YÖNTEM.....	51
2.1.Araştırma Modeli	51
2.2.Evren ve Örneklem	51
2.2.1.Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	52
2.3.Verİ Toplama Araçları	54
2.3.1.Dönüşümcü Liderlik Ölçeği.....	54
2.3.2.Örgütsel Adanmışlık Ölçeği.....	55
2.3.3.Görüşme Formu	56
2.3.4.Kişisel Bilgi Formu.....	56
2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi.....	57
3.BULGULAR.....	59
3.1.Nicel Bulgular ve Yorum.....	59
3.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
3.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
3.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
3.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
3.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
3.2.Nitel Bulgular ve Yorum.....	73
4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	87
4.1.Dönüşümcü Liderlik Düzeyi İle İlgili Tartışma ve Sonuç	87
4.2.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi İle İlgili Tartışma ve Sonuç	90
4.3.Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Adanmışlık ile İlgili Tartışma ve Sonuç.....	93
4.4.Araştırmacılara ve Uygulayıcılara Dönük Öneriler	94

4.4.1.Araştırmacılara Dönük Öneriler.....	94
4.4.2.Uygulayıcılara Dönük Öneriler.....	95
KAYNAKÇA	96
EKLER.....	110
EK-1: Kişisel Bilgi Toplama Formu.....	111
EK-2:Dönüşümcü Liderlik Ölçeği.....	112
EK-3: Örgütsel Adanmışlık Ölçeği.....	115
EK-4: Görüşme Formu	117
EK-5: Ölçek İzinleri.....	118



ÖN SÖZ

Bu araştırma, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Eğitim kurumlarında başarıyı artırmak, öğretmenlerin mesleklerini severek yapmaları ve en iyi performanslarını ortaya koymaları ile mümkün olabilmektedir. Öğretmen kalitesini artırmak için, kurum yöneticilerinin izleyebilecekleri adımlar vardır. Araştırma bu konuda, kendini geliştirmek isteyen okul yöneticileri için bir fikir oluşturabilir.

Araştırmam boyunca tecrübeleriyle bana yol gösteren, desteğini hiç esirgemeyen, zorlandığım anlarda yardımcı olan ve her zaman hayata karşı olumlu bakış açısıyla bana güç veren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik alanda gelişmeye katkısı olan çok değerli hocalarım, Prof. Dr. Abdurrahman EKİNCİ, Dr. Öğrt. Üyesi İdris GÖKSU, Dr. Öğrt. Üyesi Nurettin BELTEKİN, Dr. Öğrt. Üyesi Mürşet ÇAKMAK'a ve veri analizinde bana yardımcı olan değerli hocama Doç. Dr. Halis SAKIZ'a teşekkür ederim.

Araştırma süresince sağladıkları destekle tezimi şekillendirmeme destek olan Mardin ili Kızıltepe ilçesi ortaokul ve lise kademelerinde görevli olan öğretmenlere ve bu okulların müdürlerine çok teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda olan, hayallerimin peşinden gitmem için bana cesaret veren, şu anda bulunduğum konuma gelmem konusunda en büyük destekçim olan canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ebru ÖZKAYA

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Öğretmen Algılarına Göre Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkinin Analizi

Ebru ÖZKAYA

Mardin Artuklu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN

2021: 118 Sayfa

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin analizini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurum müdürlerinin ne kadar dönüşümcü liderlik özellikleri sergiledikleri ve öğretmenlerin örgütlerine ne kadar bağlı oldukları ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Bu araştırma, betimsel ve ilişkisel bir araştırma olarak tasarlanmış olup karma yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı süresince Mardin ili Kızıltepe ilçesinde resmi okullarda görevli olan 1757 ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem ise 338 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak, Bass ve Avolio (1992)'nin ölçeğinden yararlanarak Oran (2002) tarafından geliştirilen Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ile Allen ve Meyer (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlanması ile elde edilen Karakuş (2005)'un Örgütsel Adanmışlık Ölçeği kullanılmıştır. Nitel veri toplamak için yedi soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgiyi elde etmek amacıyla oluşturulan kişisel bilgi formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizi SPSS kullanılarak yapılmış olup Kolmogorov-Smirnov, Mann-Whitney, Kruskal-Wallis ve Spearman'ın Sıralama Korelasyon Katsayısı testleri uygulanmıştır. Nitel veri analizinde ise içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çok yüksek seviyede dönüşümcü liderlik özellikleri sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Alt boyutlar arasında en yüksek ortalamanın ideal etki boyutuna ait olduğu bulunmuştur. Bağımsız değişkenlerden cinsiyet, yaş, çalışılan kademe, eğitim düzeyi ve müdür ile çalışılan süre arasında anlamlı fark bulunmazken, dönüşümcü liderlik ile kıdem değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri incelendiğinde, adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler en çok duygusal olarak örgütlerine adanmış olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Dönüşümcü liderlik ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki incelendiğinde, alt boyutlar ve genel düzeyde olumlu yönde orta düzey ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de bu sonuçları desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümcü Liderlik, Örgütsel Adanmışlık, Karma Yöntem

ABSTRACT

Master Thesis

Analysis of the Relationship Between Transformational Leadership with Organizational Commitment According to Teacher Perceptions

Ebru ÖZKAYA

Mardin Artuklu University

The Institute for Graduate Educational Studies

Department of Educational Sciences

Supervisor: Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN

2021: 118 Pages

The purpose of this research is to analyze the relationship between transformational leadership and organizational commitment according to teachers' perceptions. In line with this purpose, the opinions of the teachers participating in the research on how the principals of the institutions they work for exhibit transformational leadership characteristics and how committed the teachers are to their organizations were taken.

This research was designed as a descriptive and relational research and was conducted using mixed method. The population of the research consists of 1757 secondary and high school teachers working in the Kızıltepe district of Mardin province during the 2020-2021 academic year. The sample consists of 338 teachers.

Transformational Leadership Scale developed by Oran (2002) by using Bass and Avolio (1992) scale and Karakuş' (2005) Organizational Commitment Scale obtained by adapting the scale developed by Allen and Meyer (1997) were used as quantitative data collection tools in the research. A semi-structured interview form with seven questions was used to collect qualitative data and a personal information form was used to collect demographic information.

The analysis of the quantitative data was made using SPSS and Kolmogorov-Smirnov, Mann-Whitney, Kruskal-Wallis and Spearman's Rank Correlation Coefficient tests were applied. In qualitative data analysis, the content analysis method was preferred.

As a result of the research, it was revealed that school principals exhibited very high level of transformational leadership characteristics according to teachers' opinions. It was found that the highest mean among the sub-dimensions belonged to the ideal effect dimension. While there was no significant difference between the independent variables such as gender, age, level of employment, education level and the time worked with the principal, a significant difference was found between the transformational leadership and the seniority variable. When the organizational commitment levels of the teachers were examined, it was found that their commitment was at a high level. Teachers stated that they were most emotionally committed to their organizations. There was no significant difference between teachers' organizational commitment and independent variables. When the relationship between transformational leadership and organizational commitment was examined, medium level and positive relationships were found at the sub-dimensions and general level. Data obtained from interviews with teachers also support these results.

Keywords: Transformational Leadership, Organizational Commitment, Mixed Method

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım.....	53
Tablo 3.1: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarına Ait Tanımlayıcı Değerler.....	59
Tablo 3.2: Cinsiyet Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Mann-Whitney Testi Sonuçları.....	60
Tablo 3.3: Yaş Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	61
Tablo 3.4: Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	62
Tablo 3.5: Çalışılan Kademe Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	63
Tablo 3.6: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	64
Tablo 3.7: Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	64
Tablo 3.8: Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Puanlarına Ait Tanımlayıcı Değerler.....	65
Tablo 3.9: Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasında Yapılan Mann-Whitney Testi Sonuçlar.....	66
Tablo 3.10: Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	67
Tablo 3.11: Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	68

Tablo 3.12: Çalışılan Kademe Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	68
Tablo 3.13: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	69
Tablo 3.14: Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	69
Tablo 3.15: Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkiye Ait Spearman'ın Sıralama Katsayısı Analizi Sonucu.....	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1: Liderlik Ağı.....	17
Şekil 3.1: İlham Verici Motivasyon Kategorisi.....	73
Şekil 3.2: İdeal Etki Kategorisi.....	75
Şekil 3.3: Bireysel İlgi Kategorisi.....	77
Şekil 3.4: Entelektüel Uyarım Kategorisi.....	78
Şekil 3.5: Duygusal Adanmışlık Kategorisi.....	80
Şekil 3.6: Devam Adanmışlığı Kategorisi.....	82
Şekil 3.7: Normatif Adanmışlık Kategorisi.....	84

GİRİŞ

Bu bölümde, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerince sergilenen dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmanın yapılma gerekçelerine ilişkin temel dayanaklar açıklanmış olup konu ile ilgili tanımlara ve yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Üretim faaliyetlerinin artması ile daha nitelikli ürünler üretebilmek için üretim sürecinin yönetimi önem kazanmıştır. Çelik ve Şimşek (2013), yönetimi belirli amaçlara ulaşmak için insan kaynaklarını, maddi kaynakları ve zamanı etkili kullanmaya olanak sağlayacak kararlar alma ve bunları uygulama süreci olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yönetim, bir topluluğa iş yaptırabilme, çalışanlar arasında iş birliği sağlayabilme ve koordinasyonu sağlama faaliyetleri olarak da tanımlanabilir. Bu bağlamda birçok yönetim teorisi ortaya çıkmış ve çalışanlar ile yöneticilerin rolleri bu teorilerin bakış açılarına göre tanımlanmıştır. Zaman içinde değişen yönetim algısı ile yönetici ve çalışan rolleri de değişmiştir.

Modern yönetim anlayışının benimsenmesi ile yeni liderlik teorileri ortaya çıkmaktadır. Pozitivist paradigmaya göre; aynı nedenler aynı sonuçları doğurur. Değişim niceliksel olup, bilme ancak akıl yoluyla gerçekleşmektedir. Ayrıca okullar, kurallarla işleyen, belirlenmiş programları uygulayan, hâkim düşünceye göre insan yetiştirmeyi hedefleyen kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Aslanargun, 2007). Nitekim, bu paradigmanın eksik noktaları bulunmaktadır. Niteliksel değişimlere ve örgütlerin temel unsuru olan insanın duygu ve düşüncelerine gereken önem verilmediği gibi birey, zaman ve mekan farklılıkları da göz önünde bulundurulmamaktadır. Pozitivist paradigma, sahip olduğu bakış açısı nedeni ile eğitim yönetimi alanında mekanik bir sürecin oluşmasına neden olmuştur.

Greenfield'e (1994) göre, pozitivist paradigmanın etkisi altında alanla ilgili yapılan çalışmalarda insanın değerleri, duyguları ve öznel yönü göz ardı edilmektedir. Postmodern paradigma ise, insanın öznel yönünün yönetim süreçlerine dahil edilmesinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Postmodern paradigma ile sadece örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi ve üretim odaklı kararlar almak yerine, örgüt içindeki bireylerin duygu ve düşüncelerine de yer vererek amaçların belirlendiği bir yönetim anlayışı önem kazanmıştır (Aslanargun, 2007).

Aslanargun ve Bozkurt (2012), bu yüzyılda eğitim örgütlerinin dönüşümün etkisi altında olduğunu ve liderin rolünün daha fazla önem kazandığını ifade etmektedirler. Geylani (2013), okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde yöneticinin başat öge olduğunu belirtmektedir. Bursalıoğlu (2015) ise, yönetimi ayakta tutan unsurun güç olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim alanında güçlü olan liderlere ihtiyaç vardır. Liderler, örgüt içinde sergiledikleri tutum ve davranışlarla diğer örgüt üyelerine sahip oldukları gücü gösterebilirler. Lider davranışının yapıyı kurmak ve anlayış göstermek olarak iki temel boyuttan meydana geldiği belirtilmektedir. Yapıyı kurmak kendisi ile örgütün diğer üyeleri arasında ilişkilerin düzenlenmesini gerektirirken; anlayış göstermek yöneticinin örgüt üyelerine karşı saygı, güven ve samimiyet uyandırmasını gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Söz konusu bu iki boyuta uygulamada yer verebilen liderler diğer örgüt üyeleri üzerindeki etki alanlarını genişletebilir.

Liderler yönetim sürecinde çeşitli problemlerle karşılaşabilirler. Problemlerin ana kaynağını okulun içinde bulunan unsurlar oluşturabildiği gibi okul dışı unsurlar da oluşturabilmektedir. Okul yöneticisinin yönetim becerileri, öğrenci, öğretmen, okulun binası, okulun bulunduğu çevrenin özellikleri, okulun kültürü ve iklimi bu problemlerin kaynaklarına örnek olarak verilebilir (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007). Memduhoğlu ve Meriç (2014), yönetim sürecinde karşılaşılan problemleri yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli çerçevesinde ele almaktadırlar. Yönetim sürecinde karşılaşılan problemleri okulların fiziki yapısının sosyal ve kültürel faaliyet ihtiyacını karşılayacak seviyeye ulaşamaması, okulların yeterli bütçesinin olmaması ve buna bağlı olarak okulun bakım ve onarım işlemlerinin zorlaşması olarak

sıralamaktadırlar. Ayrıca, velilerin okula ve eğitim öğretim faaliyetlerine karşı ilgilerinin az olmasını ve özlük haklarının yetersizliğinin öğretmenlerin çalışmalarını olumsuz yönde etkilemesini yönetim sürecinde karşılaşılan problemler arasında görmektedirler.

Kısaca yukarıda özetlenen problemler okulların yapısında ve yönetim anlayışında birtakım değişimlere ve bu değişimleri sağlayacak dönüşümcü liderlere ihtiyaç duyulduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Dönüşümcü liderlik, yeni liderlik anlayışındaki çağdaş yönetim yaklaşımlarından biridir (Eraslan, 2011). Kurumların başarılı olabilmesi için, liderlerin eğitim camiasında olan değişimleri takip etmeleri ve bu değişimlere uyum sağlamaya çalışmaları gerekmektedir. Örgütlerin değiştirilmesi ve geliştirilmesi, örgüt içerisinde diğer üyeleri ikna edebilecek, yönlendirebilecek ve destekleyecek bir liderin varlığını gerektirmektedir (Şahin, 2009). Bu bağlamda, değişime ve gelişime açık olan dönüşümcü liderler eğitim yönetimi sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlara karşı çözüm getirebilmektedirler.

Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinin, öğretmenlerin bu konuda gösterdikleri çaba ile yakından ilişkisi bulunmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için çalıştıkları kuruma karşı adanmışlık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Celep (1998), öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin, öğretmenler arası etkileşime, öğretmen-öğrenci iletişimine, işlerin niteliğine ve öğretmenlerin mesleklerini algılama şekline bağlı olduğunu ifade etmektedir. Turhan, Demirli ve Nazik (2012), öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyinin yüksek olduğunu ancak öğretmenlerin mesleklerini icra ederken zorlandıklarını ve bu durumun mesleki adanmışlık üzerinde negatif etki edebileceğini belirtmektedir. Joo, Yoon ve Jeung (2012), dönüşümcü liderliğin çalışanların örgütsel adanmışlıklarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan, liderlerin bir vizyon ortaya koymalarıyla, grup hedeflerini desteklemeleriyle ve entelektüel teşvik sağlamalarıyla, çalışanlarının örgütsel adanmışlıklarını artırabileceklerini vurgulamışlardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre ortaokul ve ortaöğretim (lise) kurumlarında görev yapan yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışı gösterme düzeyi nedir?

2) Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışı gösterme düzeyine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, çalışılan kademe, okul yöneticisi ile çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır?

3) Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının genel ve alt boyutlara ilişkin düzeyi nedir?

4) Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında cinsiyet, yaş, kıdem, çalışılan kademe, okul yöneticisi ile çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

5) Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitimin kalitesinin artması için öğretmenlerin kendilerini mesleklerine adanmaları ve özverili çalışmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin performanslarının artması, iyi yönetilen bir kurumda kurum çalışmalarına bağlıdır. Bu noktada, yöneticinin becerisi çok önemlidir. Çalışma arkadaşlarına vizyon sunabilen ve çağdaş kuramlara göre kurumu dönüştürebilen liderlere ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu araştırmada, yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri belirlenecek ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerine ne derecede katkı yaptığı saptanacaktır. Hem nicel hem de nitel olarak toplanan veriler birbirleri ile kıyaslanarak yorumlanacaktır. Alanyazın incelendiğinde bu konuda yapılmış araştırmaların nicel ağırlıklı olduğu görülmüştür. Girgin (2017), nicel araştırmaların 2005-2017 yılları arasında yayımlanan tezler içinde çoğunlukta olduğunu, tarama

modelindeki çalışmaların araştırmacılar tarafından daha çok tercih edildiğini belirtmektedir. Bahsedilen bulgular ışığında, nitel ve nicel verilerin birlikte yorumlandığı bu araştırmanın alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Mardin ili Kızıltepe ilçesindeki ortaokul ve ortaöğretim (lise) kurumlarında görev yapan öğretmenler, veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, dönüşümcü liderlik ölçeği, örgütsel adanmışlık ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.

Sayıtlılar

Öğretmenlerin cevaplarının gerçekçi ve mevcut durumu yansıtır biçimde olduğu varsayılmıştır.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde dönüşümcü liderlik ile örgütsel adanmışlık konularına ilişkin kuramsal temeller ve bu konular üzerine yapılmış çalışmalar ele alınmıştır.

1.1. Yönetimsel Teorinin Gelişimi

Bu bölümde yönetim alanında zaman içinde benimsenen yaklaşımlar tartışılacaktır.

1.1.1. Yönetim Nedir?

Nadrifar, Bandani ve Shahryari (2016), yönetimi amaca ulaşmak için bir grup insanı planlama, önderlik etme, organize etme ve kontrol etme süreci olarak tanımlamaktadırlar. Yönetim alanında klasik örgüt teorisi, insan ilişkileri yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve davranışçılık sonrası dönem adı altında dört model ortaya çıkmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Klasik yönetim teorileri, fabrikaların kurulduğu, makine ve işçilerin üretim amaçlı kullanıldığı dönemde ortaya çıktığı için daha çok üretim merkezlidir (Kitana, 2016). Malik (2019), klasik yönetim teorisinin ekonomik temelli olduğunu ve bu teoriye göre işçilerin parasal ödül alabilmek için çalıştığını belirtmektedir. Önday (2016), neoklasik teorinin iki ana kaynağı olduğunu belirtmek ile birinci kaynağın grup içindeki bağlarla ve iletişimle ilgilenen sosyolog ve sosyal psikologlar olduğuna, ikinci kaynağın ise bireysel davranışlara odaklanan psikologlar olduğuna inanmaktadır. Klasik teori, davranışsal bakış açısını göz önünde bulundurmaz iken neoklasik teori iş yerinde davranış bilimini uygulamaktadır (Önday, 2016).

1.1.1.1. Klasik Örgüt Teorisi

Yirminci yüzyılın başlarına kadar yönetim alanında sistematik çalışmalar çok az sayıda olmakla birlikte, bu çalışmalar yönetim anlayışı deneyimlerden oluşmaktaydı (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Frederick W. Taylor'un öncülüğü ile başlayan yönetim alanında yapılan ilk çalışmalar klasik örgüt teorisi adı altında toplanmaktadır. Klasik örgüt teorisi, bilimsel yönetim ve idari yönetim adı altında iki farklı yönetim bakış açısını içermektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

1.1.1.2. Bilimsel Yönetim

Frederick W. Taylor'un öncüsü olduğu bilimsel yönetim anlayışında, bilimsel yöntemler ile işin etkililiğinin artabileceği ve bir işi yapmanın en iyi yolunun yapılacak işin tanımlanması gerektiğine dair bir inanış bulunmaktadır. Bu teoride çalışanın verimliliğini, üretimin kalitesini ve sayısını arttırmak amaçlanmaktadır. Taylor'un bilimsel yöntemi iş analizi, personel seçimi, yönetim işbirliği ve fonksiyonel denetim adı altında dört ilkedен oluşmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bilimsel iş analizi adı verilen ilk basamakta öncelikli olarak işin analizi yapıp en iyi yol belirlenmelidir. İkinci basamak olan personel seçiminde bilimsel yöntemler takip edilmeli ve seçilen personeller iyi eğitilip geliştirilmelidir. Üçüncü basamak olan yönetim işbirliği aşamasında, liderler işin bilimsel yöneme göre yapıp yapılmadığını kontrol etmek için işçiler ile işbirliği yapmalıdır. Son aşama olan fonksiyonel denetim sürecinde; lider planlama, örgütleme ve karar verme etkinliklerini üstlenirken çalışanlar işlerini yapmaktadırlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

1.1.1.3. İdari Yönetim

İdari yönetim alanında çalışmalar yapan önemli kişiler arasında Henry Fayol, Luther Gulick ve Max Weber gibi isimler bulunmaktadır. Bilimsel yönetim, çalışanların bireysel olarak görevlerine odaklanırken, idari yönetim tüm örgütün yönetimine odaklanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Başka bir deyişle bilimsel yönetim işçi ve üretim verimliliğine odaklanırken; idari yönetim, yönetim ve örgüt alanında ilke ve yöntemler belirleyerek daha kapsamlı bir yönetim anlayışını ortaya koymaktadır.

Fayol'un yönetim alanına en büyük katkısı, yönetimi birbirinden ayrı beceriler ve işlevler bütünü olarak tanımlayıp, başarılı olmak isteyen bir yöneticinin hem teknik hem de yönetim becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmesidir (Rahman, 2012). Fayol, yöneticilere faydasının olacağına inandığı 14 ilkeyi sıralamıştır. Bunlar; iş bölümü, otorite, disiplin, komutların tekliği, hedef tekliği, genel amaçların bireysel amaçlara üstünlüğü, ücret, merkezileştirme, sabit zincir, sıra, öz kaynak, dengeli çalışma süreleri, girişim birlikleri ve takım ruhu olarak sıralanmıştır (Seker,

2014). Fayol aynı zamanda beş temel yönetim fonksiyonu olduğunu ileri sürmüştü ve Luther Gulick bu sıralamaya iki fonksiyon daha ekleyerek yedi maddelik POSDCoRB olarak kısaltılabilen yeni bir model ortaya koymuştur (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu yedi fonksiyon planlama, örgütlenme, kadrolama, yöneltme, eşgüdümleme, belgeleme ve bütçeleme olarak adlandırılmıştır.

Diğer bir teorisyen olan Max Weber, ilk kez bürokrasinin tanımını yapmıştır. Weber yazılı kuralları, iş bölümünü, hiyerarşiyi, otoriteyi, dosyalamayı, disiplinli bir örgüt ve resmi yapılanmayı bürokrasinin olmazsa olmazları arasında görmektedir (Akçakaya, 2016). Weber'e göre örgütlerdeki görevler karmaşık olduğu için bölümler arası iş bölümü önem teşkil etmektedir ve bu durum alanda uzmanlaşmayı da beraberinde getirmektedir (Hoy ve Miskel, 2015). İş bölümünün yapılmasıyla her çalışanın yapacağı işin önceden belirlenmesi, bireylerin o alanlarda uzman olmasını sağlamaktadır. Weber'in bürokrasi anlayışına yönetim alanında işleyişin katı ve monoton olması, ast-üst arasında iletişim sorunlarına sebep olması ve uzun süre alması bakımından eleştiriler gelmektedir (Olsen, 2006).

1.1.1.4. İnsan İlişkileri Yaklaşımı

Klasik dönemde ortaya çıkan teorilerin birtakım eksik noktaları bulunmasıyla neoklasik dönem teorileri ortaya çıkmıştır. Klasik dönemin insanı üreten bir makine gibi ele almasının aksine, neoklasik dönem teorileri insanı sosyal bir varlık olarak çok yönlü ele almaktadır. Bu dönemin yönetim alanına en önemli katkılarından biri, Hawthorne araştırmalarıdır. ABD'de bulunan Western Elektrik şirketinde Elton Mayo öncülüğünde işçiler üzerinde ışıklandırma deneyi, röle-montaj odası deneyi ve tel bağlama gözlem odası deneyi gibi çalışmaları, iş ortamında düzenleme yapılmasının gerekliliği açısından inceleme yapabilmek için yürütmüşlerdir (Şişman, 2016). Araştırmanın sonucunda, her şeyin yazılı belgelerde bulunmayacağını ve insan ilişkilerinin de önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Yönetimde en temel öğeyi insan olarak görüp örgüt içindeki eğitimin üretime yansıdığı ve yöneticilerin davranışlarının da verimliliğe etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu deneyde fiziksel olarak adlandırabileceğimiz ısı ve ışık gibi kavramlar işçinin motive edilmesinden daha önemli olmamaktadır (Asunakutlu, 2001). Araştırmacılar, deney sonucunda oluşan

verimliliği insanlar arası ilişki, moral ve ait olma gibi sosyal faktörlere bağlı olduğunu belirterek yönetim süreçlerinde insan davranışlarını anlamının önemine değinmişlerdir.

Elton Mayo haricinde insan ilişkileri yaklaşımına katkı sağlayan araştırmacılar bulunmaktadır. Grup üyelerinin etkin katılım sağladığı durumlarda daha verimli çalışma ortamının olduğunu belirten Kurt Lewin, bireyi bir bütün olarak ele alan hümanist psikolojinin önderlerinden olan Carl Rogers ve birbirleri ile benzer özelliklere sahip olan grup üyelerinin daha iyi performans gösterdiğine inanan Jacob Moreno bu isimler arasındadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). İnsan ilişkileri yaklaşımının temsilcileri, çalışanların motive olmaları için ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğine, verimlilik sağlamak için çalışanların moralinin fiziksel koşullardan daha önemli olduğuna ve bireyin kişiliğinin çalışma ortamını etkilediğine dair bulgularını paylaşarak klasik akımın eksik yönlerini ortaya çıkarmışlardır.

1.1.1.5. Davranış Bilimi Yaklaşımı

Chester Barnard'ın klasik ve insan ilişkileri yaklaşımlarını sentezlemesiyle ortaya çıkan davranış bilimi yaklaşımı, hem üretimin ekonomik yönüne hem de insan ilişkilerinin üretime etkisinin önemine vurgu yapmaktadır (Deniz, 2020). Örgütün ortak amaçlarını gerçekleştirmenin öneminin kavranmasıyla ve çalışanların motive olduğu unsurların farkında olmasıyla başarının sağlanabileceğini ifade ettiği işbirliği sistemini ortaya koymuştur. Barnard, hem bireyin amaçlarının hem de örgütün amaçlarının eşit düzeyde önemli görüldüğü sistemlerin daha başarılı olacağına inanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramına göre, yönetici çalışanın ihtiyaçlarını bilmeli ve çalışmasını daha verimli hale getirebilmek için ihtiyaçlarının karşılandığından emin olmalıdır (Sadri ve Bowen, 2011). Barnard ve Maslow'un çalışanların isteklerine yönelik bakış açılarının benzediğine dair bir yorum yapılabilir. Davranış bilimi yaklaşımına önemli katkıları olan E. Wight Bakke ise, birey ve örgüt arasında karşılıklı bir etkileşimin olduğunu ve her iki unsurun birbirini değiştirdiğini belirtmektedir. Chris Argyris ise birey ve örgüt arasındaki ilişkiye

farklı bir açıdan bakıp iki unsur arasındaki çatışmaya değinmiştir. Örgütleri, bireyleri bağımlı hale getirdiği ve bu durumun bireyin örgüte uyum sağlamada sorun yaşayıp kendini tam gerçekleştirmesine engel olduğu yönünde eleştirmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Douglas McGregor ise, Teori X ve Teori Y adında iki yaklaşım öne sürer ve Teori X'in kasık dönemde insana yönelik bakış açısından izler taşıdığını belirtirken Teori Y'nin insana önem verdiği için yönetim açısından daha uygun bir yaklaşım olduğunu iddia etmiştir (McGregor, 1960). McGregor'un teorisine benzeyen Likert'in Sistem 1-4 kuramı, Sistem 1 ile otoriter yöneticiyi betimlerken Sistem 4 ile paylaşımcı, iletişime açık ve çalışanına destek veren bir yöneticiyi betimlemiştir (Carson, 2005).

1.1.2. Modern Yaklaşım ve Yönetim Teorileri

Modern yönetim düşüncesinde, birbirinden farklı görüşler bulunmakla birlikte bu görüşler yeni kurumsalcılık teorisi, amaçlara göre yönetim, değerlere dayalı yönetim ve Z kuramı olmak üzere dört alt başlığa ayrılmaktadır (Şişman, 2016). Yeni kurumsalcılık teorisine göre, kurum bireylerin kendilerini birtakım çıkarlara ve değerlere adanmış oldukları bir yapıdır. Süreç içinde gelişen değerlerin korunup güçlendirilmesine önem veren bu teori, aynı zamanda değişim ve direnme kavramlarına da vurgu yapmaktadır (Şişman, 2016). Amaçlara göre yönetim anlayışında, süreçler amaca göre şekillendirilmekte ve başarı düzeyi belirlenirken amaçlara ne kadar ulaşıldığı tartışılmaktadır (Taşkiran, 1992). Değerlere dayalı yönetim anlayışı örgüt kültürü ile yakından ilişkilidir ve örgütsel etik ile ilgili konular ön plana çıkmıştır. Örgütlerin kültürel yönüne dikkat çeken bu anlayış, çalışanların geliştirilmesine, güçlendirilmesine ve kararlara katılımına önem vermektedir (Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012). Yılmaz ve Ulukapı Yılmaz (2018), yönetici eylemlerinin kişisel değerler tarafından etkilendiğinden ve değerlerin karar alma sürecinde en önemli belirleyicilerden biri olduğundan bahsetmektedir.

William Ouchi tarafından ortaya atılan Z kuramında, Japon yönetimi incelenmiş ve ABD kültürüne nasıl uyarlanabileceği tartışılmıştır (Beycioğlu, 2007). Sonuç olarak iki kültürde önemli görülen değerler arasında farklılıklar bulunmuştur.

Japon örgütlerinde uyum, sosyalleşme, bütünleşme ve işbirliği gibi öznel kavramlar ön plana çıkarken; ABD örgütlerinde para, otorite, denetim ve statü gibi nesnel kavramların önemli olduğu belirlenmiştir (Şişman, 2016). Her örgütün farklı bir kültürel yapıdan geldiği ve bu nedenle genel bir örgüt çerçevesinin çizilmesinin zor olduğundan bahsedilmektedir.

1.2. Liderlik ve İlişkili Kavramlar

Bu bölümde lider, yönetici ve lider arasındaki farklar, liderin güç kaynakları, liderlik yaklaşımları, modern liderlik modelleri ve dönüşümcü liderlik konularına yer verilmiştir.

1.2.1. Liderlik Nedir?

Örgütsel yapılanmaların temel yapı taşlarından biri olan liderin, yönetim anlayışında ortaya çıkan postmodern paradigma ile önemi artmıştır. Liderin, yönetim süreçlerindeki başarısının grup performansını da aynı yönde etkilediğine inanılmaktadır. Liderlik ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar, bu terime daha geniş bir bakış açısı ile bakılmasını sağlamaktadır. Yapılan her tanım liderliğin farklı bir yönünü ele almakla birlikte zaman içinde geçirdiği değişimi gözler önüne sermektedir.

Lider kavramını tanımlarken, yönetici kavramı ile arasındaki farkı açıklamak daha anlaşılır bir liderlik algısının oluşmasına yardımcı olmaktadır. Liderler, değişime ve gelişime açık olarak çağa uyum sağlamaya çalışırken; yöneticiler, sahip olduklarını korumaya ve istikrar sağlamaya önem vermektedirler. Liderler, grup üyelerini tanıyarak iyi iletişim kurmaya çalışırken; yöneticiler, işlerin tamamlanmasını ve sorumlulukların yerine getirilmesini ön plana çıkarmaktadırlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Diğer yandan, Bursalıoğlu (2015) okul yöneticisinin rolünün görevleri tarafından belirlendiğinin ancak yöneticinin bu rolü nasıl gördüğünün de önemli olduğunun vurgusunu yapmaktadır. John Kotter (1987, akt. Lunenburg ve Ornstein, 2013), liderliğin ve yöneticiliğin birbirini tamamladığını öne sürerken; yöneticiliği sorunlarla başa çıkma ve liderliği değişime uyum sağlama olarak tanımlamaktadır. Bennis ve Nanus (1985), yöneticilerin bulundukları ortama

uyum sağladığını ancak liderlerin bulundukları ortamı değiştirdiğini belirterek, bu iki kavram arasındaki farkı açıklamaktadırlar.

Liderlik geleneksel olarak, belirli amaçlar doğrultusunda grup üyelerini etkileme ve harekete geçirme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bass B. ve Bass R. (2009); liderliği grubu amaçlarına ulaştırmak amacıyla etkileme süreci olarak, lideri ise fark yaratan kişiler olarak tanımlamıştır. Lewis (1974); bir grupta resmi olarak seçilmiş bir yönetici olmasa bile, grup kararlarının alınmasında merkezi bir rol oynayan ve liderlik edebilen kişilerin olduğunu savunmaktadır. Hoy ve Miskel (2015); bireyler arasında en çok etkileme gücüne ve sorumluluk duygusuna sahip olan kişilerin lider, diğerlerinin ise takipçileri olduğunu belirtmektedir.

Yöneticilerin ve liderlerin arasındaki farklılıklar, onların temel özelliklerini karşılaştırarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Starratt ve Guare (1995), liderleri değişimle ilgilenen, mücadeleci, ilham veren, grup üyelerini motive edebilen, vizyon sahibi bireyler olarak tanımlarken; yöneticileri istikrara ve bürokrasiye önem veren, denetleyici, ödül-cezaya başvuran bireyler olarak tanımlamıştır.

1.2.2. Liderin Güç Kaynakları

Karizmatik liderler, grup üzerindeki etkilerini arttırmak için çeşitli güç kaynaklarını kullanmaktadırlar. Bir lideri daha iyi tanıyabilmek için hangi güç kaynağına başvurduğunu bilmek önem teşkil etmektedir. Yapılan araştırmalar, liderlerin kullandıkları güç kaynakları ile oluşturdukları örgüt iklimi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmakta olduğunu göstermiştir (Diş ve Ayık, 2015; Rahim, Khan ve Uddin, 1994). Liderlerin kullandıkları güç kaynakları beş alt başlık altında toplanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015).

1.2.2.1. Yasal Güç

Liderin konumu gereği sahip olduğu etkiyi tanımlayan yasal güç, astlar tarafından kabul edilen bir güç çeşididir. Lider bulunduğu konumundan dolayı astlarına ödül ve ceza verebilmektedir, ancak yasal güç ödül ve ceza gücünden daha geniş bir alanı kapsayan güç çeşididir (Aşan ve Aydın, 2006). Bu nedenle, liderlerin sorumluluklarının geçerli olduğu alanlarda bu gücü kullanmaları gerekmektedir.

Yasal gücün gereğinden fazla kullanımı çalışanların iş doyumsuzluğuna ve liderle çatışma yaşamasına sebep olabilmektedir (Akyüz, Kaya ve Aravi, 2015).

1.2.2.2. Ödül Gücü

Lider, çalışanlarını güdülemek ve örgütün amaçlarına yönelik daha fazla çalışmalarını sağlamak için ödül gücünü kullanabilmektedir. Ödüllendirme gücü, olumlu davranışların pekiştirilmesi veya olumsuz davranışların azaltılması amacıyla ödüllendirici sonuçları dağıtma yeteneğine dayanmaktadır (Akyüz, vd., 2015). Ödüller ne kadar adil dağıtılır ve iş görenler tarafından ilgi çekici bulunursa ödül gücünün o derecede güçlü olması beklenir (Memduhoğlu ve Turhan, 2016). Ödüller, liderler tarafından astlarına övgü olarak ya da ücret artırılması şeklinde verilebilmektedir. Nitekim, okullarda görevli yöneticiler ücret artışı ile ilgili yasal bir hakka sahip değildir.

1.2.2.3. Zorlayıcı Güç

Diğer bir adı cezalandırma gücü olan zorlayıcı güç, başarısızlık durumunda cezalandırmaya dayanır ve astlara yönelik yaptırım uygulayarak iş yaptırma gerektirmektedir (Memduhoğlu ve Turhan, 2016). Okul yöneticilerinin, görevini yerine getirmeyen personeline yönelik uyguladıkları cezalandırmalar, zorlayıcı gücünü kullandıklarını göstermektedir. Aynı zamanda, ödül gücünün tersi olarak da tanımlanabilmektedir (Titrek ve Zafer, 2009).

1.2.2.4. Uzmanlık Gücü

Liderin sahip olduğu deneyim ile artan uzmanlık gücü, örgütün ihtiyaçlarını karşılamaya ve grubun performansını arttırmaya yönelik bilgi birikimini ifade etmektedir. Bireysel güç kaynakları arasında yer alan uzmanlık gücü, kişinin alanındaki yetkinliğine bağlı olarak elde edilmesinden dolayı diğer güç kaynaklarından ayrılmaktadır (Yıldırım ve Tuzlukaya, 2019). Uzmanlık gücü, çalışanların, lideri tecrübeli olarak algılaması ve kendinden daha bilgili olduğunu varsayması ile ilişkilidir (Meydan ve Polat, 2010).

1.2.2.5. Karizmatik Güç

İzleyenleri tarafından lidere duyulan saygı ve güvenin artması ile ortaya çıkan bu güç tipi, liderin örgüt içindeki etkisini göstermektedir. Karizmatik liderler, tavır, tutum ve iletişim becerileri ile model alınan bireylerdir (Diş ve Ayık, 2015). Bununla birlikte, karizma rahat olmayı, kendine güvenmeyi ve karşısındakini etkileyebilecek donanıma sahip olmayı gerektirmektedir (Sezgin ve Koşar, 2010).

1.2.3. Liderlik Kuramları

Bu bölümde, liderlik kuramlarının zaman içindeki gelişiminden; özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramlarının liderliğe bakış açılarına yer verilecektir.

1.2.3.1. Özellik Kuramları

Liderlik alanında geliştirilen ilk kuram olan özellik kuramı, bireylerin lider olarak doğduğunu, sonradan lider olmadıklarını savunmaktadır. Lider denilince akla öncelikli olarak siyasi ve askeri liderlerin gelmesi ile birlikte bu alanlarda bilinen kişilerin bireysel özellikleri, etkili bir lider profili çıkarmak amacıyla incelenmiştir (Erdoğan, 1991). Stogdill, bazı kişilik özelliklerinin bireylerin toplum içinde saygı kazanmalarını ve kendilerine itaat edilmesini kolaylaştırdığını savunmayla birlikte, bu özellikleri beş alt başlık halinde belirtmiştir. Stogdill'e göre liderin başarısı, kapasitesi, sorumluluk bilinci, sosyal olması ve popülaritesi onun başarısını artıracak kişilik özelliklerindendir (akt. Hoy ve Miskel, 2015). Hogan ve Kaiser (2005), ise liderlik özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1) İçsel (Intrapersonal): Hisleri ve davranışları kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Sabırlı olmak, tolerans göstermek, özgüvenli ve duygusal yönden tutarlı gibi kişilik özelliklerini örnek olarak verilmiştir.

2) Kişilerarası (Interpersonal): Sosyal beceriler olarak adlandırılabilen bu özellik, liderin iletişim kurma ve sürdürme becerisini tanımlamaktadır. Algı yönetimi, dinleme ve tartışma, sözel ve yazılı iletişim becerisi, kendini anlatabilmesi ve iletişime açık olması gibi özellikler örnek olarak verilmiştir.

3) İş (Business): Bütçeleme, planlama, gözlemlleme ve koordine etme gibi teknik bilgi ve becerileri kapsayan özellikler bütünüdür.

4) Liderlik (Leadership): Etkileme, yönlendirme, destekleme, üyeleri motive etme ve etkili takım kurma gibi liderlik özelliklerini kapsamaktadır.

1.2.3.2. Davranışsal Kuramlar

Özellik kuramının aksine lider olarak bireylerin eğitilebileceğini savunan davranışsal kuramda, liderin davranışı ve örgüt üyelerine nasıl davrandığı önem teşkil etmektedir. Hellriegel, Slocum ve Woodman (1986; akt. Çelik, 2007) başarılı liderlerin göreve yönelik ve insan ilişkilerine yönelik olarak iki yol izlediğini belirtmektedir. Görev yönelimli liderler, üyelerini daha kaliteli iş yapmaları için motive ederken; insan ilişkilerine önem veren liderler, üyelerin hedeflerine ulaşmalarını sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu kurama göre, önemli liderlik özellikleri belirlenip bireylerin buna uygun olarak yetiştirilmesi gerektiği varsayılmaktadır. Liderliği davranışsal açıdan inceleyen üç önemli çalışma bulunmaktadır. Bunlar, Ohio State Üniversitesi çalışmaları, Michigan Üniversitesi çalışmaları ve Robert Blake ile Jane Mouton'un geliştirdiği Yönetim Gözeneği kuramıdır.

1.2.3.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Ohio State Üniversitesi'nde yapılan çalışmanın sonucunda LBDQ (Leader Behaviour Description Questionnaire) geliştirilmiştir. Çelik (2007), görev yönelimli liderlerin örgütsel amaçları gerçekleştirmek amacıyla, üyelerin görevlerini yerine getirmelerine önem verdiklerini belirtmektedir. İnsan ilişkilerine önem veren liderler ise, üyelere saygı ve güven aşılama istemekle birlikte onlara dostça yaklaşır ve sorunlarını çözmek isterler. Bu çalışmanın sonucunda yapıyı harekete geçirme ve insan faktörüne ilgi adı altında iki önemli nokta üzerinde durulmaktadır. Başarılı liderler, önemli görevlere uygun personel tahsis etmesi, personelinin motive etmesi ve personelinin istediklerini açık bir şekilde belirleyip işbaşında kontrol etmesiyle yapıyı harekete geçirebilirler. Bu liderler aynı zamanda, insan psikolojisine de önem vermekte olup personelinin güven içinde çalışmasını ve onlarla yakın bağ kurup sorunlarını rahat bir şekilde anlatabilmelerini sağlamaktadır (Lunenburg ve Ornstein,

2013). Ohio State Çalışmaları'nın katkıları birkaç kategoride açıklanmaktadır. Liderlik çalışmalarına disiplinler arası bir bakış kazandırıp daha nitelikli araştırmaların yapılmasını sağlamak ve liderlik çalışmalarının odak noktalarını evrensel olmaktan çıkarıp durumsal olarak ele alınmasını sağlamak bu katkılar arasında sayılmaktadır (Schriesheim ve Bird, 1979).

1.2.3.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi'nde yapılan çalışmaya göre, işgörene yönelik ve üretime yönelik olarak iki tür liderlik biçimi ortaya konulmuştur. Üretime yönelik liderler, personelin görevini belirleyip iş bölümü yapmakta ve süreci yakından takip etmektedirler. İş görene yönelik liderler ise, personelin motive edip onlarla yakın ilişki kurmakta ve onlara destek olmaktadır. Çalışmanın sonucunda, iş görene yönelik liderlerin, üretime yönelik liderlere göre daha verimli çalışma ortamı oluşturdukları belirlenmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Ayrıca, iş görene yönelik liderler, çalışanlarında yüksek verimlilik ve iş doyumunu oluşturmaktadır (Çelik, 2007). Ohio State Üniversitesi'nde yapılan araştırmaya benzer sonuçlara ulaşan bu çalışmada; üretime yönelik lideri yapıyı harekete geçirmeye çalışan lider ile, iş görene yönelik lideri ise insan faktörüne ilgi gösteren lider ile benzetilebilir.

1.2.3.2.3. Iowa Üniversitesi Çalışmaları

Iowa Üniversitesi'nde Kurt Lewin ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmaya göre üç tip liderlik belirlenmiştir. Otokratik, demokratik ve liberal olarak adlandırılan bu liderlik tipleri, liderin personeline yönelik tavır ve tutumlarını belirtmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Otokratik liderler, tüm yetkiler liderde toplanmıştır ve personelin karar alma sürecinde söz hakkı yoktur. Gücünü merkezi otoriteden alan lider yapılacak görevleri önceden belirleyip personelinin kurallara uymasını beklemektedir. Bu modeli benimseyen liderler gücünün büyük bir kısmını ödül ve cezadan almaktadırlar. İkinci bir liderlik tipi olan demokratik liderlik, otokratik liderliğin aksine çalışanların kendilerini daha güvende ve rahat hissetmelerini sağlayacak çalışma ortamı sunmaktadır. Bu modeli benimseyen lider, tek başına karar vermeyi tercih etmez ve karar süreçlerine çalışanlarını katmaya özen gösterir. Yörük ve Dündar (2011), bu liderlik tipinin en önemli özelliği olarak

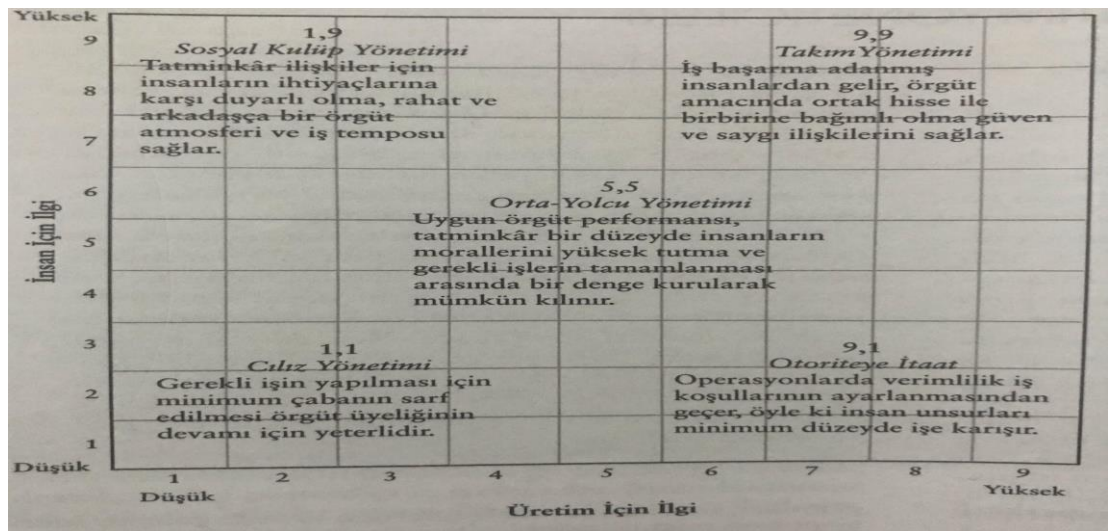
örgütün vizyonu oluşturulurken çalışanların fikirlerine önem verilmesini görmektedirler. Liberal liderler ise, çalışanlarına hedefi belirtir ve hedefe ulaşırken izlenecek süreç hakkında onları serbest bırakır. Çalışanların kendi bilgi ve becerilerine yönelik olarak performans gösterebildiği bu liderlik biçimi, güçlü bir liderin bulunmaması durumunda grubun başarısının düşeceği ve grubun kontrolsüz kalacağı gibi nedenlerden dolayı eleştiri almaktadır.

1.2.3.2.4. Yönetim Gözeneği Kuramı

Robert Blake ve Jane Mouton liderlik stillerini açıklayabilmek için bir yönetim gözeneği geliştirmişlerdir. Bu gözeneğe göre, beş liderlik tipi bulunmakta ve her birinin çalışanlar ve örgüt üzerindeki etkisi açıklanmaktadır. Ayrıca liderlik davranışları “üretime yönelik lider” ve “kişiler arası ilişkilere yönelik lider” olarak ikiye ayrılmaktadır (Uysal, 2016).

Bu kuram, çevresel faktörlerden bağımsız olarak grup liderliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle liderlik, yalnızca liderin grup içinde sergilediği davranışlar açısından incelenmektedir (Çelik, 2007).

Şekil 1.1: Liderlik Ağı



Kaynak: Leadership Grid Figure, Paternalism Figure and Opportunism. Blake, Robert R., Anna Adams McCanse, Leadership Dilemmas-Grid Solutions, Houston: Gulf Publishing Company. (akt. Lunenburg ve Ornstein, 2013: 110).

Yukarıda bulunan şekle göre insan ilişkilerine önem verip üretime gerekli özeni göstermeyen liderler, mutlu ancak verimliliği düşük bir takım oluşturmaktadırlar. Üretime önem verip insan ilişkilerine önem vermeyen liderler, verimli ancak kendi içinde çatışan bir takım oluşturmaktadırlar. Hem üretime hem de insan ilişkilerine önem vermeyen liderler ise, verimsiz bir çalışma ortamının olduğu bir takımı oluşturmaktadırlar. Hem üretime hem de insan ilişkilerine aynı düzeyde önem veren liderler, ortaya çıkan ürün kalitesi ve çalışma ortamı açısından verimli bir takım oluşturmaktadırlar. Üretime ve insan ilişkilerine orta düzeyde önem veren liderler ise, ortalama performans gösteren ne mutlu ne de mutsuz olan bir takım ortaya çıkarmaktadır. Islam ve Bhattachar (2019), bu gözeneğin liderlerin kendi liderlik stillerini belirlemelerine yardımcı olduğunu belirtmiş ancak daha fazla liderlik çeşidinin eklenmesi gerektiğini eklemişlerdir.

1.2.3.3. Durumsallık Kuramı

Özellik kuramı liderliğin doğuştan geldiğini, davranışsal kuram liderlerin eğitilebileceğini savunurken; durumsallık kuramına göre, tek bir liderlik tarzı yoktur ve şartlara uygun olarak liderlik tarzı değişebilmektedir (Uysal, 2016). Durumsallık kuramı; Fiedler'in durumsallık kuramı, Vroom ve Yetton'un kuramı, House'nin yol-amaç kuramı, Hersey ve Blanchard'ın liderlik kuramı ve Redd'in üç boyutlu liderlik kuramı olarak beş alt başlığa ayrılmaktadır (Öztürk, 2016).

1.2.3.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Fiedler'in durumsallık kuramına göre; liderin kişilik özellikleri ve içinde bulunduğu durum liderlik tarzını belirlemektedir. Her durumda aynı liderlik tarzının etkili olmadığını belirten durumsallık kuramı, gücünü kullanamayan ve iyi iletişim kuramayan liderlerin etkisinin düşük olduğunu savunmaktadır. Grubun performansı, liderlik tarzına ve koşulların elverişli olmasına bağlı olarak hem liderin karakteri hem de yapılacak işin niteliği ile şekillenmektedir (Özalp, Eren ve Öcal, 1992). Ayrıca, bu kuram grup performansının etkililiğini benimseyen liderlik biçimi ile grubun lidere verdiği kontrol yetkisi derecesine göre değiştiğini savunmaktadır (Öztürk, 2016).

1.2.3.3.2. Vroom ve Yetton'un Kuramı

Vroom ve Yetton'un kuramına göre, astlar karar sürecinde ne kadar etkili olursa kararın uygulanması o kadar başarılı olmaktadır. Bu kuramda, otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru liderlik davranışları sıralanmıştır ve en etkili liderlik biçimi duruma en uygun olan liderlik biçimi olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2007). Paul ve Ebadi (1989), Vroom ve Yetton modeline uygun olarak karar verme stillerini kullanan liderlerin daha üretken astlara sahip oldukları belirtmişlerdir.

1.2.3.3.3. House'nin Yol-Amaç Kuramı

House'nin yol-amaç kuramına göre; başarı odaklı lider davranışı, destekleyici lider davranışı, değer temelli lider davranışı ve paylaşılan liderlik olarak dört lider davranışı belirlenmiştir (Hoy ve Miskel, 2015). Başarı odaklı liderler, performansı arttırmak için personeli motive edip harekete geçirmeye çalışır. Destekleyici lider, personeline karşı arkadaş canlısıdır ve onların ihtiyaçlarının belirlenmesine özen gösterir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Değer temelli lider davranışı, bir vizyon oluşturmayı ve bu vizyona bağlı olmayı gerektirmektedir. Paylaşılan liderlik davranışı ise, liderin çalıştığı grup ile uyum içinde olmasını ve sorumlulukların paylaşılmasını gerektirmektedir (Hoy ve Miskel, 2015).

1.2.3.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Liderlik Kuramı

Hersey ve Blanchard kuramlarında liderliği, grubun olgunluk düzeyi ile ilişkilendirerek tanımlamaktadırlar. Liderin davranışları ile grubun olgunluk düzeyinin tutarlı olması ile ilişkilidir. Görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik tipine grubun olgunluk düzeyini üçüncü bir boyut olarak ekleyen bu modele göre, grubun olgunluk seviyesi arttıkça liderin yetkileri devretmesi etkili lider olmasını sağlamaktadır (Çelik, 2007). Bu kurama göre dört çeşit liderlik türü vardır.

Yüksek Görev-Düşük İlişki: Lider, personeline neyi ne zaman yapacağı hakkında bilgi verir.

Yüksek Görev-Yüksek İlişki: Lider, personeline karşı hem otoriter hem de destekleyici bir rol üstlenmektedir.

Düşük Görev-Yüksek İlişki: Lider ve personel kararları birlikte alırlar.

Düşük Görev-Düşük İlişki: Lider, personeline karşı daha az otoriter ve destekleyici bir rol üstlenmektedir (Özalp, vd., 1992).

1.2.3.3.5. Redd'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Görev yönelimli ve ilişki yönelimli lider modeline bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutu eklenmiştir. Etkililik kavramı, liderin amaçlarına ulaşma derecesi ile ilişkilendirilmektedir (Erdoğan, 2004). Bu kurama göre; ilgili, bütünleşmiş, kopuk ve adanmış lider olarak adlandırılan dört liderlik tipi ortaya çıkmaktadır. Kopuk liderlik tarzında, lider sosyal yönden gelişmemiştir, düşük düzeyde ilişki ve görev boyutunda bulunmaktadır. İlgili liderlik tarzında, sosyal yönden gelişmiş ancak görev boyutu düşük bir lider modeli vardır. Adanmış liderlik tarzında, düşük sosyal ilişki ve yüksek görev boyutu benimsenmektedir. Bütünleşmiş liderlik tarzında, liderler yüksek ilişki ve yüksek görev boyutunda bulunmaktadır. Bu kuramın ortaya koyduğu liderlik modellerinin arasında, en uygun olan bütünleşmiş lider modelidir ve bu modelde liderler, sorunları konuşarak çözmeye çalışıp çalışanlarına değer vermektedir (Ünsal, 2018).

1.2.4. Modern Liderlik Modelleri

Modern yönetim teorilerinin benimsenmesi ile birlikte liderlik ile ilgili çeşitli modeller ortaya çıkmıştır. Bu bölümde, modern liderlik modellerine yakından bakılacak ve liderliğin hangi yönüne vurgu yaptıkları tartışılacaktır.

1.2.4.1. Öğretimsel Liderlik

Okulların öğrencilere kaliteli eğitim verebilmesi, birçok unsurun eksiksiz olarak bir arada bulunmasıyla yakından ilişkilidir. Öğrenci öğrenmeye hazır olmalı, öğretim için gerekli materyaller temin edilmeli, alanında iyi öğretmenler öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli motivasyona sahip olmalıdır. Bunun yanı sıra, öğretim sürecini iyi yönetebilecek, öğrenme ortamlarını düzenleyip öğrencilerin en üst düzeyde faydalanmasını sağlayacak ve personelinin gelişimine katkı sağlayacak bir lidere her okulun ihtiyacı bulunmaktadır. Hassan, Ahmad ve Boon (2018), öğretimsel liderliğin öğrenme ve öğretme sürecinin kalitesini artıracak

lider tarafından benimsenmiş olan davranışlar bütünü olduğunu belirtmektedir. Şişman (2002), öğretimsel liderliği okulun durumunu ve bireyleri etkileyecek, liderler tarafından kullanılan güç kaynakları ve davranış biçimi olarak tanımlamıştır.

Hallinger ve Murphy (1986)'nin öğretimsel liderlik modeli şu şekilde yorumlanmaktadır:

- Okulun amaçlarının çerçevesini çizme ve amaçları tartışma, okulun amaçlarını tanımlama sürecinde başvuru yöntemler olup öğrenci öğrenmesini arttıracak bir vizyon sunma bakımından liderin kurum içindeki rolünü belirlemektedir.
- Öğretimi denetleme ve değerlendirme, programı düzenleme ve öğrencilerin gelişimini gözlemleme liderin anahtar rolleri arasında olduğu varsayılmaktadır.
- Zamanı iyi değerlendirebilme, profesyonel gelişimi sürdürme, öğretmenleri teşvik etme ve öğrenmeye teşvik etme olumlu okul iklimi oluşturmak için gerekli görülmektedir (Nagar, 2012).

Tanrıöğen (2000), liderlik davranışlarını altı kategori altında toplayarak bu davranışlara açıklamalar getirmiştir. Bu kategoriler, (1) öğretmeni ve öğretimi geliştirme, (2) örgütsel iklimi geliştirme, (3) iletişim becerileri, (4) öğretimi denetleme, (5) amaç tanımlama ve (6) öğrenci gelişimini izlemek olarak adlandırılmıştır.

1.2.4.2. Kültürel Liderlik

Her okul içinde bulunduğu toplumun izlerini taşımakta ve yeni nesillere bu kültürün aktarımını sağlamaktadır. Kültür; normlar, değerler, toplum kuralları, semboller ve hikayeler gibi birçok unsurdan oluşmaktadır. Çelik (2007), kültürel liderleri kültürel değerlerin bekçiliğini yapan, önemli kültürel değerleri açıklayan ve kilit değerleri okul ortamında canlı tutan bireyler olarak tanımlamaktadır. Kolsteeg ve Zierold (2019) kültürel liderliği, kültürel aktörlerin ve kuruluşların çevreleriyle ilişkilerine yönelik bir niteleyici olarak tanımlamaktadır. Her okulun bir kültürü vardır ve kültürel lider, örgüt kültürünü ne kadar çekici hale getirebilirse o kadar

başarılı olmaktadır. Okul kültürünün oluşumunda ilk yıllar önem teşkil etmektedir ve güçlü kültürü olan okullar bünyesinde bulundurduğu öğretmen, öğrenci ve yöneticileri etkilemektedir. Bir örgütün kültürü ve liderliği birbirinden ayrılmaz bir bütündür ve kurumun etkililiği, liderin yönetme becerisine bağlıdır. Aynı zamanda, kurumun kültürel yönünü anlayan liderler, gelecek için paylaşılan ortak vizyona hizmet eden ortak değer ve inanç sistemi oluşturmaya çalışarak kültürün gelişim sürecini etkileyebilirler (Baker, 1992). Geylani (2013), liderin toplumun beklentilerine ve değişen toplumsal yapının gereklerine göre örgüt kültürünü yeniden yorumlayıp değiştirmesi gerektiğine değinmiştir.

1.2.4.3. Etik (Moral) Liderlik

Moral liderlik olarak da adlandırılabilen etik liderlik, toplumda yazılı olmayan ancak kabul görmüş kuralları benimseyen ve bunu yönetim süreçlerine katan lider tipi olarak tanımlanabilir. Şentürk (2011) etik liderliği, etik ilkeler ışığında bireyleri yönlendirme, etkileme ve amaca ulaşma süreci olarak tanımlarken, etik liderliğin gerektirdiği davranışları etik karar verme, etik değerleri sisteme dahil etme ve sistemi bu yönde oluşturma olarak belirtmektedir. Etik liderliği benimseyen bir yönetici, çalışanlarının etiksel davranışlarını değerlendirmeyi ön plana almaktadır. Liderlik becerilerini etiksel davranışlarla bütünleştirmeyi amaçlamaktadır (Çelik, 2007).

1.2.4.4. Vizyoner Liderlik

Örgütlerin daha verimli çalışmaları için öncelikle hedeflerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bir vizyon çizmek olarak da adlandırılabileceğimiz bu süreç, liderin ne kadar başarılı olduğunu belirlemede önemli olan unsurlardan biridir. Çelik (2007), lideri örgütün ihtiyacı olan vizyonu belirleyebilen kişi olarak tanımlamaktadır. Vizyoner lider farklı bakış açısına sahip olmalı, gelişmeleri takip etmeli ve oluşan durumlarla ilgili doğru yorum yapabilmelidir. Vizyoner liderlik davranışları, bireylerin davranışlarını biçimlendirebilen idealleştirilmiş, değer temelli ve geleceğe yönelik olan fikirleri ortaya çıkaran davranış ve ifadelerin tümünü kapsamaktadır (Worley, 2018). Vizyoner liderler, kurumların gelecek durumlarına yönelik stratejik vizyon oluşturur ve kuruma bağlılığı teşvik ederler (Barnard, 2018).

1.2.4.5. Hizmetkar Liderlik

Hizmetkar liderlik, hizmet etmeyi temel faktör olarak gören ve liderliğin daha sonradan gelişeceğine inanan bir liderlik modelidir. Bakan ve Doğan'a (2012) göre hizmetkâr liderlik, insanları yöneten kişilerin üstlendikleri rollerde değişikliklerin olması gerektiğine inandıkları yeni bir liderlik biçimidir.

Bu liderlik modelinden ilk kez söz eden Robert K. Greenleaf, Herman Hesse'nin bir yolculuk hikayesinden ilham almıştır. Hikayede, hizmetkar rolündeki Leo hem grubun işlerini yapıp hem de onları motive etmektedir. Bu durum, onun grup içinde önemli bir yer kazanmasına neden olur ve Leo ortadan kaybolduğunda grup üyeleri yolculuklarına devam etmek istemezler (Güçlü ve Koşar, 2016).

Hizmetkar liderin özellikleri şunlardır:

- Ahlaki Sevgi: Lider çalışanlarının ihtiyaçlarına odaklanır.
 - Alçak Gönüllülük: Lider, kendisini diğerlerinden üstün görmez, alçak gönüllüdür.
 - Fedakârlık: Lider, beklenti içine girmeden gönüllü olarak kendisini gruba adar.
 - Vizyonerlik: Lider, vizyon sahibi ve bu vizyon doğrultusunda çalışanlarını yönlendirebilen kişilerdir.
 - Güven: Liderin sergilediği davranışlar, çalışanların ona güven duymasını sağlar.
 - Çalışanları Güçlendirme: Çalışanlara yaptıkları işin sorumluluğu yüklenir.
 - Hizmet Etme: Lider, kendinden çok başkalarının ihtiyaçlarını düşünür
- (Bakan ve Doğan, 2012; Güçlü ve Koşar, 2016).

1.2.4.6. Kalite Liderliği

Kalite liderliği, kalitenin artırılmasında yöneticinin önemli sorumlulukları olduğunu kabul etmekle birlikte, liderliği paylaşılmış bir süreç olarak görmektedir. Devamlı olarak gelişmeyi ve değişen koşullara uyum sağlamayı hedefleyen kalite liderliği, müşteriye merkeze alan bir yönetim modelidir (Çelik, 2007). Kalite liderliği, eğitim örgütlerine de uyarlanmış olmakla birlikte, eğitim programlarının geliştirilmesi, öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesi, okul ve yönetici

yeterliğini arttırma benimsenmektedir. Kalite liderleri, personelinin eğitimi, bağlılığı ve morali gibi konularla ilgilenererek insan kaynaklarına önem verdiğini belli eder, aynı zamanda kalite ile ilgili alanlarda güçlendirme yaparlar (Naktiyok, 2009).

1.2.4.7. Paternalist Liderlik

Köksal (2011) paternalizmi, ikili ilişkileri, daha çok astın ve üstün görev ile sorumlulukları çerçevesinde açıklayan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Paternalist toplumlarda ast ve üst ilişkisi ebeveyn çocuk ilişkisine benzetilmekle birlikte, üstün görevleri astını korumak, yönlendirmek, onun için doğru olduğuna inandığı kararları almak olarak örneklendirilmektedir. Bu toplumlarda, liderlerden astlarına karşı korumacı ve yol gösterici rolü üstlenmeleri beklenmektedir.

Bu liderlik modeli, lidere sadakat ve sorgusuz itaat önem vermekte ve kökeni ataerkil aile yapısından gelmektedir. Lider, örgütte bir aile ortamı kurmaya çalışmakta ve personelin kendisini adamasını beklemektedir. Paternalist bir lider, çalışanların ve çalışanlarının yakınlarının özel kutlamalarına katılmakta ve çalışanlarının eşleriyle ilgili sorunlarında arabulucu görevi üstlenebilmektedir. Bu nedenle çalışanlarıyla kurduğu yakın ilişkinin bir sonucu olarak onlardan da üst düzey bir bağlılık beklemektedir (Erben ve Ötken, 2014). Paternalist liderliğin otokratik liderlik, iyiliksever liderlik ve etik liderlik olarak adlandırılan üç boyutu bulunmaktadır (Chen, Zhou ve Klyver, 2019). Otoriter liderlik, sorgusuz itaat bekleyen ve tüm kontrolü elinde bulunduran lideri tanımlamaktadır. İyiliksever liderlik, iş ve iş dışı olan konularda personelinin sorunlarıyla ilgilenen lideri tanımlamaktadır. Etik liderlik, liderin kişisel bütünlüğünü ve erdemini, öz disiplini ve bencil olmamasını tanımlamaktadır (Erben ve Güneşer, 2008).

1.2.4.8. Dönüşümcü Liderlik

James MacGregor Burns (1978), ilk kez dönüşümcü liderlik kavramını yönetim alanına kazandırmış olmakla birlikte bu alana katkı sağlamış olan Bernard Bass'a ilham kaynağı olmuştur (akt. Bass ve Riggio, 2010). Bass (2009), dönüşümcü liderliğin, personelin sadece ilham veren bir lider aramadığı, aynı zamanda onları yönlendirecek, zorlayacak ve güçlendirecek olan lider beklentisi içinde oldukları günümüzün karmaşık olan kuruluşlarına daha uygun bir liderlik modeli olduğunu

ifade etmektedir. Burns, Weber ve Herbert A. Simon'un düşüncelerinden etkilenecek dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik ayrımını yapmıştır. Sürdürümcü lider, geleneksel ve yönetsel lider olarak adlandırılmış ve bu liderlik modelinin yeni gelişen sosyal ve ekonomik koşullara uyum sağlamadığı için dönüşümcü liderlik modelinin ortaya çıktığı düşünülmektedir (Eraslan, 2011).

Eraslan (2011)'a göre, dönüşümcü liderlerin varlık nedeni değişimdir ve kendilerini değişimin temsilcileri olarak tanımlamaktadırlar. Çelik (2007), örgütlerin sürekli olarak değişim geçirmek zorunda olduğuna ve bu değişimin hızına en çok dönüşümcü liderlerin uyum sağlayabileceğine değinmiştir. Çelik'e göre (2007), dönüşümcü liderler örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirecek olan, düşünen, sorgulayan kişiler değil, aynı zamanda insanlara belirli düşünceleri benimseten kişilerdir. Bu liderler, yüksek düzeyde enerji sahibi olmakla birlikte kişisel gelişimi kolaylaştıracak örgüt iklimini oluşturmaktadırlar.

Vashistha (2019) ise, dönüşümcü liderliği, insanların hayatında ve sosyal sistemlerde değişikliğe neden olan liderlik yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Dönüşümcü liderlik özgürlük, eşitlik, adalet ve kardeşlik gibi örgüt ve toplum arasındaki ilişkileri güçlendirecek değerleri benimsemektedir.

Elhawi (2019)'e göre, dönüşümcü liderliğin amaçlarından biri, örgütün vizyonunu, personelin görevlerini ve alınan kararların hangi sebeplere bağlı olarak kararlaştırıldığını takipçilerine net olarak anlatmaktır. Dönüşümcü bir lider, takipçilerin aidiyet duygusunu ve kurumun ortak kimliğini kullanarak, ilham veren bir örnek olarak, takipçilerinin güçlü ve zayıf noktalarını bilerek, takipçilerinin yaptıkları işi sahiplenmesini sağlayarak onların performanslarını en üst seviyeye çıkarmaya çalışmaktadır (Vashistha, 2019). Başka bir deyişle, dönüşümcü liderler takipçilerinin kapasitelerini artırmaları konusunda teşvik eder ve örgütsel amaçlara bağlılıklarını yüksek seviyeye çıkarır (Hay, 2006).

Yılmaz ve Arcasoy (2019) dönüşümcü liderlerin, kendilerine bağımlı astlar oluşturmaktansa bağımsız düşünebilen ve örgüte katkı sağlayan astlar oluşturmaya hedeflediklerini ifade etmektedirler. Yeni fikirlere açık örgütlerde astlar kendilerini ifade edecekleri ve geliştirecekleri bir ortama sahip olmaktadır. Böylece

dönüşümcü liderliğin benimsendiği örgütlerde, astların gereksinimleri karşılanmakta, lider astları temsil etmekte, liderin etkili, oluşturduğu grubun ise etkin olduğuna inanılmaktadır (Karip, 1998).

Araştırmalar; dönüşümcü liderliğin astların işe yönelik tutumları, iş performansları, yaratıcılıkları, refahları, finansal performansları ve liderin etki gücünü güçlendirmesi ile olumlu yönde ilişkisi olduğunu belirtmektedir (Barling, 2000).

1.2.4.8.1. Dönüşümcü Lider Davranışları

Hay (2006), dönüşümcü liderlik modeli ile kurumun değişiminin dört aşamalı bir süreçten oluştuğunu ifade etmektedir. İlk olarak, ikna edici bir gerekçe sunularak değişimin gerekli olduğu sonucuna ulaşılır. İkinci olarak ortak bir vizyon paylaşılıp, takipçilerin daha iyi bir geleceğe inanması sağlanır. Üçüncü olarak değişime öncülük edilip, işbirliği teşvik edilmelidir. Son olarak, değişimin kalıcı olması sağlanmalıdır.

Dönüşümcü liderler, başarılı olmalarını sağlayan birtakım davranışlar sergilemektedirler. İlk olarak bir vizyon oluştururlar ve takipçilerinin bu vizyonla iletişim kurmasını sağlamaktadırlar. Sonrasında ise, takipçilerini bu vizyona inandırmaya ve bağlılıklarını artırmaya çalışmaktadırlar. Bunu sağlamak için takipçilerine saygı gösterirler, onların sorunlarıyla ilgilenirler, iyi iletişim kurmaya çalışırlar ve karar süreçlerine onları da katarlar. Son olarak, güçlü bir değer sistemi oluşturur ve örgütsel özdeşleşmeyi gerçekleştirirler (Çelik, 2007).

Dönüşümcü liderlere, kriz yönetimi konusunda da ihtiyaç duyulmaktadır. Takipçiler, kriz çözme konusunda becerikli liderlere yönelmektedirler. Bu liderler, kriz durumlarını fırsata çevirebilme yeteneğine sahip olup kriz döneminin başarıyla atlatılmasını sağlamaktadırlar (Canöz ve Öndoğan, 2015).

Dönüşümcü liderlikte liderlerin, personelin ihtiyaçlarını, değerlerini ve inançlarını üç şekilde değiştirmesine dayanmaktadır (B. Bass ve R. Bass, 2009):

- Personellerin görevlerini iyi yapmasının önemine vurgu yaparak ve görevlerine yönelik farkındalık oluşturarak,
- Personelin kişisel ihtiyaçlarının farkında olmasını sağlayarak,

- Personelin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutmasını sağlayarak.

Bernard Bass liderliğin üç temel çeşidinden bahsetmektedir (B. Bass ve R. Bass, 2009):

- Serbest bırakıcı liderlik: Bu liderlik modelinde, lider etkisizdir ve çalışanlarla etkileşimi yeterli düzeyde bulunmamaktadır. Serbest bırakan liderler, harekete geçmekten ve karar vermekten kaçındıkları gibi takipçilerine dönüt sağlamazlar. Bu liderlik modeli için, odasından çıkmayan, değişimden kaçınan, öğrenci ve öğretmenlerle iletişimi sınırlı olup gelişimlerini takip etmeyen bir yönetici örnek olarak gösterilebilir.

- Sürdürücü Liderlik: Sürdürücü liderler, ödül gücünü kullanan liderler olarak tanımlanabilir. Bu liderlik modelinde, yönetici çalışanlarını elde ettikleri başarılar için ödüllendirir, onları motive eder ve ihtiyaçlarını karşılarlar. Bu liderlik davranışlarına, koşullu ödül liderlik denilmektedir. Liderler, karşılaşılan problemlere karşı anında çözüm ürettiklerinde beklentiyle aktif yönetim davranışı gösteriyorken, problemlere karşı ilgisiz olan liderler beklentiyle pasif yönetim davranışı göstermektedir. Sürdürücü liderliğin etik değerleri, doğruluk, dürüstlük, sorumluluk ve sadakat olarak belirtilmektedir. Bu liderlik modelinde, lider takipçilerinin ihtiyaçlarını dikkate almakta ve insani değerlere önem vermektedir. Yönetimsel açıdan, verimlilik, düzen, mantıklı karar verme ve geleceği öngörme ile ilgilidir (Çelik, 2007).

- Dönüşücü liderlik: Bass'a göre bu liderlik modeli, sürdürücü liderlik modelinin daha geniş çerçevede ele alınmış biçimi olarak belirtmektedir.

1.2.4.8.2. Dönüşücü Liderlik Boyutları

Dönüşücü liderliğin dört önemli boyutu bulunmaktadır (Karip, 1998).

1.2.4.8.2.1. İdeal Etki

Liderin davranışları takipçilerinin güvenini ve saygısını kazanacak düzeydedir ve bunun sonucunda takipçiler lidere benzemek isterler. Bass B. ve Bass R. (2009), ideal etki gücü yüksek olan liderlerin, risk aldıklarını ve keyfi davranışlar yerine istikrarlı davranışlar sergilediklerini belirtmektedirler. Dönüşücü liderler ikna

kabiliyetine sahiplerdir, örgütün amaçlarını her şeyin üstünde tutarlar ve amaçlara ulaşmak için personelinin işini yapmasını sağlarlar. Ayrıca, takipçiler bu liderlere güvenir, özenir, saygı duyarlar ve liderlerin olağanüstü yeteneklere sahip olduklarını düşünürler (Diaz-Saenz, 2011). Bu özelliklere sahip liderler karizmatik olarak görülmektedir. Lidere güvenin, liderliğin sürdürülmesinde başat öge olduğu belirtilmektedir (Dede, 2019). Kurumda dönüşümün gerçekleşebilmesi için takipçilerin liderlerine güvenmeleri gerekmektedir. Ayrıca liderin de takipçilere güven duyması istendik davranışların ortaya çıkmasında etkili olmaktadır.

Hoy ve Miskel'e (2015) göre ideal etki iki alt başlık altında incelenebilir:

- Niteliksel İdealleştirilmiş Etki: Takipçilerin, liderlerini karizmatik ve güvenilir görmesidir.
- Davranışsal İdealleştirilmiş Etki: Liderlerin inanç ve değer duygusuna odaklanan karizmatik eylemleridir (Antonakis, Avolio ve Sivasubramaniam, 2003).

1.2.4.8.2.2. İlham Verici Motivasyon

Ortak bir vizyon belirleyip hedeflere ulaşabilmek için motivasyonu ve adanmışlığı artıran davranışları içermektedir. Lider, takipçilerini amaçlarına ulaşabileceklerine ve ortaya çıkan sorunların çözülebileceğine dair inandırmaktadır. Bass B. ve Bass R. (2009), dönüşümcü liderin takım ruhunu uyandırarak ve hevesi canlı tutarak takipçilerinin bir vizyon hayali kurmalarına yardımcı olduğunu, aynı zamanda paylaşılan vizyona ve hedeflere bağlılık göstermelerini sağladığını ifade etmektedir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için, dönüşümcü liderler olumlu duygulardan yararlanmayı tercih ederler. Korku, baskı ve rekabet gibi olumsuz duygulardan çok; barış, güvenlik ve eşitlik gibi olumlu duyguları ön plana çıkarırlar (Edizler ve Akbulut, 2011). Dönüşümcü liderler, geleceğe dönük ilgi çekici bir bakış açısı geliştirir, takipçilerine yaptıkları işlerde anlam görme fırsatı sunar ve yüksek standartlara ulaşmalarına fırsat oluşturur (Hay, 2006).

Yılmaz ve Arcasoy (2019)'a göre, insanlar başkaları için doğru olanları gerçekleştiren, sürekli iletişim kuran, güçlendiren, düzenli olarak koçluk eden ve başkaları için fedakarlık yapan liderlerin takipçisi olmayı tercih ettiklerini

belirtmektedir. Aynı zamanda bu liderlerin, ilham verici kişiler olarak adlandırıldığını eklemektedirler. Karip (1998), dönüşümcü liderin sembolleri, sloganları ve basit duyguları kullanarak ortak bir amaç ve grup bilinci oluşturduklarını belirtmektedir.

1.2.4.8.2.3. Entelektüel Uyarım

Liderin takipçilerinin yenilikçi ve yaratıcı yönlerini ortaya çıkarma konusunda benimsediği davranışları içermektedir. Dönüşümcü liderler takipçilerin meydana gelen sorunlara karşı farklı açılardan bakmasını sağlamaktadır. Dönüşüme uygun olan kurumlarda, takipçiler kendilerini geliştirebilecekleri bir ortamda bulunmaktadır. Dönüşümcü liderler ise takipçilerinin kendilerini geliştirmelerinin kurumdaki dönüşümü daha kolay ve kalıcı hale getireceğinin farkındadırlar (Kiriş, 2013). Entelektüel uyarmanın gerçekleşebilmesi için takipçilerin değişmeye ve gelişmeye açık olmaları, yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bass B. ve Bass R. (2009), problemlere yeni çerçeve çizmelerine yardımcı olarak, varsayımları sorgulayarak ve eski durumlara yeni bakış açıları ile bakarak liderin, takipçilerinin yenilikçi ve yaratıcı düşüncelerini sağladığını ileri sürmektedir. Bu şekilde astlar, doğruluğu kabul edilmiş bilgileri, yöntem ve teknikleri sorgulayabilmektedir. Entelektüel uyarım bilişsel bir boyut olmasına rağmen izleyicinin lidere karşı olumlu duygularının etkisiyle daha etkin bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Çakar ve Arbak, 2003).

1.2.4.8.2.4. Bireysel İlgi

Dönüşümcü liderler her bir takipçisinin gelişimi ve ihtiyaçlarının karşılanması için onlara ilgi gösterirler. Bass B. ve Bass R. (2009), liderin, takipçilerini görevlendirerek onların çalışma sürecini yakından takip ettiğini ve performanslarındaki gelişmeyi değerlendirebilmek için yönlendirmeye yada desteğe ihtiyaç duydukları noktaları gözlemlediklerini belirtmektedirler. Dönüşümcü liderler, eksik kaldıkları noktalarda takipçilerinin kendilerini geliştirebilmeleri için tavsiyelerde bulunur. Lider takipçilerinin önemli olduğunu vurgular ve kendilerini değerli hissedecekleri yorumlarda bulunur. Hoy ve Miskel (2015), bireylerle ilgili olan liderlerin, aktif ve etkili bir şekilde dinlediklerini belirtmektedirler.

Dönüşümcü liderlik üzerine yapılan araştırmalar dört temel unsurun önemine vurgu yapmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013):

- Yaratıcılık: Dönüşümcü liderler cesaretli ve yaratıcıdır, aynı zamanda takipçilerinin yaratıcı olmalarını sağlamaktadırlar.
- Amaçlar: Takipçiler, örgütün amaçlarını kabul eder ve kendilerini gerçekleştirebilmek için bu amaçların gerçekleştirilmesini sağlarlar.
- Vizyon: Dönüşümcü liderler takipçilerini motive ederler ve onları harekete geçirebilmek için bir vizyon çizerler.
- Adanmışlık: Ortaya konulan vizyonun gerçekleştirilebilmesi için adanmışlık gereklidir. Dönüşümcü liderler takipçilerini harekete geçirerek vizyonda belirtilen hedeflere ulaşmak için örgüte kendilerini adanmalarını sağlar.

Leithwood, Jantzi ve Steinbach (1999), dönüşümcü liderlik davranışlarının altı boyutunu incelemişlerdir. Leithwood, vd. (1999) yaptıkları çalışmada, Bass'ın dört boyutlu dönüşümcü liderlik modeline iki boyut daha eklenerek yeni bir bakış açısı kazandırmışlardır. Bu boyutlar şu şekilde adlandırılmaktadır:

- Vizyon belirleme: Lider geleceğin vizyonunu belirler, geliştirir ve takipçilerinin bu vizyonu benimsemesini sağlamaktadır.
- Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme: Lider, grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlayacak davranışlar sergiler. Bu durum, grubun ortak hedefleri kabul etmesinin yolunu açmaktadır.
- Bireysel destek sağlama: Lider, personeline karşı saygılı olmaya ve onların düşüncelerine önem vermeye özen göstermektedir.
- Entelektüel uyarım: Lider, personelinin performansını arttırmaya yönelik çalışanlarını güdülemektedir.
- Bir davranış modeli oluşturma: Temel değerleri benimsetmek amacıyla, lider takipçilerine örnek olmaktadır.

- Yüksek performans beklentisi: Lider, personelinin yüksek performans ve kalite gibi beklentilerini karşılayacak davranışlar sergilemektedir.

1.2.4.8.3. Okul Yönetiminde Dönüşümcü Liderlik

Tüm kurumların olduğu gibi okulların da liyakat sahibi yöneticilere ihtiyacı vardır. Okul yöneticilerinin liderlik biçimi sadece öğretmenlerin memnuniyetini ve motivasyonunu etkilemekle kalmaz, öğrencilerin başarılı ve disiplinli olması konusunda da önemli bir etkiye sahiptir. Buluç (2010), liderlik biçimlerinin örgütsel performansı etkilediği ve dönüşümcü liderliğin diğer liderlik biçimlerine göre daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

Örgütsel performansı artırmanın yollarından biri vizyon oluşturmaktır. Bilge (2013), vizyonu olan okulda yapılan her faaliyetin bir amacı olacağını ve istenilen başarıya ulaşılması için gösterilecek çabanın yüksek olacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin gerekli çabayı göstermeleri için oluşturulan vizyonu benimsemeleri önem teşkil etmektedir. Bu nedenle, ortak oluşturulacak bir vizyon paydaşların sahiplenmesiyle birlikte okulu başarıya ulaştırabilir. Vizyon oluşturma aşamasında geleceği düşünerek kurumun değişimlere uyum sağlaması sağlanmalıdır. Gündüz ve Balyer (2013), hızlı değişimlerin yaşandığı günümüzde, okulların geleneksel yönetim anlayışı ile yönetilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bilge (2013), okulların değişime direnç göstermemesi, değişime öncülük etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, kurumların günümüze uyum sağlamasını hedefleyen dönüşümcü liderliğin uygun bir liderlik modeli olduğu söylenebilir.

Değişimin okullarda sağlanabilmesi için öğretmenlerin de bu konuda çaba göstermesi gerekmektedir. Öğretmenleri bu konuda motive etmek isteyen müdürlerin sergileyebileceği bazı davranışlar bulunmaktadır. Kocabaş ve Karaköse (2005), öğretmenlerin yeteneklerini ortaya çıkarma fırsatı bulamadığı okullarda motivasyon kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak, okul müdürlerinin gerekli ortamları oluşturarak öğretmenlerin entelektüel gelişimlerine destek olmaları gerektiği ifade edilebilir.

1.2.4.8.4. Dönüşümcü Liderlik ile İlgili Araştırmalar

Kailola (2020) duygusal zekanın, yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleri üzerinde olan etkilerini incelemiştir. Duygusal zekanın beş önemli unsuru olan kendinin farkında olma, kendini kontrol edebilme, sosyal beceriler, motivasyon ve empati yapabilme becerilerinin liderin kendisini geliştirmesi için önemli olduğundan bahsetmiştir. Duygusal zekaya sahip olan dönüşümcü liderlerin çalışanları tarafından daha etkili olarak algılandığı öne sürülmüştür.

Tamyapar (2019), dönüşümcü liderlik ile sergilenen performans arasındaki ilişkiyi inceleyen alanyazın derleme çalışması yapmıştır. İncelenen makaleler, dönüşümcü liderliğin ve özelliklerinin, çalışanların performansını, grupların performansını ve genel olarak kuruluşun performansını artırarak kuruluşların genel performansını artırma ve sürdürmede etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmacıya göre dönüşümcü liderlik, teknolojik gelişmelerin organizasyonların rekabetçi ortamda hayatta kalabilmesi için hızla gerçekleşen değişimi yöneten liderler gerektirmesi nedeniyle önemli bir kavramdır. Dönüşümcü liderliğin, çalışanın iş performansını, grup performansını ve örgütsel performansını artırmak için uygun olan bir liderlik modeli olduğu belirtilmiştir.

Rono (2019), dönüşümcü liderliğin girişimcilik üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Dönüşümcü liderliğin, girişimciliği önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bir liderin astlarını teşvik edebileceği ve girişimcilikte önemli olan inovasyon ve yaratıcılığı geliştirmek için elverişli ortamlar yaratabileceği bir liderlik tarzıdır. Girişimcilikte önemli olan öz verimliliğin, dönüşümcü liderlik ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Dönüştürücü liderliğin yüksek kalitede liderliğe sahip bir kişinin diğer insanları cesaretlendirebileceği, iyi kararlar alabileceği, risk alabileceği ve stratejik adımlar atabileceği anlayışına dayanması, girişimciliği güçlendireceğini ifade edilmiştir. Dönüşümcü bir liderin, iş başarısı için elverişli ortamlar yaratmaya çalışmasının, girişimci özelliklere uygun olduğuna inanılmaktadır.

Yılmaz ve Arcasoy (2019), çalışanların yöneticilerini dönüşümcü bir lider olarak görüp görmediklerini ve dönüşümcü liderlik tarzıyla örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda dönüşümcü liderlik ile

örgütsel sessizlik arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunduğu ve örgütte dönüşümcü liderlik arttıkça örgütsel sessizliğin azaldığı tespit edilmiştir. Erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre dönüşümcü liderlik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Demografik özelliklere ait bulgular incelendiğinde anlamlı fark bulunmamıştır. Dönüşümcü liderlik alt boyutları düzeyi ortalama çıkmıştır.

Aksel ve Elma (2018), öğretmenlerin okul müdürlerinde dönüşümcü liderlik algılarında en yüksek düzey ideal etki boyutunda iken en düşük düzey entelektüel uyarım boyutundadır. İdeal etki, bireysel ilgi ve ilham verme boyutlarında yöneticilerin liderlik davranışları sergileme düzeyi yüksek bulunmuştur. Entelektüel uyarım boyutunda orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Genel düzeyde öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği algıları yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Gelmez (2018), ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini yüksek düzeyde bulmuştur. Cinsiyet, yaş, okuldaki kıdem, mesleki kıdem ve görev unvanı değişkenleri ile dönüşümcü liderlik özellikleri algıları arasında anlamlı fark olduğunu, okul türü ve öğrenim durumu değişkenleri ile dönüşümcü liderlik özellikleri algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Tanrıverdi ve Paşaoğlu (2014), öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına yönelik görüşlerini incelediklerinde, ilham verici motivasyon boyutu düzeyini yüksek; ideal etki alt boyutu düzeyini yüksek; entelektüel uyarım boyutu düzeyini yüksek; bireysel ilgi gösterme düzeyini orta bulmuşlardır.

Mahdinezhad ve Suandi (2013) yüksek öğretimde, iş performansının birçok faktörden etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalarında, liderlik stillerinin iş performansı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ele aldıkları liderlik stilleri işlemsel ve dönüşümcü liderliktir. Araştırmada, işlemsel (koşullu ödüller) ve dönüşümcü liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi akademik liderlerin performansını etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar, işlemsel ve dönüşümcü liderlik

becerilerini geliştirmek için eēitim programlarının uygulanmasının, liderin iş performansını ve kurumun performansını artıracakını ne sürmüşlerdir.

Keung ve Rockinson-Szapkiw (2013) alışmalarında uluslararası okul liderlerinde kültürel zeka ve dönüşümcü liderlik faktörleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Elde edilen veriler, uluslararası okul liderlerinde kültürel zeka ve dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Daha yüksek düzeyde kültürel zekaya sahip liderler, daha yüksek düzeyde dönüşümsel liderlik tarzı sergilemektedirler. Davranışsal kültürel zeka ve bilişsel kültürel zeka, dönüşümcü liderliēin en iyi yordayıcıları olarak saptanmıştır.

Güneş ve Buluç (2012) dönüşümcü liderlik ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya dönük araştırma yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını yeterince sergilemedikleri ortaya çıkmıştır. Dönüşümcü liderlikle örgütsel adalet arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticileri en çok idealleştirilmiş etki davranış, en az ise bireysel destek davranışlarını sergilemekte oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmacılar, müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileme düzeyine paralel olarak öğretmenlerin örgütsel adalet kavramına olan inançlarının da aynı oranda artacağı yorumunda bulunmuşlardır.

Taş ve etiner (2011), ortaöēretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderliēin tüm alt boyutlarındaki davranışları gerçekleştirmelerini öğretmenlerin deēerlendirmelerinde cinsiyete göre anlamlı fark olduğunu, kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı bir farkı olmadığını bulmuşlardır. Vizyon belirleme ve geliştirme alt boyutunda müdürle birlikte çalışma süresine göre anlamlı bir fark bulunurken, dönüşümcü liderliēin bütün boyutları arasında da olumlu yönde ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Töremen ve Yasan (2010), okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını saptamak amacıyla ilköēretim öğretmenlerine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin, idealleştirilmiş etki ve ilham verici güdüleme boyutuna ilişkin davranışları göstermeleri tüm öğretmenler için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümcü liderliēin entelektüel uyarım ve

bireysel destek alt boyutları incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin yanıtları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde, dönüşümcü liderlik alt boyutları ile ilgili görüşlerde anlamlı fark bulunmamıştır. Kıdem durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilham verici motivasyon boyutu özelliklerine ilişkin görüşlerinde, 21 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenler ile 11–20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bireysel destek boyutu özelliklerine ilişkin görüşlerinde 11–20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Keleş (2009), ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin, dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, okul müdürlerini en başarılı gördükleri boyut ideal etki, en az başarılı gördükleri boyut bireysel ilgi boyutu olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ve branşlarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik alt boyutlarına ilişkin davranışları göstermelerini algılama düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik boyutlarından zihinsel teşvik boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma sürelerine göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik boyutlarından bireysel ilgi boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Erkuş ve Günlü (2008), duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerine etkilerini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zeka boyutlarıyla dönüşümcü liderlik boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkmıştır. Kişiler arası ilişkiler boyutunun, dönüşümcü liderlik sürecinde önemli bir değişken olduğu saptanmıştır. Duygusal zekanın, dönüşümcü liderlik davranışlarında önemli belirleyici olarak dikkate alınması ve geliştirilmesi gereken bir yetenek olduğu belirtilmiştir. Duygusal zeka boyutları ile dönüşümcü liderliğin karizma boyutu arasında yapılan analizler sonucunda; kişisel boyut, kişiler arası boyut ve genel ruh durumu arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu; stresle başa çıkma boyutu ile karizma boyutu arasında anlamlı ve ters bir ilişkinin olduğu

ortaya çıkmıştır. Esin kaynağı olma ve duygusal zeka boyutları arasında yapılan analiz sonucuna göre, kişiler arası boyut ve genel ruh durumu arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler, stresle başa çıkma boyutu arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Entelektüel uyarım boyutu ile kişisel boyut, kişiler arası boyut, uyumluluk ve genel ruh durumu arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler, stresle başa çıkma boyutu arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bireyselleştirilmiş ilgi boyutu ile duygusal zeka boyutları arasındaki ilişkiler arasında yapılan analiz sonucuna göre, kişisel boyut, kişiler arası boyut ve genel ruh durumu arasında pozitif, stresle başa çıkma boyutu arasında ise negatif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Dönüşümcü liderlik boyutlarında en yüksek düzey karizma boyutuna (entelektüel uyarım) ait olduğu bulunmuştur.

Çelik ve Eryılmaz (2006) öğretmen algılarına göre, Endüstri Meslek Lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin, dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algılarına etkisi sorgulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul müdürleri dönüşümcü liderlik özelliklerini “ara sıra” düzeyinde göstermekte, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutundaki davranışları ise “çoğu zaman” düzeyinde göstermektedir. Okul müdürlerinin bireysel destek, telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım boyutlarındaki davranışları ise “ara sıra” düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, okul müdürleri dönüşümcü liderlik özelliklerini ara sıra göstermekte, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutundaki davranışları ise çoğu zaman göstermektedir. Okul müdürlerinin bireysel destek, telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım boyutlarındaki davranışları ise “ara sıra” gösterdikleri ve ideal etki boyutundaki davranışları ise “çoğu zaman” gösterdikleri saptanmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre dönüşümcü liderlik boyutlarına ilişkin görüşlerinde bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte mesleki kıdem değişkenine göre, okul müdürlerinin ideal etki; cinsiyet değişkenine göre, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin değerlendirmeler arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Eraslan (2003), ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini yüksek düzeyde bulmuştur. Okul müdürlerinin görüşlerine göre dönüşümcü liderlik

konusunda yeterli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin kendi değerlendirmeleri ve öğretmenler tarafından değerlendirmesinde anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi ve müdürlerinin dönüşümcü liderlik gösterme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmaktayken, eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamaktadır.

1.3. Örgütsel Adanmışlık

Örgütsel adanmışlık ilk olarak 1956 yılında Whyte tarafından ele alınmış, daha sonra birçok araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Bozdemir ve Yolcu, 2014). Adanmışlık; örgütün çalışanından beklediği davranışların ötesinde, kişinin başka roller üstlenerek, örgütsel amaçlarla ve hedeflerle bütünleşme ve buna yönelik tutum ve davranışlar sergileme olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle adanmışlık, kişinin kendi menfaatlerinden örgütün yararı için fedakârlıkta bulunması olarak da tanımlanabilmektedir (Yılmaz ve Ulukapı Yılmaz, 2018).

Celep (1998) örgütsel adanmışlığı, personelin çalıştığı örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi, gerçekleştirilmesi için elinden geleni yapması ve örgütte kalmayı sürdürme eğilimi oluşturması olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin kendilerini okullarına, mesleklerine ve öğrencilerine adanması okulun etkililiğini olumlu yönde etkilemektedir. Örgütsel adanmışlık, işgörenin işe girmesi ile başlayıp, örgüt üyesi olarak hedefler ve işin gerektirdikleri konusunda bilgi edinmesiyle gelişmektedir (Bozdemir ve Yolcu, 2014). Celep (1998) ise, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin okuldaki öğretmenler arası etkileşime, öğretmen-öğrenci iletişimine, işlerin niteliğine ve öğretmenlerin mesleklerini algılama derecelerine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Çalışanlar kurumlarına kendilerini adadıklarında fiziksel olarak ilgili, bilişsel olarak uyanık ve duygusal olarak bağlı olmaktadır (Yavan, 2016).

Düşük adanmışlık düzeyindeki öğretmenler, okulun amaçlarına ulaşmasında ve öğrencilerin gelişiminde olumsuz bir etken olabilmektedir. Okullarda öğretmen adanmışlığına katkı sağlayan unsurların artırılması ve öğretmen adanmışlığının olumsuz olmasına yol açan unsurların değiştirilmesi, okulların başarısının artmasını sağlayabilir (Altunay, 2017). Örgütsel adanmışlık, sadakat, örgütün başarısının

artırılmasına ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yönelik kavramları içermektedir. Örgütsel adanmışlık düzeyinde; yaş, kıdem, bireysel özellikler ve yöneticinin liderlik vasıfları gibi faktörler etkili olmaktadır.

Balay (2000), “Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık” adlı kitabında adanmışlık kavramı ile ilgili şu tanımlara yer vermiştir:

- Bireyin kendisini örgüte bağlayan tutum ve eğilimleri.
- Örgütünde kalmak isteyerek, maddi kaygılar barındırmaksızın örgütünün amaçları ve değerleriyle özdeşleşme.
- Örgütünün amaç ve değerleri çerçevesinde, üstlendiği rolü örgütünün menfaati için gerçekleştirmesi.
- Örgütünün çıkarlarını korumaya çalışarak hareket etmek amacıyla içselleştirilmiş normatif baskıların bir yekünü.

1.3.1. Örgütsel Adanmışlığın Alt Boyutları

Örgütsel adanmışlık okula, eğitim ve öğretim işlerine, mesleğe ve çalışma grubuna adanmışlık olarak dört alt boyuta ayrılmaktadır (Bozdemir ve Yolcu, 2014).

1.3.1.1. Okula Adanmışlık

Öğretmenlerin okulun vizyonunu benimsemesi, okulun amaçlarına ulaşması için çok çalışması ve elinden geleni yapması, okula adanmışlığı oluşturmaktadır. Celep (1998), öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri üzerinde okulun başarısı için fazla çaba göstermeyi ve okulun geleceği ile ilgilenmeyi en çok etkiye sahip değişken; alanla ilgili ders olmadığında, başka okula gitme isteğinin en az etkili değişken olduğunu saptamıştır.

1.3.1.2. Eğitim ve Öğretim İşlerine Adanmışlık

Atar (2009), öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin, öğretmenler arasındaki etkileşime, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime, işlerin niteliğine ve öğretmenlerin mesleklerini algılama derecesine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Eğitim ve öğretim işlerine adanmış olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde durur ve eksik kalan konuları belirleyip ek öğretim sürecini başlatırlar.

İlgisiz öğrenciler için önlemler alır ve öğrencilerin problemleri ile yakından ilgilenirler. Eğitim ve öğretim işlerine adanmışlığı, öğretmenlerin yapacakları etkinliklere yasal olarak harcaması gereken zamanın dışında kişisel olarak harcadığı zaman miktarı olarak tanımlanmaktadır (Atar, 2009).

Celep (1998) araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin büyük bir bölümünün dersleri yetiştiremediği zaman ek ders yapmak için fırsat aradıklarını, ders saatleri dışında öğrencilere zaman ayırdıklarını, derslerine zamanında girme bilincine sahip olduklarını, başarısız öğrenciye daha fazla zaman ayırmaya çalıştıklarını ortaya çıkarmıştır.

1.3.1.3. Mesleğe Adanma

Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, mesleği isteyerek seçmiş olmaları, meslekleriyle gurur duymaları, ekonomik nedenlerin dışında severek mesleklerini yapmaları ve kendileri için en ideal meslek olduğuna inanmaları ile ilgilidir (Turhan, vd., 2012). Mesleğine adanmış öğretmenler, kendilerini geliştirmek için güncel yayınları takip ederler, seminer ve toplantılara katılırlar. Meriç ve Erdem (2020), öğretmenlerin mesleklerine adanmış olmalarının başarılı olmalarında önemli bir paya sahip olduğunu belirtmektedirler.

1.3.1.4. Çalışma Grubuna Adanma

Örgütü oluşturan bireyler arası uyum ve iletişim, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde kilit rol oynamaktadır. Örgütteki bireyler arasındaki yakın ilişkiler, başarı elde edebilmek için uygun ortam sağlamakla birlikte ortak amaca kilitlenmiş bir grup için başarıyı daha kolay hale getirmektedir. Öğretmenlerin çalışma arkadaşları ile birlikte olmaktan mutluluk duyması, okuldaki öğretmenlerle yakın ilişkisinin olması ve onlara bağlılık duyması çalışma grubuna adanma ile ilgilidir (Özdemir ve Orhan, 2020).

1.3.2. Allen ve Meyer'in Örgütsel Adanmışlık Sınıflandırması

Allen ve Meyer, örgütsel adanmışlığı, duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlık olarak incelemiştir (Sığı, 2007).

- Duygusal Adanmışlık: Personelin, örgüt ile duygusal olarak bütünleşmesini ve örgütte çalışmaya istekli oldukları için yer almasını ifade etmektedir. Çalışanlar, bu durumda kendi istekleri ile örgütte kalmaktadırlar. Duygusal adanmışlığın öncülleri; kişisel özellikler, işin özellikleri, iş deneyimi ve yapısal özellikler olmak üzere dörde ayrılır (Allen ve Meyer, 1990).

- Devam Adanmışlığı: Personelin, ödül karşılığında örgüte bağlanmasını ifade etmektedir. Ne kadar ödül verilirse örgüte bağlılık o kadar artmaktadır. Personel örgütte kalmanın kendisi için fayda sağlayacağına inandığı sürece örgütte kalmaktadır. Allen ve Meyer (1990), devam adanmışlığının iki temel üzerine inşa edildiğini belirtmişlerdir: bireyin iş için yaptığı yatırımların önemi ve sayısı, alternatifin az olması. Çalışan alternatifinin az olduğuna ne kadar inanırsa, kurumuna devam adanmışlığı o kadar artacaktır (Allen ve Meyer, 1990).

- Normatif Adanmışlık: Personelin, örgütte kalmayı bir sorumluluk olarak görmesini ifade etmektedir. Başka bir deyişle, normatif bağımlılığı yüksek olan personel örgütte kalmaya devam etmek zorunda olduğunu düşünmektedir. Normatif bağımlılığın düzeyi, personelin bireysel, sosyal ve kültürel gelişimlerdeki farklılıklara göre değişebilmektedir (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğlu, 2010). Wiener (1982), normatif adanmışlığın hem kuruma girmeden önce hem de kuruma girdikten sonra edinilen bireysel deneyimlerden etkilendiğini ifade etmiştir. Allen ve Meyer (1990), kurumun sadakatli olmalarını beklediğine inandırılan çalışanların güçlü normatif adanmışlıkları olduğunu belirtmişlerdir.

1.3.3. Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi, okuldaki öğretmenler arası etkileşime, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime, işlerin niteliğine ve öğretmenlerin mesleklerini algılama derecelerine bağlı olarak değişim gösterebilir (Celep, Doyuran ve Sarıdede, 2004). Örgütsel adanmışlık düşük, orta ve yüksek adanmışlık olarak üç başlık altında incelenmektedir.

1.3.3.1. Düşük Adanmışlık Düzeyi

Düşük örgütsel adanmışlık düzeyinde olan çalışanlar, örgüte güçlü bir şekilde bağlı değillerdir. Düşük düzeydeki adanmışlık, çalışanın işteki başarısının düşmesi ve örgütün veriminin azalması ile sonuçlanmaktadır. Çalışanların görev yaptığı örgüte karşı güvenini kaybetmesi, görevini yapmada ve sorumluluklarını yerine getirmede isteksizlik duymaları ve mutsuzluk yaşamaları ile sonuçlanabilmektedir (Alim, 2019).

Düşük örgütsel adanmışlık, öğretmenlerin iş başarısının düşmesine ya da okuldan ayrılmasına neden olabilmekte, aynı zamanda oluşan bu durum okul verimliliğini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Düşük adanmışlık, öğretmenlerde okulun amaçlarına uygun çalışma isteğinin azalmasına ve okulun hedeflerini gerçekleştirememesine neden olabilmektedir (Celep, vd., 2004).

1.3.3.2. Orta Adanmışlık Düzeyi

Orta adanmışlık düzeyi, kişinin örgütle tam özdeşleşmediği ve adanmışlığın yüksek olmadığı düzeye denilmektedir. Orta adanmışlık düzeyindeki çalışanlar, hem örgütün değerlerini benimseyebilir hem de kendi kişisel değerlerinden vazgeçmezler. Orta adanmışlık düzeyi örgütte çalışmaya devam etme isteğini ve iş tatminini artırmakta ve bu durum okulun etkililiği ve okulun verimliliği de artırmaktadır (Alim, 2019).

1.3.3.3. Yüksek Adanmışlık Düzeyi

Adanmışlık düzeyi yüksek olan çalışanlar örgüt ile güçlü bağlar kurma, paylaşılan vizyonu benimseme ve destekleme, iş arkadaşları ile uyumlu olma gibi olumlu davranışlar göstermektedirler. Bunun temel sebebi, kendini işine adanmış bir çalışan ile ortalama bir çalışan arasında işe karşı harcanan enerji ve duygusal bağlılık düzeylerinin farklılığından kaynaklandığı belirtilmektedir. Adanmış çalışanlar mesleğinde başarı gösterebilen, etkili iletişim kurabilen, hevesli, gelişmelere uyum sağlayan, risk alabilen ve problem çözme becerisine sahip olan kişiler olarak tanımlanabilmektedir.

1.3.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı

Okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Örgütsel adanmışlığı etkileyen birtakım unsurlar bulunmaktadır. Tutumlar, davranışlar ve örgüt kültürü bu unsurlara örnek olarak verilebilir (Yavan, 2016). Turhan, vd. (2012), öğretmenlerin mesleklerini yaparken zorlanmaları, öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki konumu, mesleklerini sevip başarılı olmak için çaba göstermeleri ve mesleklerine değer vermeleri gibi unsurları öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerine etki eden beş faktör olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının içsel ve dışsal faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

Örgütsel adanmışlık, öğretmenlerin mesleklerini ve çalıştıkları kurumu daha çok benimsemesini ve iş performanslarının artmasını sağlamaktadır. Yavan (2016), adanmışlığın bitkinlik, işe gitmeme, tükenmişlik ve depresyon gibi unsurlar üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ileri sürmüştür. Örgütsel adanmışlığın artması ile olumsuz duygular ortadan kaldırılıp öğretmenlerin kurumlarında daha mutlu olmaları sağlanabilir.

Örgütsel adanmışlığı sağlamak için atılması gereken adımlar vardır. Adil insan kaynakları uygulamaları, adalet, iyi iletişim, destekleyici yönetim ve makul ödüllendirmeler gibi yönetsel adımlarla adanmışlık düzeyi artırılabilir (Balyer, 2015). Ayrıca, öğretmenlerin karar sürecine katılım sağlamaları, kararların uygulanmasına dönük motivasyonun artmasına yardımcı olabilir. Taştan (2014), katılımcı örgüt iklimi algısının örgütsel adanmışlığa olumlu etkileri olduğunu belirtmekte ve öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bulmalarını, inisiyatif almalarını ve yaptıkları işi etkileyebilmelerini örgütsel adanmışlığı olumlu etkileyen faktörler arasında saymaktadır. Meriç, Çiftçi ve Yurtal (2019) ise, okuldaki öğretmenlerin birbirleri ve öğrencileri ile iletişiminin, yapılan işin niteliğinin ve öğretmenlerin mesleklerini algılama düzeylerinin örgütsel adanmışlığı etkilediğini ifade etmişlerdir.

1.3.5. Örgütsel Adanmışlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Demir (2020), ilkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının orta düzeyde olduğu, alt boyutlardan en yüksek düzeyin duygusal adanmışlık alt boyutunda olduğu ve en alt düzeyin ise normatif adanmışlık alt boyutuna ilişkin olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre; cinsiyet, yaş, meslek kıdemi, okulundaki hizmet süresine göre anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olduğu ve sıra ortalamaları incelendiğinde lisansüstü mezunların örgütsel adanmışlık düzeylerinin diğerlerine göre yüksek olduğu bulgusuna varılmıştır.

Meriç, vd. (2019), öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile kendilerini yaptıkları işe adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Örgütsel destek algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin örgütsel destek algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkarmışlardır. Araştırmacılar, erkek öğretmenlerin örgütsel destek algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının, okul idarecilerinin ağırlıklı olarak erkek olmalarıyla ilişkilendirilebileceğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, algılanan örgütsel destek ile işe adanmışlık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile işe adanmışlık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır.

Büyükbeşe ve Gökaslan (2018), birlikte yürüttükleri çalışmalarında çalışanların işe gömülmüşlük ve işe adanmışlık algıları ile işten ayrılma niyetleri arasındaki gömülmüşlük ve işe adanmışlık, cinsiyete, yaşa, eğitim durumuna, meslekte çalışma süresine ve mevcut işyerinde çalışma süresine göre anlamlı fark göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. İşten ayrılma niyeti cinsiyete, eğitim durumuna, meslekte çalışma süresine ve mevcut işyerinde çalışma süresine göre anlamlı fark göstermezken yaşa göre anlamlı fark göstermiş olduğunu saptamışlardır. İşe adanmışlık ve ayrılma niyeti arasında da bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, işe gömülmüşlükle işe adanmışlık ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Araştırmacılar, işe gömülmüşlüğü işe adanmışlık ve alt boyutlarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Altunay (2017) ilköğretim okulu öğretmenlerinin, örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlköğretim öğretmenlerinin genel örgütsel adanmışlıkları oldukça yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırma sonuçları ilköğretim öğretmenlerinin en yüksek düzeyde öğretim işine ve en düşük düzeyde çalışma grubuna kendilerini adadıklarını göstermektedir. Çalışma grubuna adanmışlıkları en düşük düzeyde öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliğini destekleyecek ve olumlu ilişkiler kurmasını sağlayacak çalışma ortamları sağlanması gerektiği, araştırmacı tarafından önerilmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyinin yükseltilmesi örgütsel adanmışlık düzeylerini etkilemektedir. Bu nedenle Altunay (2017), örgütsel güven düzeylerini olumsuz etkileyen ortam ve koşulların belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Örgütsel güven değişkeninin örgütsel adanmışlığı düşük bir oranda yordadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, araştırmanın amacı dışında kalan birçok örgütsel ve kişisel değişkenin de öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyini etkileyebileceğini göstermiştir.

Doğan ve Aslan (2016), özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin iyi düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Cinsiyet değişkeni ile örgütsel adanmışlık arasında anlamlı fark olduğu ve erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha çok örgütlerine adanmış oldukları ortaya çıkmıştır. Yaş değişkenine göre 41-50 yaş grubundakilerin tüm ölçekteki örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerin de algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tentama (2016), eğitim personelinin iş performansı ve örgütsel adanmışlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, örgütsel adanmışlık ve iş performansı arasında olumlu ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Örgütsel adanmışlık arttıkça iş performansının da aynı şekilde arttığı gözlemlenmiştir.

Ogunnaike, Oyewunmi ve Famuwagun (2016), ekonomik faktörlerin örgütsel adanmışlığa etkisini inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Ogunnaike, vd. (2016) öğretmenlerden elde ettikleri verileri analiz ettikten sonra, yeterli tazminatın çalışanın örgütsel adanmışlığını artırdığı sonucuna varmışlardır. Çalışanlar yeterli ekonomik kazancı elde ettiklerinde performans artacağı ve organizasyondan ayrılma niyetinin büyük ölçüde azalacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle, örgütsel adanmışlığı artırmak için uygun ve zamanında tazminat verilmesi tavsiye edilmektedir.

Balyer (2015) çalışmasında, örgütsel adanmışlık ve öğretmenlerin performansları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 20 öğretmen ile yapılan görüşmelerin sonucunda, öğretmenlerin kurumlarına adanmışlık düzeylerinin düşük ve olumsuz olduğunu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında, Balyer (2015) araştırmanın yapıldığı okullarda sağlıklı bir örgütsel kültürün bulunmadığı yorumunu yapmıştır. Araştırmacı, okullarda başarıyı artırmaya yönelik öğretmenlerin örgütlerine adanmışlıklarının sağlanması için yönetsel bazı adımların atılması gerektiği önermektedir.

Bozdemir ve Yolcu (2014), yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonunda, okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyi ile problem çözme becerileri yaş, görev, öğrenim düzeyi ve yöneticilikteki kıdem durumu değişkenleri bakımından farklılaştığı gözlemlenmiştir. Buna ek olarak çalışmada, okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit etmişlerdir. Yaşı artan okul yöneticilerinin “devam adanmışlığı” alt boyutunda örgütsel adanmışlıklarının arttığını gözlemlenmiştir. Bu araştırma, okul yöneticilerinin kıdemleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin ters orantılı olarak değiştiğini belirtmişlerdir.

Taştan (2014), katılımcı örgüt iklimi algısının örgütsel adanmışlık ile ilişkisinin incelenmesi ve psikolojik güçlendirme algısının ara değişken rolünün

değerlendirilmesini konu alan bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algısını oluşturan bilişsel bileşenler ile örgütsel adanmışlık tutumları arasında orta ve güçlü seviyelerde anlamlı ve pozitif ilişkiler saptanmıştır. Katılımcı örgüt iklimi algısının, örgütsel adanmışlığı anlamlı ve pozitif şekilde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Psikolojik güçlendirme algısı yüksek olduğunda, katılımcı örgüt iklimi algısı ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin güçlenmekte olduğunu, böylece psikolojik güçlendirmenin bu ilişkide ara değişken rolüne sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kamu ilköğretim ve lise kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık tutumunu önemli ölçüde sergiliyor oldukları anlaşılmıştır.

Ekinci (2012) ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına yönelik görüşleri ile örgütsel adanmışlık düzeylerinin ne olduğunu ve yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğunu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, kurumlarındaki çalışma süresi ve çalıştıkları okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkarken; yaş, medeni durum, mesleki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlıkları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Nagar (2012), tükenmişlik döneminde olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ve iş memnuniyetini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. İş memnuniyeti ile öğretmenin çalıştığı kuruma kendini adanması arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mutlu oldukları işleri yaparken daha etkili ve başarılı oldukları ve yüksek düzeyde örgütsel adanmışlık sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca tükenmişliğin getirdiği stresin, örgütsel adanmışlık seviyesinde azalmaya neden olacağı belirtilmiştir. İşinden memnun ve okula kendini adanmış öğretmenlerin kurumla ilişkilerini sürdürecekleri ve kurumu hedeflerine ulaştırabilmek amacıyla çaba sarf edecekleri için örgütsel adanmışlığın esas olduğu belirtilmiştir. Bir çalışanın işine karşı olumlu tutumu, kuruma daha fazla adanmışlık sağlamakta olduğu ifade edilmiştir. Eğitim kurumlarının işlerine yüksek düzeyde adanmış bireylere ihtiyaç duydukları çıkarımında bulunulmuştur.

Bakan, Büyükbeşe ve Erşahan (2011), bireylerin eğitim düzeylerinin örgütsel adanmışlıklarına etkisini inceledikleri çalışmalarında, katılımcılar eğitim seviyelerine göre ilkokul, ortaokul, lise, meslek lisesi ve üniversite mezunu olarak beş gruba ayrılmışlardır. Üniversite, meslek ve ortaokul mezunu katılımcıların daha yüksek düzeyde örgütsel adanmışlığa sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim seviyesi arttıkça örgüte kendilerini daha çok adadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Shagholi, Zabihi, Atefi ve Moayedi (2011) öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin, örgütsel adanmışlığın bileşenleri olarak değerlendirilen örgüte üyeliğin devamı ve örgüte bağlılık kavramları ile ilgili düşünceleri belirlenmiştir. Öğretmenler örgütsel adanmışlığın iki bileşeninin okullara iyi oturduğuna ve iki bileşen arasında önemli bir korelasyon olduğuna inanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, çalıştıkları kurumda üyeliklerini devam ettirmek istediklerini ve kurumunu ailesinden bir parça gibi hissettiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, eğitim hedeflerine ulaşmak amacıyla okullarda sağlıklı kültürün geliştirilmesi için örgütsel adanmışlık bileşenlerinin uygulanmasını önermektedir.

Afacan (2011), ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile müdürlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini orta seviyede bulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinde cinsiyet, okul türüne, branşlarına, mezuniyetlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Hulpia ve Devos (2010), dağıtımcı liderlik ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi analiz eden bir araştırma yapmışlardır. Öğretmenler ve yöneticiler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonucunda örgütsel adanmışlığı etkileyen liderlik özellikleri sıralanmıştır. Okuldaki sosyal ilişkiler, çalışanlar arası işbirliği ve katılımcı karar verme gibi unsurların örgütsel adanmışlığı etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenler, liderlerin ulaşılabilir olduğu, problemlerle etkili bir şekilde başa çıkabildiği, öğretmenleri güçlendirdiği ve

öğretmenlerin davranışlarını gözlemlediği okullara daha çok kendilerini adadıklarını belirtmektedir.

Karakuş ve Aslan (2009) öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını cinsiyet, evlilik durumu ve görev süresi gibi demografik özelliklerine göre değişebileceğini ortaya koymuşlardır. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere kıyasla duygusal ve normatif olarak mesleklerine adanmış oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleklerine duygusal ve normatif olarak yüksek düzeyde adanmış oldukları, çalışma grubuna ve çalıştıkları kuruma ise duygusal ve normatif olarak düşük adanmışlık gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Gelir ve itibar yetersizliği nedeniyle devam adanmışlıklarının düşük düzeyde olduğu bulgusuna varılmıştır.

Celep (1998) öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine bağlı olarak örgütsel adanmışlık düzeylerini araştırmıştır. Adanmışlık boyutları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin en yüksek derecede kendilerini öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine adadıkları, en düşük derecede okula adadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okula adanmayı düşüren en önemli etmenlerin, okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin yönetsel uygulamaları ve öğretmenlerin alanları ile ilgili bir ders olmadığında, alanları ile ilgili dersin olduğu başka bir okulda çalışmayı istemedikleri olduğunu belirtmiştir.

1.4. Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Adanmışlık

Alanyazında örgütsel adanmışlığın yüksek olmasının iş performansına olumlu etki ettiği bulgusuna ulaşmış çalışmalar bulunmaktadır (Balyer, 2015 ve Tentama 2016). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda eğitim alanında ilerleyebilmek için gerekli olan unsurlardan birinin öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlığına etki eden birçok faktör bulunmaktadır (Ogunnaike vd., 2016; Hulpia ve Devos, 2010; Bakan vd., 2011 ve Taştan, 2014). Bunlardan birisinin kurum yöneticisinin benimsediği liderlik biçimi olduğu düşünülebilir.

Dönüşümcü liderler; çalışanlarına ilham vermek, çalışanlarının ilgilerini yükseltmek ve belirli gelişim ihtiyaçlarını karşılamak gibi bir dizi liderlik tutum ve

davranışına dayalı olarak çalışanlarını asgari kurumsal gereklilikler standardının ötesine ulaşmaya teşvik ederler (Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003). Bu ifadeden yola çıkarak, dönüşümcü lider davranışlarının, çalışanların örgütsel adanmışlıklarını yükseltebileceği düşünülebilir.

1.4.1. Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Adanmışlık ile İlgili Çalışmalar

Şahin (2020) araştırmasında, okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarının cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediğini; yaş, mesleki kıdem, okul türü, mevcut çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiğini bulmuştur. Örgütsel adanmışlık düzeyleri medeni durum, yaş, mesleki kıdem, okul türü, mevcut çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediğini; cinsiyet, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Noraazian ve Khalip (2016) dönüşümcü liderliği ve seçili devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık konusundaki boyutlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin adanmışlığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bulunmuştur. Müdürlerin uyguladığı yüksek dönüşümcü liderliğin, öğretmenlerin bağlılığını önemli ölçüde etkilediği belirtilmiştir. Çalışma bulgularına göre, dört dönüşümcü liderlik boyutunun Entelektüel uyarım, idealize edilmiş davranış, ilham verici motivasyon ve bireysel ilgi ile örgütsel adanmışlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Porter (2015), kar amacı gütmeyen kuruluşlarda dönüşümcü liderlik ve örgütsel adanmışlık ilişkisini incelemişlerdir. Dönüşümcü liderlik ve örgütsel adanmışlık ile duygusal ve normatif adanmışlık boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyuldu. Dönüşümcü liderlik ile devam adanmışlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtildi. Çalışmanın; liderlik eğitimi, insan kaynakları ve işgücüne yönelik politika geliştirme alanında endüstri liderleri, araştırmacılar ve politika yapımcılar için faydalı olduğu belirtilmiştir.

Feizi, Ebrahimi ve Beheshti (2014), orta dereceli okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının dönüştürücü liderlik tarzından nasıl etkilendiğini belirlemek için çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre, dönüştürücü liderlik ve örgütsel adanmışlık arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, ideal etkinin örgütsel adanmışlık üzerinde en fazla etkiye sahip olan alt boyut olduğu ortaya çıkmıştır.

Ismail, Mohamed H., Sulaiman, Mohamed M. ve Yusuf (2011), dönüştürücü liderlik ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkide çalışanların yetkilendirilmesinin etkisini incelemişlerdir. Çalışanları yetkilendirme ve dönüştürücü liderlik arasındaki ilişki, örgütsel adanmışlıkla olumlu ve önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak, yetkilendirmenin dönüştürücü liderlik ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkide aracı bir değişken olarak hareket ettiğini belirtmişlerdir. Dönüştürücü liderliğin, örgütsel adanmışlıkla pozitif ve önemli ölçüde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizinde kullanılan teknikler ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, karma yöntem kullanılarak yapılmıştır. Karma yöntem, araştırmacının, hem nicel hem de nitel verileri topladığı ve bu verileri bütünleştirerek sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanlarında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Sözbilir 2017). Bu araştırmada, zenginleştirilmiş (triangulation) desen kullanılmıştır. Zenginleştirilmiş desen, nicel ve nitel verinin eş zamanlı toplandığı ve iki veri türünün birbirlerini destekleyip desteklemediğine bakıldığı bir karma yöntem desendir (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırmamızdaki nicel veriler betimsel ve ilişkisel yöntemler ile elde edilirken, nitel veriler fenomenoloji deseni ile elde edilmiştir. Fenomenoloji, katılımcıların kendi deneyimlerine odaklandıkları, fikirlerini ifade ettikleri ve katılımcıların deneyimleri ile kavramlar arasındaki ilişkiyi inceleyen nitel araştırma desenlerinden biridir (Yılmaz, Timur B. ve Timur S., 2017). Araştırmanın nicel boyutunda veri toplamak için ölçek, nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçesinde bulunan devlet ortaokulu ve liselerinde görev yapmakta olan 1757 öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ulaşılan 338 öğretmenden oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir. Seçkisizlik, örneklem seçiminde tüm birimlerin eşit seçilme şansına sahip olmasını tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni, pandemi ile birlikte uzaktan eğitime geçilmesi ve okullarda öğretmenlere ulaşmanın zorlaşmasıdır.

Nitel verilerin toplanmasında maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak, çalışma grubu oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik yöntemi seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme aittir. Bu yöntemin amacı, probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst seviyede tutmaktır (Büyüköztürk, vd., 2018). Bu araştırmada maksimum çeşitlilik yöntemi, çalışma grubunun evreni temsil etmesi amacıyla tercih edilmiştir.

2.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Araştırma örnekleminde yer alan 338 öğretmenin cinsiyet, yaş, öğretmenlik kıdemi, çalışılan kademe, eğitim düzeyi ve müdürle çalışma süresine ait bulgular Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Nicel Veriye Ait Demografik Dağılım			
Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	135	39,9
	Erkek	203	60,1
Yaş	21-30	98	29
	31-40	168	49,7
	41-50	69	20,4
	51 ve üzeri	3	0,9
Öğretmenlik Kıdemi	1-5	134	39,7
	6-10	93	27,5
	11-15	45	13,3
	16-20	42	12,4
	21 yıl ve üzeri	24	7,1
Çalışılan Kademe	Ortaokul	149	44,1
	Lise	189	55,9
Eğitim Düzeyi	Önlisans	1	0,3
	Lisans	271	80,1
	Yüksek lisans	64	19
	Doktora	2	0,6
Müdürle Çalışma Süresi	1-2	170	50,3
	3-4	102	30,2
	5 yıl ve üzeri	66	19,5
Toplam		338	100
Nitel Veriye Ait Demografik Bilgi			
Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	12	36,4
	Erkek	21	63,6
Yaş	21-30	10	30,3
	31-40	13	39,4
	41-50	10	30,3
	51 ve üzeri	3	9,1
Öğretmenlik Kıdemi	1-5	12	36,5
	6-10	9	27,2
	11-15	3	9,1
	16-20	3	9,1
	21 yıl ve üzeri	6	18,1
Çalışılan Kademe	Ortaokul	12	36,4
	Lise	21	63,6
Eğitim Düzeyi	Lisans	26	78,8
	Yüksek lisans	7	21,2
	Doktora	0	0,0
Müdürle Çalışma Süresi	1-2	20	60,6
	3-4	8	24,3
	5 yıl ve üzeri	5	15,1
Toplam		33	100

Tablo 2.1'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin 135'i kadın (%39,9), 203'ü (%60,1) erkektir. Yaş grubu incelendiğinde 21-30 yaş arası 98 öğretmen (%29), 31-40 yaş arası 168 öğretmen (%49,7), 41-50 yaş arası 69 öğretmen (%20,4), 51 yaş ve üzeri 3 öğretmenin (%0,9) olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 149'u (%44,1) ortaokulda görevliken, 189'u

(%55,9) lisede görev almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde lisans mezunu öğretmen sayısının 271 (%80,1) olduğu, yüksek lisans mezunu 64 öğretmenin olduğu (%19) ortaya çıkmıştır. Önlisans mezunu bir öğretmen (%0,3) araştırmaya katılırken, doktora mezunu 2 öğretmen (0,6) anketlere cevap vermiştir. Müdürüyle 1-2 yıl çalışan öğretmen sayısı 170 (%50,3), 3-4 yıl çalışan öğretmen sayısı 102 (%30,2), 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmen sayısı 66 (%19,5) olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.1’de nitel veri analizine ait demografik bilgiler incelendiğinde katılımcıların 21’inin (%63,6) erkek olduğu, 12’sinin (%36,4) kadın olduğu görülmüştür. Görüşme en çok 31-40 yaş arası arası (%39,4) öğretmenlerle yapılırken, 21-30 ve 41-50 yaş arası katılım sağlayan öğretmen oranının (%30,3) aynı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kıdem değişkeni açısından katılımcı öğretmenler incelendiğinde en çok 1-5 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenler (%36,5) katılım sağlamıştır. Lise kademesinde çalışan 21 öğretmen olduğu (%63,3) ve ortaokul kademesinde çalışan 12 öğretmen olduğu (%36,4) bulgusuna varılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu (%78,8) olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca müdürle çalışma süresi değişkeni incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun müdürü ile 1-2 yıl (%60,6) çalıştığı ortaya çıkmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için, “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” ve “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri toplamak için ise araştırmacı tarafında geliştirilen ve 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların demografik bilgilerini toplamak için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

2.3.1. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Kızıltepe’de görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerine ‘Dönüşümcü Liderlik Ölçeği’ uygulanmıştır. Kullanılan ölçek, Bass ve Avolio (1992)’nin geliştirdikleri ölçekten yararlanarak Oran (2002) tarafından geliştirilmiştir. Oran (2002)’in “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri” adlı tezinde geçerliliğini ve

güvenilirliğini test ettiği “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

Keleş (2009), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini ölçmek amacı ile kullanılan bu ölçeğin 12 maddesinin (1-12. sorular) ilham verici motivasyon boyutuyla ilişkili olduğunu, 8 maddesinin (13-20. sorular) ideal etki boyutu ile ilişkili olduğunu, 8 maddesinin (21-28. sorular) bireysel ilgi boyutu ile ilişkili olduğunu ve 12 maddesinin (29-40. sorular) zihinsel teşvik boyutuyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ölçek 1,00- 1,80 “Çok Düşük”; 1,81-2,60 “Düşük”; 2,61-3,40 “Orta”; 3,41-4,20 “Yüksek”; 4,21-5,00 “Çok Yüksek” şeklinde değerlendirilmektedir. Ayrıca, ölçeğin güvenirlik katsayılarının ilham verici motivasyon alt boyutunda .94, ideal etki alt boyutunda .91, bireysel ilgi alt boyutunda .68, entelektüel uyarım alt boyutunda .96 ve genel düzeyde .87 olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmada ölçek uygulandıktan sonra yapılan Cronbach’s Alpha güvenirlik analizi sonucunda; ilham verici motivasyon boyutu .95, ideal etki boyutu .82, bireysel ilgi alt boyutu .81, entelektüel uyarım boyutu .88 ve ölçek geneli .98 güvenirlik katsayısına sahip olduğu bulunmuştur. Cronbach’s Alpha katsayıları değerlendirildiğinde; ölçeğin .40’ın altında değere sahip olması güvenilir olmadığı, .40 ile .60 arasında bir değere sahip olması düşük güvenirlikte olduğu, .60 ile .80 arasında olması güvenilir olduğu ve .80 ile 1.00 arasında olması yüksek güvenirlikte olduğu anlamına gelmektedir (Kılıç, 2016). Bu bulgular ışığında ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

2.3.2. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

Allen ve Meyer (1997) tarafından geliştirilen ‘Üç Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Ölçeği’ Karakuş (2005) tarafından ‘Örgütsel Adanmışlık Ölçeği’ olarak uyarlanmıştır. Bu ölçek 21 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal Adanmışlık alt boyutu, 1-7’nci soruları, Devam Adanmışlık alt Boyutu, 8-14’üncü soruları, Normatif Adanmışlık alt boyutu 15-21’inci sorular ile ölçülmektedir. Sorular; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) tamamen katılıyorum (5) puan olarak 5’li Likert tipi skalaya göre değerlendirilmektedir. 0,80’lik aralıklar maddelerin kabul edilme düzeyinin

sınırlarını oluşturmaktadır. 1,00-1,80 arasında aritmetik ortalaması olan maddelerin kabul edilme düzeyleri “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1,81-2,60 arasında ortalaması olanlar “Katılmıyorum”, 2,61-3,40 arasında ortalaması olanlar “Kısmen Katılıyorum”, 3,41-4,20 arasında ortalaması olanlar “Katılıyorum” ve 4,21-5.00 arasında ortalaması olanlar “Tamamen Katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınabilecek puan 7-35 aralığındadır. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği’nde her alt boyutta alınan toplam puan üst sınıra yakın olduğunda, öğretmenlerin ilgili adanmışlık davranışlarının yüksek olduğu; alt sınıra yakın olduğunda öğretmenlerin ilgili adanmışlık davranışlarının düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenirlik derecesi olan Alpha=0,83 olarak tespit etmiştir. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Karakuş ve Aslan, 2009). Ayrıca ölçekte bulunan 4, 5, 15, 16 ve 18 numaralı maddeler tersten kodlanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen verilerin Cronbach’s Alpha katsayıları incelendiğinde; ölçeğin genel düzeyde .85, duygusal adanmışlık alt boyutunda .63, devam adanmışlığı alt boyutunda .65 ve normatif adanmışlık alt boyutunda .61 değerlere sahip olduğu görülmüştür. Ölçekten elde edilen verilerin alt boyutlar bakımından güvenilir, genel düzeyde ise yüksek güvenilirliğe sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

2.3.3. Görüşme Formu

Görüşme formu (EK-4), araştırmacı tarafından dönüşümcü liderliğin ve örgütsel adanmışlığın alt boyutlarıyla ilişkili olarak hazırlanmış yedi açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

2.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu ve kurum müdürü ile çalışma süresi gibi demografik özellikleri belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Mardin ilinin Kızıltepe ilçesinde bulunan ortaokul ve liseler ziyaret edilmiş ve araştırmaya ilişkin bilgilendirme yapıldıktan sonra bu okullarda görevli olan öğretmenler gönüllülük esasına bağlı olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Ölçekler araştırmacı tarafından dağıtılmış ve doldurulduktan sonra toplanmıştır. Toplanan ölçeklerden eksik ve usulüne uygun doldurulmayan 23 ölçek elenmiş ve analizler usulüne uygun doldurulan 338 ölçek üzerinden yapılmıştır.

Nicel veriler, okullara ölçek dağıtılarak ve sosyal medya grupları üzerinden link paylaşımı yapılarak toplandı. Nitel veriler ise gönüllü olan öğretmenlerle çalıştıkları kurumlarda yapılan görüşmeler ile toplandı. Her öğretmenle yapılan görüşme ortalama 20 dakika sürdü. Ayrıca, ses kaydı istenmemesi nedeni ile öğretmenlerin cevapları not alındı. Görüşme sonrası, katılımcılara alınan notlar gösterildi ve teyit ettirildi.

Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Büyüköztürk (2019), p değerinin $\alpha = .05$ 'ten büyük çıkması halinde, puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği anlamına geldiğini belirtmektedir. Test sonucunda dönüşümcü liderlik ve örgütsel adanmışlık alt boyutlarının normal dağılıma uygun olmadığı ($\alpha > .05$) görülmüştür. Bu nedenle parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Yüzde, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler değişkenleri tanımlamada kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler ile dönüşümcü liderlik ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla Mann-Whitney ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır. Ayrıca dönüşümcü liderlik ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla Spearman'ın Sıralama Korelasyon Katsayısı testi uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama süreci, gönüllü olan öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların yöneltmesiyle yürütülmüştür. Katılımcılardan sorulara samimi bir şekilde kendi fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Veri analizi için içerik analizi tekniği seçilmiştir. Büyüköztürk vd. (2018), içerik analizini kodlama yöntemi ile bir metindeki bazı kelimelerin daha küçük içerik

kategorileri ile özetlendiği sistematik bir teknik olarak tanımlamaktadır. Veri analizi, görüşme formlarından elde edilen verilerin araştırmacı tarafından defalarca okunması ile yapılmıştır. Her soru ile ilgili kodlar oluşturulup bu kodlar kategoriler altında toplanmıştır. Kategoriler, aynı zamanda araştırmanın ana değişkenleri olan örgütsel adanmışlık ve dönüşümcü liderlik kavramlarının alt boyutları kullanılarak adlandırılmıştır.



3. BULGULAR

Bu bölümde nicel ve nitel veri analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular verilirken, problemlerin sırası takip edilmiştir.

3.1. Nicel Bulgular ve Yorum

Bu bölümde alt problemlere ilişkin nicel veri analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışı gösterme düzeyi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını ne kadar yansıttığına ilişkin algıları aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine dayalı olarak Tablo 3.1’de belirtilmiştir.

Tablo 3.1: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarına Ait Tanımlayıcı Değerler

	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
İlham Verici Motivasyon	338	1,17	5,00	4,25	,722
İdeal Etki	338	1,00	5,00	4,35	,710
Bireysel İlgi	338	1,00	5,00	4,24	,759
Entelektüel Uyarım	338	1,00	5,00	4,16	,807
Toplam	338	1,09	5,00	4,25	,719

Tablo 3.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeylerine ilişkin algılarına ait tanımlayıcı değerler görülmektedir. İlham verici motivasyon alt boyutu $\bar{x}=4,25$ (çok yüksek), İdeal etki alt boyutu $\bar{x}=4,35$ (çok yüksek), Bireysel ilgi alt boyutu $\bar{x}=4,24$ (çok yüksek), Entelektüel uyarım alt boyutu $\bar{x}=4,16$ (yüksek) olarak bulunmuştur. Toplam dönüşümcü liderlik ise $\bar{x}=4,25$ (çok yüksek) olduğu ortaya çıkmıştır. Alt boyutlar arasında en yüksek ortalama İdeal etki boyutuna aitken, en düşük ortalama Entelektüel uyarım alt boyutuna aittir.

3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik gösterme düzeyi ile öğretmenlerin “cinsiyet”, “yaş”, “kıdem”, “çalışılan kademe”, “okul yöneticisi ile çalışma süresi” ve “öğrenim durumu” değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak belirtilmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

Tablo 3.2: Cinsiyet Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Mann-Whitney Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlham Verici	Kadın	135	167,51	22613,50	13433,500	,759
Motivasyon	Erkek	203	170,83	34677,50		
İdeal	Kadın	135	169,94	22942,50	13642,500	,945
Etki	Erkek	203	169,20	34348,50		
Bireysel	Kadın	135	164,53	22212,00	13032,000	,444
İlgi	Erkek	203	172,80	35079,00		
Entelektüel	Kadın	135	165,91	22398,50	13218,500	,581
Uyarım	Erkek	203	171,88	34892,50		
Toplam	Kadın	135	167,16	22567,00	13387,000	,720
	Erkek	203	171,05	34742,00		

Tablo 3.2’ye bakıldığında ilham verici motivasyon alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır: $U=13433,500$, $p>.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek katılımcılar ($R=170,83$) kadın katılımcılara ($R=167,51$) göre müdürlerinin ilham verici motivasyon alt boyutuna ait olan davranışları daha çok sergilediklerini düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır. İdeal etki alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı fark gözlemlenmemiştir: $U=13642,500$, $p>.05$. Sıra ortalamaları incelendiğinde kadın katılımcılar ($R=169,94$) erkek katılımcılara ($R=169,20$) oranla müdürlerinin ideal etki alt boyutuna ait davranışları daha çok gösterdiğini belirtmişlerdir. Bireysel ilgi ve entelektüel uyarım alt boyutlarında ise kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı fark bulunmamakla birlikte ($p>.05$) erkek katılımcılar kadın katılımcılara kıyasla müdürlerinin bu alt boyutlara ait davranışları daha çok sergilediğini düşünmektedir. Dönüşümcü liderlik toplam puanına ilişkin bulgular incelendiğinde erkek katılımcılar ve kadın katılımcılar arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır: $U=13387,000$, $p>.05$.

Erkek katılımcılar ($R=171,05$) kadın katılımcılara ($R=167,16$) kıyasla müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 3.3: Yaş Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İlham Verici	21-30	98	175,17	3	,515	,915
Motivasyon	31-40	168	166,59			
	41-50	69	168,17			
İdeal	21-30	98	172,81	3	,651	
Etki	31-40	168	170,28			
	41-50	69	165,80			
Bireysel	21-30	98	175,82	3	,686	,876
İlgi	31-40	168	167,74			
	41-50	69	165,62			
Entelektüel	21-30	98	172,80	3	,323	,956
Uyarım	31-40	168	169,71			
	41-50	69	164,17			
Toplam	21-30	98	174,81	3	,579	,901
	31-40	168	168,38			
	41-50	69	165,67			

Tablo 3.3'e bakıldığında yaş değişkenine göre dönüşümcü liderlik alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, anlamlı bir fark bulunmamıştır: $p>.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; ilham verici motivasyon ($R=175,17$), ideal etki ($R=172,81$), bireysel ilgi ($R=175,82$), entelektüel uyarım ($R=172,80$) alt boyutlarına ilişkin bulgular, 21-30 yaş arası katılımcıların müdürlerinin bu alt boyutlara ilişkin davranışları daha çok gösterdiğini algıladıkları bulgularını göstermektedir. Dönüşümcü liderlik toplam puanına bakıldığında yaşa göre anlamlı fark bulunmamakla birlikte ($p>.05$) sıra ortalamalarına ait bulgular 21-30 yaş grubunda olan katılımcıların müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine daha çok sahip olduklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.4: Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Öğretmenlik Kıdemi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
İlham Verici Motivasyon	1-5	134	172,83	4	18,352	,001
	6-10	93	182,73			
	11-15	45	144,28			
	16-20	42	128,58			
	21+ yıl	24	218,54			
İdeal Etki	1-5	134	170,90	4	12,746	,013
	6-10	93	188,03			
	11-15	45	149,48			
	16-20	42	132,58			
	21+ yıl	24	192,00			
Bireysel İlgi	1-5	134	168,86	4	6,228	,183
	6-10	93	185,05			
	11-15	45	159,26			
	16-20	42	142,95			
	21+ yıl	24	178,48			
Entelektüel Uyarım	1-5	134	172,24	4	9,519	,049
	6-10	93	183,20			
	11-15	45	148,18			
	16-20	42	139,58			
	21+ yıl	24	193,46			
Toplam	1-5	134	171,59	4	11,275	,024
	6-10	93	184,98			
	11-15	45	149,10			
	16-20	42	135,29			
	21+ yıl	24	195,96			

Öğretmenlik kıdemi değişkenine göre dönüşümcü liderlik alt boyut ve genel düzey bulguları Tablo 3.4'te verilmiştir. Tablo 3.4'e bakıldığında ilham verici motivasyon alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlikte geçen süre ile aralarında anlamlı fark bulunmuştur: $p < .05$. Sıra ortalamaları incelendiğinde 21 yıl ve üzeri ($R=218,54$) öğretmenlik deneyimine sahip olanlar diğer gruplara kıyasla müdürlerinin daha çok ilham verici motivasyon alt boyutuna ait davranışları gösterdiğini belirtmişlerdir. İdeal etki alt boyutu ile öğretmenlik kıdemi değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur: $p < .05$. 21 yıl ve üzeri öğretmenlik yapmış katılımcılar ($R=192,00$) müdürlerinin bu alt boyuta ilişkin özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel ilgi alt boyutuna ilişkin bulgular, öğretmenlik kıdemi ile bu alt boyut arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir: $p > .05$. Sıra ortalamaları incelendiğinde 6-10 yıl arası tecrübesi olan katılımcılar ($R=185,05$) birlikte çalıştıkları müdürlerinin bireysel ilgi alt boyutuna ait davranışları daha çok gösterdiğini düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır. Entelektüel uyarım alt boyutuna

ilişkin bulgular, öğretmenlik kıdemi ile aralarında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir: $p<.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 21 yıl ve üzeri öğretmenlik yapan katılımcılar ($R=193,46$) müdürlerinin ilgili alt boyuta ilişkin davranışı daha çok sergilediklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Dönüşümcü liderlik toplam puanı ile öğretmenlik kıdemi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur: $p<.05$. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 21 yıl ve üzeri öğretmenlik yapanlar ($R=195,96$) en yüksek puana sahip olurken, 16-20 yıl tecrübesi öğretmenler ($R=135,29$) en az puanı almışlardır.

Tablo 3.5: Çalışılan Kademe Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Çalışılan Kademe	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İlham Verici	Ortaokul	149	166,14	1	,316	,574
Motivasyon	Lise	189	172,15			
İdeal	Ortaokul	149	167,13	1	,160	,689
Etki	Lise	189	171,37			
Bireysel	Ortaokul	149	168,31	1	,040	,841
İlgi	Lise	189	170,44			
Entelektüel	Ortaokul	149	166,72	1	,217	,641
Uyarım	Lise	189	171,69			
Toplam	Ortaokul	149	166,51	1	,250	,617
	Lise	189	171,86			

Tablo 3.5'e bakıldığında dönüşümcü liderlik alt boyutları ve genel düzeyi ile çalışılan kademe değişkeni arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular, aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermiştir: $p>.05$. Sıra ortalamaları incelendiğinde, lise öğretmenlerinin ilham verici motivasyon ($R=172,15$), ideal etki ($R=171,37$), bireysel ilgi ($R=170,44$) ve entelektüel uyarım ($R=171,69$) alt boyutları ile genel düzeyde ($R=171,86$) ortaokulda çalışan öğretmenlere ($R=166,51$) göre müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha çok gösterdiğini belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.6: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İlham Verici	Lisans	271	169,46	3	,435	,933
Motivasyon	Yüksek lisans	64	168,24			
İdeal	Lisans	271	170,35	3	,301	,960
Etki	Yüksek lisans	64	166,63			
Bireysel	Lisans	271	169,87	3	,502	,918
İlgi	Yüksek lisans	64	166,97			
Entelektüel	Lisans	271	170,24	3	,541	,910
Uyarım	Yüksek lisans	64	166,45			
Toplam	Lisans	271	169,89	3	,383	,944
	Yüksek lisans	64	167,24			

Tablo 3.6'ya bakıldığında dönüşümcü liderlik ve eğitim düzeyi değişkenine ait bulgular aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir: $p > .05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında lisans mezunu öğretmenlerin ilham verici motivasyon ($R=169,46$), ideal etki ($R=170,35$), bireysel ilgi ($R=169,87$), entelektüel uyarım ($R=170,24$) alt boyut puanları ve dönüşümcü liderlik toplam puanı ($R=169,89$) ile yüksek lisans mezunu öğretmenlere kıyasla müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerini düşündükleri bulgusuna ulaşılmaktadır.

Tablo 3.7: Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Müdürle Çalışma Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İlham Verici	1-2	170	161,64	2	2,226	,329
Motivasyon	3-4	102	177,55			
	5+ yıl	66	177,31			
İdeal	1-2	170	163,97	2	1,130	,568
Etki	3-4	102	174,32			
	5+ yıl	66	176,29			
Bireysel	1-2	170	161,27	2	2,537	,281
İlgi	3-4	102	176,10			
	5+ yıl	66	180,50			
Entelektüel	1-2	170	161,08	2	2,572	,276
Uyarım	3-4	102	178,72			
	5+ yıl	66	176,95			
Toplam	1-2	170	161,79	2	2,137	,344
	3-4	102	176,94			
	5+ yıl	66	177,87			

Öğretmenlerin müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerine ilişkin görüşleri ve müdürleri ile çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 3.7’de verilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında dönüşümcü liderlik alt boyutlarında ve genel düzeyde müdürle çalışma süresi arasında anlamlı fark bulunmamıştır: $p>.05$. İlham verici motivasyon ($R=177,55$) ve entelektüel uyarım ($R=178,72$) alt boyutlarına ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde 3-4 yıl müdürüyle çalışan katılımcılar, diğer gruplara kıyasla müdürlerinin daha çok ilgili boyutlara ilişkin davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. İdeal etki ($R=176,29$) ve bireysel ilgi ($R=180,50$) alt boyutları sıra ortalamalarına bakıldığında 5 yıl ve üzeri müdürüyle çalışan katılımcılar, müdürlerinde bu alt boyutlara ilişkin davranışları daha çok gözlemledikleri sonucuna ulaşmıştır. Dönüşümcü liderlik düzeyi ile müdürle çalışma süresi değişkeni incelendiğinde 5 yıl ve üzeri müdürüyle çalışan katılımcıların ($R=177,87$), diğer katılımcılara kıyasla müdürlerini daha çok dönüşümcü lider olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının genel ve alt boyutlara ilişkin düzeyi nedir?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının genel ve alt boyutlara ilişkin düzeyi Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8: Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Puanlarına Ait Tanımlayıcı Değerler

	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Duygusal Adanmışlık	338	1,57	5,00	3,99	,74457
Devam Adanmışlığı	338	1,29	5,00	3,50	,79602
Normatif Adanmışlık	338	1,14	5,00	3,82	,73997
Toplam	338	1,81	4,90	3,77	,60842

Tablo 3.8 incelendiğinde; örgütsel adanmışlık alt boyutlarından duygusal adanmışlığın ($\bar{x}= 3,99$), devam adanmışlığının ($\bar{x}= 3,50$), normatif adanmışlığın ($\bar{x}= 3,82$) değerlerine sahip olduğu ve örgütsel adanmışlık genel düzeyinin ($\bar{x}= 3,77$) değerine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin

katılıyorum düzeyinde cevaplar verdiği görülmüştür. Öğretmenler en çok duygusal olarak ($\bar{x}= 3,99$) örgütlerine adanmış olduklarını ve en az devam adanmışlığına ($\bar{x}= 3,50$) sahip olduklarını belirtmişlerdir.

3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında “cinsiyet”, “yaş”, “kıdem”, “çalışılan kademe”, “okul yöneticisi ile çalışma süresi” ve “öğrenim durumu” değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Tablo 3.9: Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasında Yapılan Mann-Whitney Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Adanmışlık	Kadın	135	181,99	24568,50	12016,500	,055
	Erkek	203	161,19	32722,50		
Devam Adanmışlığı	Kadın	135	164,00	22140,00	12960,000	,398
	Erkek	203	173,16	35151,00		
Normatif Adanmışlık	Kadın	135	171,44	23144,00	13441,000	,766
	Erkek	203	168,21	34147,00		
Toplam	Kadın	135	171,53	23157,00	13428,000	,755
	Erkek	203	168,15	34134,00		

Tablo 3.9’a bakıldığında örgütsel adanmışlık alt boyutları ve genel düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılan analiz sonucunda anlamlı fark bulunmamıştır: $p>.05$. Kadın katılımcılar duygusal ($R=181,99$) ve normatif adanmışlık ($R=171,44$) alt boyutlarında yüksek ortalamaya sahip olurken, devam adanmışlığı alt boyutunda erkek katılımcılar ($R=173,16$) daha yüksek ortalamaya sahiptir. Genel düzey incelendiğinde kadın katılımcıların ($R=171,53$) erkek katılımcılara ($R=168,15$) oranla daha fazla örgütsel adanmışlık düzeyine sahip oldukları bulgularına varılmıştır.

Tablo 3.10: Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Duygusal Adanmışlık	21-30	98	171,73	3	2,460	,483
	31-40	168	169,73			
	41-50	69	169,57			
Devam Adanmışlığı	21-30	98	161,62	3	5,469	,141
	31-40	168	164,76			
	41-50	69	189,09			
Normatif Adanmışlık	21-30	98	177,53	3	2,391	,495
	31-40	168	169,29			
	41-50	69	156,78			
Toplam	21-30	98	170,27	3	,187	,980
	31-40	168	167,87			
	41-50	69	171,61			

Tablo 3.10'a bakıldığında yapılan analiz sonucunda örgütsel adanmışlık genel ve alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır: $p > .05$. 21-30 yaş arasında olan öğretmenler diğer gruplara göre duygusal ($R=171,73$) ve normatif ($R=177,53$) olarak örgütlerine adanmışlardır. 41-50 yaş arası katılımcılar devam adanmışlığı ($R=189,09$) alt boyutuna ait davranışları daha çok göstermektedirler. Genel düzeye ilişkin veriler incelendiğinde 41-50 yaş arasında olan katılımcılar ($R=171,61$) örgütlerine daha çok adanmış oldukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.11: Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Öğretmenlik Kıdemi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Duygusal Adanmışlık	1-5	134	181,60	4	5,254	,262
	6-10	93	171,49			
	11-15	45	154,07			
	16-20	42	150,57			
	21+ yıl	24	156,29			
Devam Adanmışlığı	1-5	134	181,97	4	6,755	,149
	6-10	93	149,28			
	11-15	45	164,08			
	16-20	42	173,38			
	21+ yıl	24	181,56			
Normatif Adanmışlık	1-5	134	182,15	4	8,078	,089
	6-10	93	170,91			
	11-15	45	157,40			
	16-20	42	135,75			
	21+ yıl	24	175,15			
Toplam	1-5	134	185,44	4	6,806	,146
	6-10	93	162,11			
	11-15	45	153,58			
	16-20	42	151,04			
	21+ yıl	24	171,31			

Tablo 3.11'e bakıldığında, örgütsel adanmışlık alt boyutları ve genel düzey ile öğretmenlik kıdemi arasındaki ilişkinin analizi sonucunda aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna varılmıştır: $p > .05$. Sıra ortalamaları incelendiğinde 1-5 yıl arasında öğretmenlik tecrübesi bulunanlar hem genel düzeyde ($R=185,44$) hem de duygusal adanmışlık ($R=181,60$), devam adanmışlığı ($R=181,97$), normatif adanmışlık ($R=182,15$) alt boyutlarında yüksek ortalamalara sahip olarak diğer gruplara nazaran daha çok örgütlerine adanmış olduklarını göstermişlerdir.

Tablo 3.12: Çalışılan Kademe Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Çalışılan Kademe	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Duygusal	Ortaokul	149	161,89	1	1,625	,202
Motivasyon	Lise	189	175,50			
Devam	Ortaokul	149	176,26	1	1,277	,258
Adanmışlığı	Lise	189	164,17			
Normatif	Ortaokul	149	166,62	1	,232	,630
Adanmışlık	Lise	189	171,77			
Toplam	Ortaokul	149	170,88	1	,053	,818
	Lise	189	168,41			

Tablo 3.12 incelendiğinde, kademe değişkenine ilişkin veriler, örgütsel adanmışlık düzeyleri ile aralarında anlamlı fark olmadığını göstermiştir: $p > .5$. Lise

öğretmenleri duygusal ($R=175,50$) ve normatif adanmışlık ($R=171,77$) boyutlarında yüksek puanlara sahip olurken, ortaokul öğretmenleri devam adanmışlığı ($R=176,26$) alt boyutunda daha yüksek puanı almışlardır. Örgütsel adanmışlık düzeyinde ise ortaokul öğretmenlerinin ($R=170,88$) lise öğretmenlerine ($R=168,41$) göre daha çok örgütlerine adanmış oldukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.13: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Duygusal Adanmışlık	Lisans	271	169,63	3	,292	,962
	Yüksek lisans	64	169,93			
Devam Adanmışlığı	Lisans	271	173,27	3	5,570	,135
	Yüksek lisans	64	155,84			
Normatif Adanmışlık	Lisans	271	171,94	3	3,916	,271
	Yüksek lisans	64	155,68			
Toplam	Lisans	271	172,15	3	2,915	,405
	Yüksek lisans	64	158,38			

Tablo 3.13’de örgütsel adanmışlık ile eğitim düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde, yüksek lisans mezunu grubun duygusal adanmışlık ($R=169,93$) alt boyutunda yüksek ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Lisans mezunu grubun ise, devam adanmışlığı ($R=173,27$), normatif adanmışlık ($R=171,94$) alt boyutlarında ve örgütsel adanmışlık toplam puanında ($R=172,15$) en yüksek sıra ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca örgütsel adanmışlık ve eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır: $p>.05$.

Tablo 3.14: Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasında Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Müdürle Çalışma Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Duygusal Adanmışlık	1-2	170	163,94	2	3,325	,190
	3-4	102	184,13			
	5+ yıl	66	161,22			
Devam Adanmışlığı	1-2	170	164,96	2	1,676	,432
	3-4	102	168,25			
	5+ yıl	66	183,14			
Normatif Adanmışlık	1-2	170	164,95	2	3,328	,189
	3-4	102	183,83			
	5+ yıl	66	159,08			
Toplam	1-2	170	163,72	2	2,264	,322
	3-4	102	181,61			
	5+ yıl	66	165,68			

Tablo 3.14 incelendiğinde, örgütsel adanmışlık genel ve alt boyutlar ile müdürle çalışma süresi değişkeni analiz sonuçlarına göre aralarında anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır: $p>.05$. Müdürüyle 3-4 yıl çalışan katılımcıların duygusal ($R=184,13$) ve normatif ($R=183,83$) olarak örgütlerine adanmış olduklarını ortaya çıkarken, 5 yıl ve üzeri müdürüyle çalışan öğretmenlerin ($R=183,14$) devam adanmışlığı ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgularına varılmıştır.

3.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında ilişki var mıdır?” olarak belirtilmiştir. Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre dönüşümcü liderlik ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin analizinden elde edilen bulgular sıralanmıştır.

Tablo 3.15: Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkiye Ait Spearman'ın Sıralama Katsayısı Analizi Sonucu

Değişken	N	$\bar{x}$	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.İlham Verici Motivasyon	338	4,25	,722	1	,852**	,839**	,861**	,935**	,361**	,326**	,441**	,470**
2.İdeal Etki	338	4,35	,710	,852**	1	,864**	,872**	,942**	,301**	,284**	,375**	,398**
3.Bireysel İlgi	338	4,24	,759	,839**	,864**	1	,883**	,946**	,288**	,293**	,390**	,406**
4.Entelektüel Uyarım	338	4,16	,807	,861**	,872**	,883**	1	,957**	,288**	,324**	,377**	,416**
5.Toplam (D.L.)	338	4,25	,719	,935**	,942**	,946**	,957**	1	,324**	,325**	,414**	,444**
6.Duygusal Adanmışlık	338	3,99	,744	,361**	,301**	,288**	,288**	,324**	1	,323**	,609**	,789**
7.Devam Adanmışlığı	338	3,50	,796	,326**	,284**	,293**	,324**	,325**	,323**	1	,422**	,735**
8.Normatif Adanmışlık	338	3,82	,739	,441**	,375**	,390**	,377**	,414**	,609**	,422**	1	,841**
9.Toplam (Ö.A)	338	3,77	,608	,470**	,398**	,406**	,416**	,444**	,789**	,735**	,841**	1

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

Tablo 3.15 incelendiğinde, dönüşümcü liderlik ölçeği puanları ile örgütsel adanmışlık ölçeği puanları arasındaki ilişkiye ait bulgular görülmektedir. Elde edilen veriler 0,00-0,20 arası çok zayıf; 0,20-0,39 arası zayıf; 0,40-0,59 arası orta; 0,60-0,79 arası yüksek ve 0,80-1,00 arası çok yüksek olarak yorumlanmıştır. Belirlenen ilişkiler aşağıda sunulmuştur:

- İlham verici motivasyon ile duygusal adanmışlık ($r_{\text{spearman}} = ,361; p < .01.$) ve devam adanmışlığı ($r_{\text{spearman}} = ,326; p < .01$) arasında zayıf düzeyde, anlamlı ve pozitif yönde korelasyon bulunurken, normatif adanmışlık alt boyutu ($r_{\text{spearman}} = ,441; p < .01$) ve örgütsel adanmışlık genel düzeyi ($r_{\text{spearman}} = ,470; p < .01$) arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönde korelasyon bulunmuştur.

- İdeal etki ile duygusal adanmışlık ($r_{\text{spearman}} = ,301; p < .01$), devam adanmışlığı ($r_{\text{spearman}} = ,284; p < .01$), normatif adanmışlık ($r_{\text{spearman}} = ,375; p < .01$) alt boyutları ve örgütsel adanmışlık genel düzeyi ($r_{\text{spearman}} = ,398; p < .01$) arasında zayıf düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Bireysel ilgi ile duygusal adanmışlık ($r_{\text{spearman}} = ,288; p < .01$), devam adanmışlığı ($r_{\text{spearman}} = ,293; p < .01$), normatif adanmışlık ($r_{\text{spearman}} = ,390; p < .01$) alt boyutları arasında zayıf düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon bulunurken; örgütsel adanmışlık genel düzeyi ile ($r_{\text{spearman}} = ,406; p < .01$) arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır.

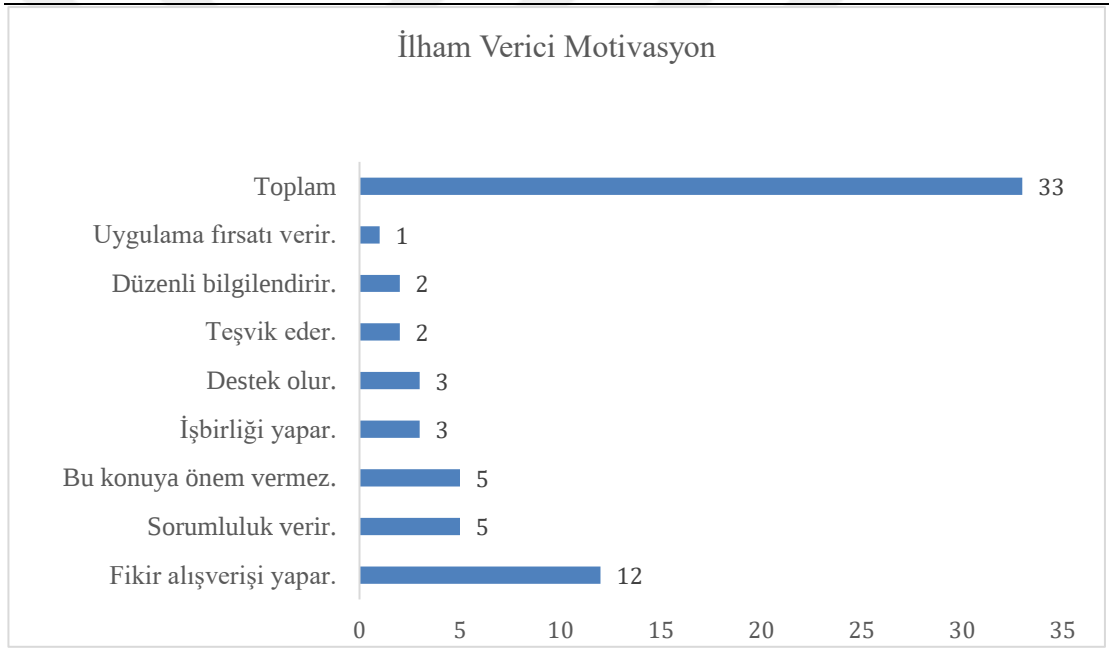
- Entelektüel uyarım ile duygusal adanmışlık ($r_{\text{spearman}} = ,288; p < .01$), devam adanmışlığı ($r_{\text{spearman}} = ,324; p < .01$), normatif adanmışlık ($r_{\text{spearman}} = ,377; p < .01$) alt boyutları arasında zayıf düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon bulunurken; örgütsel adanmışlık genel düzeyi ile ($r_{\text{spearman}} = ,416; p < .01$) arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon olduğu görülmüştür.

- Dönüşümcü liderlik ile duygusal adanmışlık ($r_{\text{spearman}} = ,324; p < .01$), devam adanmışlığı ($r_{\text{spearman}} = ,325; p < .01$) alt boyutları arasında zayıf düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon bulunurken; normatif adanmışlık alt boyutu ($r_{\text{spearman}} = ,414; p < .01$) ve örgütsel adanmışlık genel düzeyi ($r_{\text{spearman}} = ,444; p < .01$) arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır.

3.2. Nitel Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizine yer verilecektir. İlk olarak dönüşümcü liderlik ile ilgili sorulan sorulara verilen cevaplardan oluşturulan dört kategori (ilham verici motivasyon, ideal etki, bireysel ilgi ve entelektüel uyarım) sıralanmıştır. Daha sonra örgütsel adanmışlık düzeyini ortaya çıkarmaya yönelik sorulan sorulara verilen cevapları içeren üç kategori (duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlık) sırasıyla sunulmuştur.

Şekil 3.1: İlham Verici Motivasyon Kategorisi



İlham verici motivasyon kategorisine yönelik bulgular Şekil 3.1’de verilmiştir. Öğretmenlerden “Müdürünüz, okulun vizyonunun geliştirilme ve geliştirilen vizyonun uygulanması sürecinde sizleri sürece katmak için neler yapmaktadır?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Öğretmenler müdürlerinin kendilerini sürece katmak için en çok fikir alışverişi yaptığını (N=12) belirtmişlerdir.

Ö6: Yapılan toplantılarda ve birebir görüşmelerde, okulun vizyonunun ve öğrencilerin gelişmesine katkı sağlayabilecek fikir ve görüşlerini bizimle paylaşarak ve bizden geri dönütler alarak süreci yönetmeye çalışmaktadır.

Diğer bir katılımcı (Ö11), Ö6 ile aynı fikirleri paylaşmıştır. Müdürünün fikirlerine önem verdiğini ve demokratik olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Ö11: *Öncelikle bu konu ile ilgili toplantı yapar. Mevcut durumu anlatır ve bize bu süreçte neleri yapmayı planladığından bahseder. Daha sonra bizden fikirlerimizi alır ve öğretmenlerin çoğu tarafından uygun görülen fikirler kabul edilir.*

Ö15, okulun işleyişinde müdürün önemine vurgu yaparak fikirlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö15: *Okulun vizyonunun büyük fotoğrafı okul müdürüdür. Bu nedenle kendi düşüncelerini bizimle paylaşır.*

Görüşme analizi sonucunda, çok bahsedilen diğer davranış türlerinin “Sorumluluk verir.” (N=5), “İşbirliği yapar.” (N=3), “Destek olur.” (N=3), “Teşvik eder.” (N=2), “Uygulama fırsatı verir.” (N=1), “Düzenli bilgilendirme yapar.” (N=2) olarak belirlenmiştir.

Ö3: *İşbirliği ile işleri yürütmeyi hedefler. Toplantılarda bizim fikirlerimize önem vererek ortak bir yol bulmaya çalışır.*

Diğer bir katılımcı (Ö20) müdürünün mesleki gelişime verdiği önemin geliştirilen vizyonun uygulanmasına etkisinden bahsetmiştir.

Ö20: *Alan ve mesleki açıdan gerçekleştirilecek olan seminer, kurs veya benzeri çalışmalardan bizi ivedilikle bilgilendirmektedir. Okulun vizyonunun gelişmesinde öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin öneminin farkındadır.*

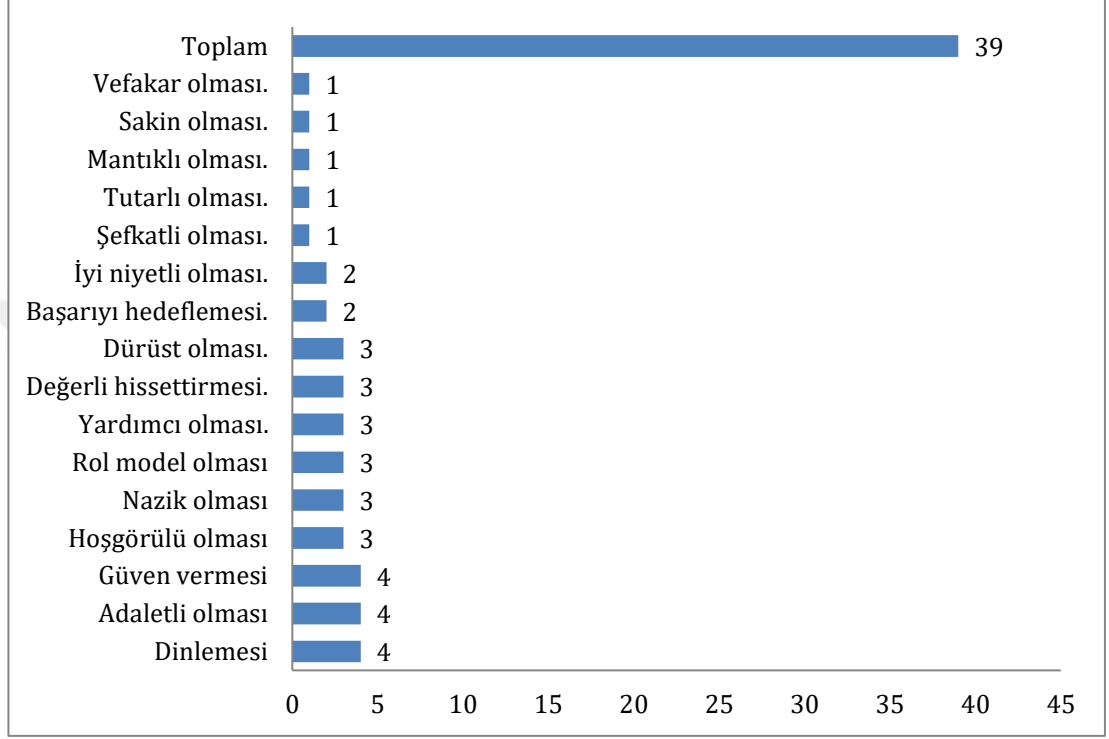
Öğretmenlerin bir kısmı (N=5) müdürlerinin okulun vizyonunu geliştirme ve geliştirilen vizyonun uygulanma sürecine yönelik çaba göstermediğini belirtmişlerdir.

Ö5: *Eğitim ve öğretime çok önem verdiğini düşünmüyorum.*

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin analizinde, müdürlerin ilham verici motivasyon alt boyutuna ait davranışlar sergilediği görülmüştür. Öğretmenler, müdürlerinin iş motivasyonlarını artıran birçok davranışını örnek olarak vermişlerdir. Nicel veriler ile kıyaslandığında, okul yöneticilerinin bu alt boyuta ilişkin davranış

düzeylerinin çok yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında nicel ve nitel verilerin birbirlerini desteklediği söylenebilir.

Şekil 3.2: İdeal Etki Kategorisi



İdeal etki kategorisine ait bulgular Şekil 3.2’de verilmiştir. Öğretmenler “Müdürünüze daha çok saygı ve güven duymanızın altında, onun hangi söz ve davranışların yattığını düşünüyorsunuz?” sorusuna cevap olarak müdürlerinin sahip oldukları kişilik özelliklerinden ve onlara karşı olan davranışlarından bahsetmişlerdir. Müdürlerin en çok çalışanlarını dinlemesi (N=4), adaletli olması (N=4), güven vermesi (N=4) ve samimi olması (N=4) çalışanlarının üzerinde etki bırakmalarına neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Ö6: *Herkesi dinleyerek fikirlerini önemsemesi imkanlar dahilinde yardımcı olmaya çalışması saygı ve güven kazanmasında büyük rol oynamaktadır.*

Ö9 ise, Ö6 ile aynı fikirlere sahip olmasıyla birlikte müdürünün yardımcı olmaya çalışmasının ona karşı düşüncelerini nasıl etkilediğinden bahsetmiştir.

Ö9: *Bir sorunum olduğunda elinden geldiğince vakit ayırıp açıklayıp yardımcı olmaya çalışması saygı ve güven duymamı sağlıyor.*

Ö17, yardımcı olma davranışının dışında müdürünün saygı ve güven uyandıracak diğer davranışlarını şu sözlerle belirtmiştir:

Ö17: Sorunlara karşı mantıklı çözümler üretmesi ve sorunla karşılaştığında bile sakinliğini koruyabilmesi saygı duymamı sağladı. Ayrıca çalışma ortamını en yüksek düzeyde verim alabileceğimiz düzeyde oluşturması ve bize kendimizi değerli hissettirmesi saygı ve güven duymamı sağlayan diğer davranışlarıdır.

Müdürlerin saygı ve güven uyandıran davranışlarına başka bir örnek ise Ö3 tarafından verilmiştir.

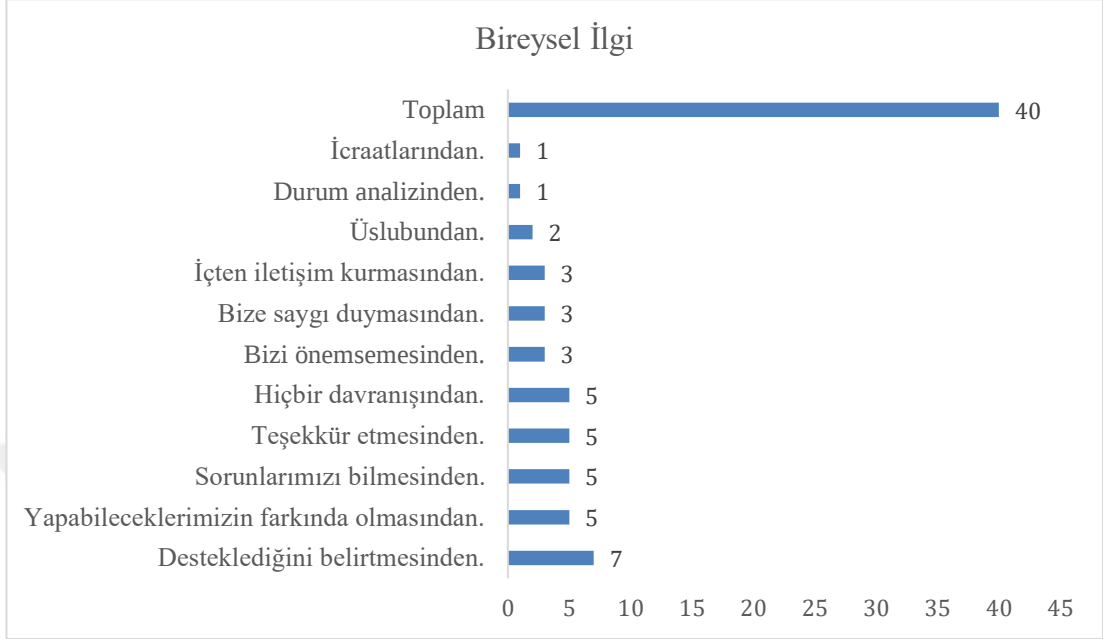
Ö3: Hareketlerinin tutarlı olması çok büyük bir etkidir. Ayrıca koyduğu kurallara kendisi de uyum sağlayarak bize ve öğrencilere aktif rol model olmaktadır. Burada çalıştığı süre içinde okulun fiziki durumundan eğitsel unsurlara kadar birçok alanda yeniden düzenlemeler yapmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü müdürlerinin hiçbir davranışının kendilerinde güven ve saygı uyandırmadığını belirtmişlerdir.

Ö31: Güven duymuyorum. Sadece yaşına ve tecrübesine saygı duyuyorum.

Öğretmenlerin müdürlerine saygı duymalarını sağlayan birçok davranış olduğu görülmüştür. Müdürlerin, ideal etki alt boyutuna ilişkin davranışları nicel veri analizi sonucunda çok yüksek çıkmıştır. Nicel ve nitel verilerin birbirlerini desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şekil 3.3: Bireysel İlgi Kategorisi



Bireysel ilgi kategorisine ait bulgular Şekil 3.3’de gösterilmiştir. Öğretmenler “Müdürünüzün kurumda çalışan paydaşları yeterince tanıdığını ve yüreklendirdiğini onun hangi söz ve davranışına dayandırılıyorsunuz?” sorusuna cevap vermişlerdir. Öğretmenler en çok müdürlerinin desteklediğini belirtmelerinden (N=7) kendileri ile ilgilendikleri sonucuna ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Ö2: *Müdürümüz, kurum yararına olan her işte bize sonuna kadar hem maddi hem manevi destek olacağını belirtmesinden, yüreklendirmeye çalıştığını anlıyorum.*

Ayrıca müdürlerin çalışanlarının yapabileceklerinin farkında olmaları (N=5), çalışanların sorunlarını bilmeleri (N=5) ve çalışanlarına teşekkür etmesi (N=5) bireysel olarak onlarla ilgilendiklerini göstermektedir.

Ö11: *Bir öğretmen ile ilgili yeni bir gelişme olduğunda yakından takip etmesi, edinilen başarılarından toplum içinde bahsetmesi ve devamının geleceğinden emin olduğunu belirtmesi.*

Ö6: *Bir yönetici olarak her iş arkadaşı hakkında fikirleri olduğuna inanıyorum. Herhangi bir sorunuzda olaya çözüm odaklı bakması ve olabildiğince iki tarafı da memnun edici bir sonuç almasını bizleri önemsedığinin bir işareti olarak görüyorum.*

Ö17, bireysel olarak müdürünün çalışanları hakkında detaylı bilgi sahibi olduğunu şu sözleri ile ifade etmiştir:

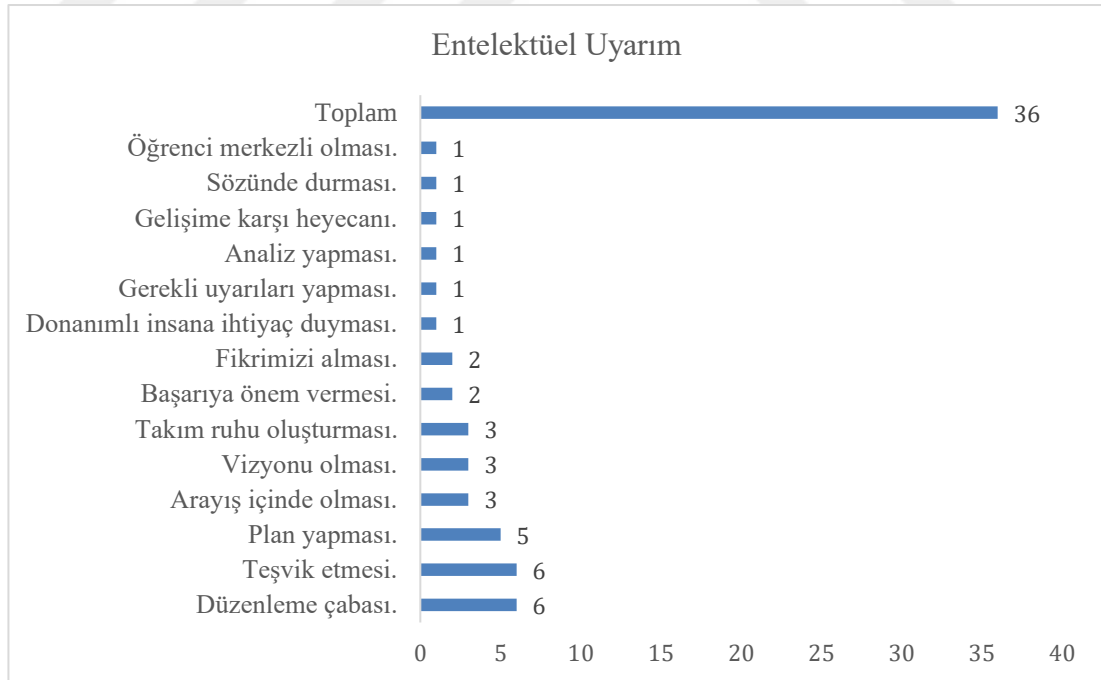
Ö17: *Her öğretmenin eş, çocuk, sağlık gibi özel durumunu dikkate alarak ders programı oluşturur. Kimsenin mağdur olmaması için hassasiyet göstermesiyle bireysel olarak bizimle ilgilendiğini anlıyorum.*

Öğretmenlerden beşi müdürlerinin kendileri ile bireysel olarak ilgilendiklerini gösteren hiçbir davranış göstermediklerini belirtmişlerdir.

Ö31: *Yeterince tanıdığını düşünmüyorum.*

Öğretmenler, müdürleri tarafından desteklendiklerini hissettikleri davranışlardan bahsetmişlerdir. Genel olarak olumlu davranış özelliklerine sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca nicel veri analizi sonucunda, müdürlerde bu alt boyuta ait davranışların çok yüksek düzeyde olması nitel verilerden elde edilen bulgu ile örtüşmektedir.

Şekil 3.4: Entelektüel Uyarım Kategorisi



Entelektüel uyarım kategorisi ile ilgili bulgular Şekil 3.4’de gösterilmiştir. Öğretmenlerden “Müdürünüzün kendisini, beraber çalıştığı paydaşları ve kurumu geliştirme kaygısı taşıdığını, onun hangi söz ve davranışlarıyla ilişkilendiriyorsunuz?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Öğretmenler en çok müdürlerinin gelişmek için kurumu düzenleme çabası (N=6) ve çalışanlarını bu konuda teşvik etmesi (N=6) davranışlarının entelektüel uyarım sağladığını belirtmişlerdir.

Ö2: Kendisini, öğretmenleri ve kurumu sürekli geliştirmek ve dönüştürmek için bir çabası vardır. İmkanlar dahilinde okulun fiziki yapısını ve öğretmen potansiyelini kullanarak sürekli ileriye gitmeyi hedefler.

Ö11, müdürünün gelişmek ve çevresindekilerin gelişmesine yardımcı olmak için yaptıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Ö11: Örnek olarak kendi ilgi alanlarını geliştirmek için yaptıklarından bahseder ve bizimde benzer şekilde branşımız konusunda kendimizi geliştirebileceğimizi söyler. Kurumun hem yapı hem de işlev bakımından daha iyi olması için gerekli yerler ile irtibat halindedir. İdareciliği sürecinde gözlemlediğim değişimlerden ötürü okula pozitif katkıları olduğuna inanıyorum.

Ayrıca müdürlerin plan yapması (N=5), bir vizyonunun olması (N=3) ve takım ruhu oluşturmaları (N=3) davranışları kurumu ve çalışma arkadaşlarını geliştirme kaygısı taşıdıklarını göstermektedir.

Ö32: Daha iyi eğitim verebilmek için yol haritası çizip bizimle paylaşmasından ve motive etmesinden bizi ve kurumu geliştirme kaygısı taşıdığını anlayabiliyorum.

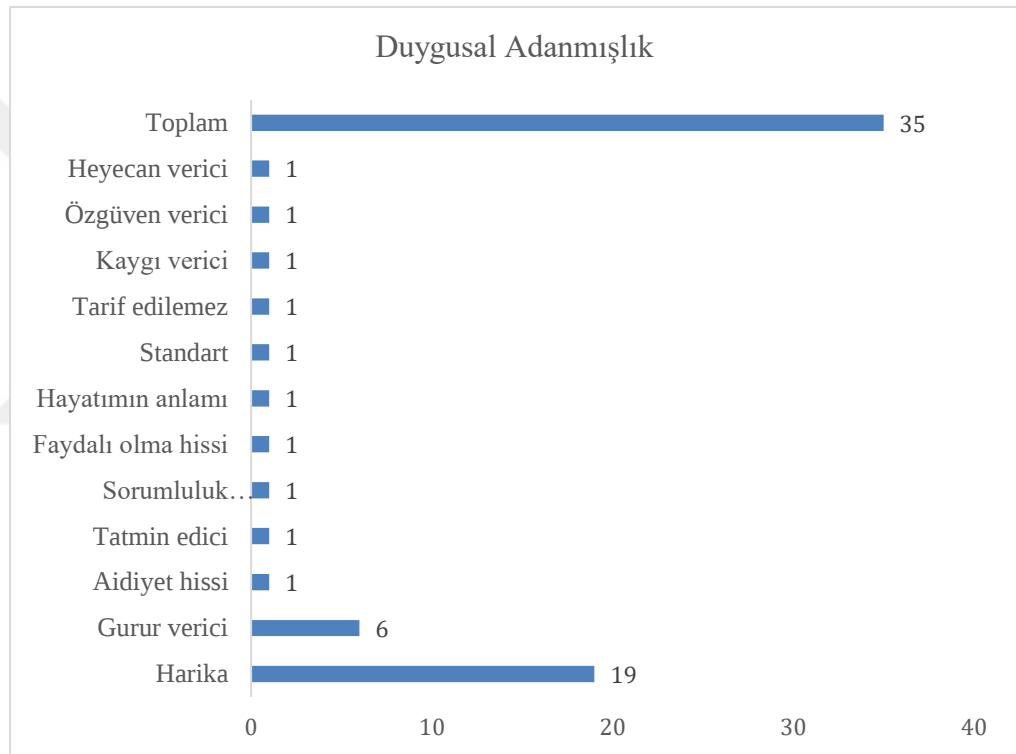
Ö22: Kurum için fazla zaman ayırıyor. Ayrıca kurumu resmi ilişkilerin dışında samimi ilişkilerin olduğu bir yer haline getirmeye çalışmasından hem eğitim hem de takım ruhunu güçlendirme açısından kaygı taşıdığını çıkarabiliyorum.

Görüşme yapılan öğretmenlerden beşi müdürlerinin gelişmek için hiçbir çaba göstermediklerini belirtmişlerdir.

Ö19: Kurumu ve çalışanlarını geliştirme kaygısı taşıdığını düşünmüyorum.

Öğretmenler, müdürlerinin ne kadar gelişime ve çevresini geliştirmeye açık olduklarını verdikleri cevaplar ile belirtmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen kodlar müdürlerin birden fazla entelektüel uyarım sağlayacak davranışı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Nicel veriler ile kıyaslanınca, entelektüel uyarım alt boyutu yüksek çıkmıştır. Bu durum araştırmanın nicel ve nitel boyutunda benzer bulgulara ulaşıldığını göstermektedir.

Şekil 3.5: Duygusal Adanmışlık Kategorisi



Duygusal adanmışlık kategorisine ait bulgular Şekil 3.5’de verilmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (N=19) “*Eğitimin ve okulun bir parçası olmak sizce nasıl bir duygu?*” sorusuna “*harika*” cevabını vermiştir.

Ö14: *Harika bir duygu, hiçbir şeyi öğretmenliğe değişmem. Hayatımda en çok lezzet aldığım şey öğretmenlik yapmaktır.*

Diğer bir katılımcı ise (Ö8) öğretmen olma hedefinin gerçekleştirmesinin verdiği histen bahsetmiştir.

Ö8: Öğretmen olmak çocukluk hayalimdi. Bu nedenle, hedeflediğim konumda olduğum için çok mutlu ve huzurluyum.

Diğer katılımcı (Ö2), mesleğinin insanlar üzerinde oluşturduğu etkiden bahsederek çalıştığı kuruma karşı duygusal adanmışlığını tanımlamıştır.

Ö2: İnsanlara yeni şeyler öğretmek onların buluş yolculuğuna eşlik etmek inanılmaz bir duygudur. İnsanların hayatlarına etkide bulunmak ve onlardaki dönüşümü görebilmek bir eğitimci için keyif verici bir deneyimdir.

Öğretmenlerden altı tanesi, eğitimin ve okulun bir parçası olmayı gurur verici gördüklerini belirtmişlerdir.

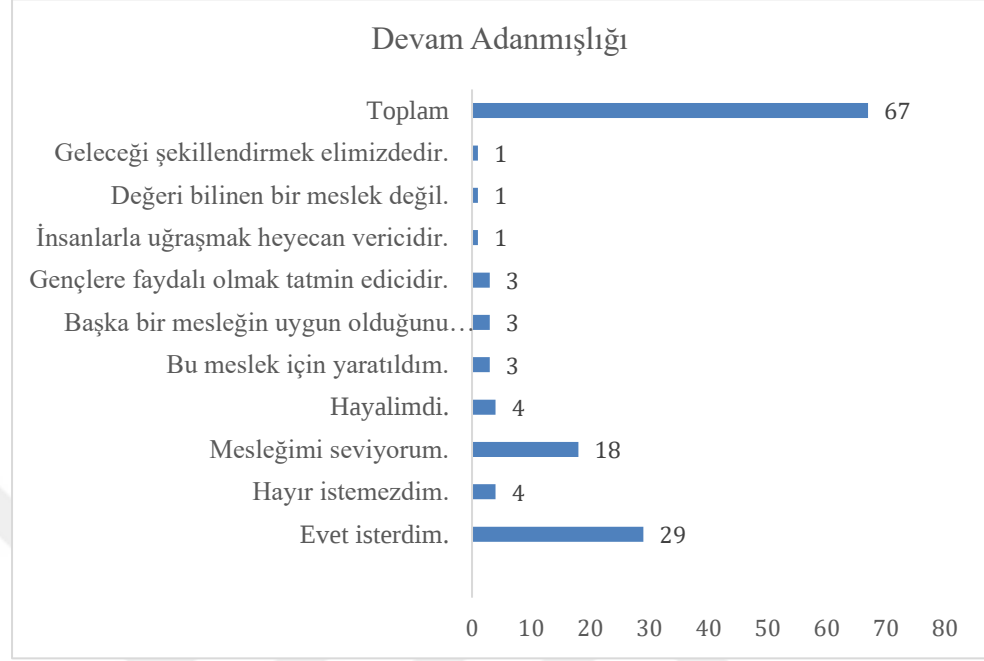
Ö6: Eğitim kurumlarına geleceğimizi inşa eden mekanlar olarak baktığımızda bu sistemin içinde yer almak oldukça gurur vericidir.

Ortaya çıkan kodlar incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak olumlu duygulardan bahsettiği görülmüştür. Bununla birlikte, sorulan soruya “kaygı verici” ve “standart” cevaplarını veren birer kişi bulunmaktadır. Ö30, eğitimin ve okulun bir parçası olmayı neden kaygı verici olarak gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö30: Ülkenin geleceğinin bir parçası olmak üzerimde sorumluluk hissi oluşturuyor. Kendimi sürekli geliştirmem ve çağı yakalamam gerektiğini düşündüğüm için bazı zamanlar kaygı da oluşturabiliyor.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun olumlu duygular ile kurumlarına bağlandıklarını ve duygusal adanmışlık alt boyutlarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Nicel veriler incelendiğinde duygusal adanmışlık alt boyutuna ait bulgular, öğretmenlerin en çok duygusal olarak kurumlarına adandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, nicel ve nitel verilerin birbirlerine paralel olmaları ile açıklanabilir.

Şekil 3.6: Devam Adanmışlığı Kategorisi



Devam adanmışlığı kategorisine ait bulgular Şekil 3.6’da verilmiştir. Öğretmenlerden “Eğer öğretmenliğin dışında bir iş yapma fırsatınız olsa, öğretmen olarak çalışmaya devam etmek ister miydiniz ve neden?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu (N=29) “Evet isterdim.” cevabını vermiştir. Öğretmenlik yapmaya devam edeceğini belirten öğretmenlerin çoğunluğu (N=18) mesleklerini sevdiklerini için başka bir iş yapmayı düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen olarak çalışmaya devam etmek isteyen öğretmenlerin nedenleri “Bu meslek için yaratıldım.” (N=3), “Hayalimdi.” (N=4), “İnsanlarla uğraşmak heyecan vericidir.” (N=1), “Gençlere faydalı olmak tatmin edicidir.” (N=3) ve “Geleceği şekillendirmek elimizdedir.” (N=1) olarak bulunmuştur.

Ö11: Öğretmenlik benim için en uygun meslek ve öğretmenlik yaparken mutlu hissediyorum.

Ö9 ise, insanların hayatlarına olumlu bir şekilde etki edebilmenin verdiği hisle başka şansı da olsa öğretmenlik yapmaya devam edeceğini belirtmiştir.

Ö9: *Öğretmenlik yapmaya devam ederdim. Çünkü hem branşımı seviyorum hem de gençler hayatlarını şekillendirirken onlara faydalı olmak tatmin edici bir duygu.*

Öğretmenlerden dört tanesi başka bir fırsatı olsa öğretmenlik yapmaya devam etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen olarak çalışmaya devam etmek istemeyenler, nedenlerini “*Başka bir mesleğin uygun olduğunu düşünüyorum.*” (N=3), ve “*Değeri bilinen bir meslek değil.*” (N=1) olarak ifade etmişlerdir. Ö25 başka bir mesleği yapmak istemesinin nedeni olarak öğretmenliğin ülkemizde değeri anlaşılan bir meslek olmadığını belirtmiştir.

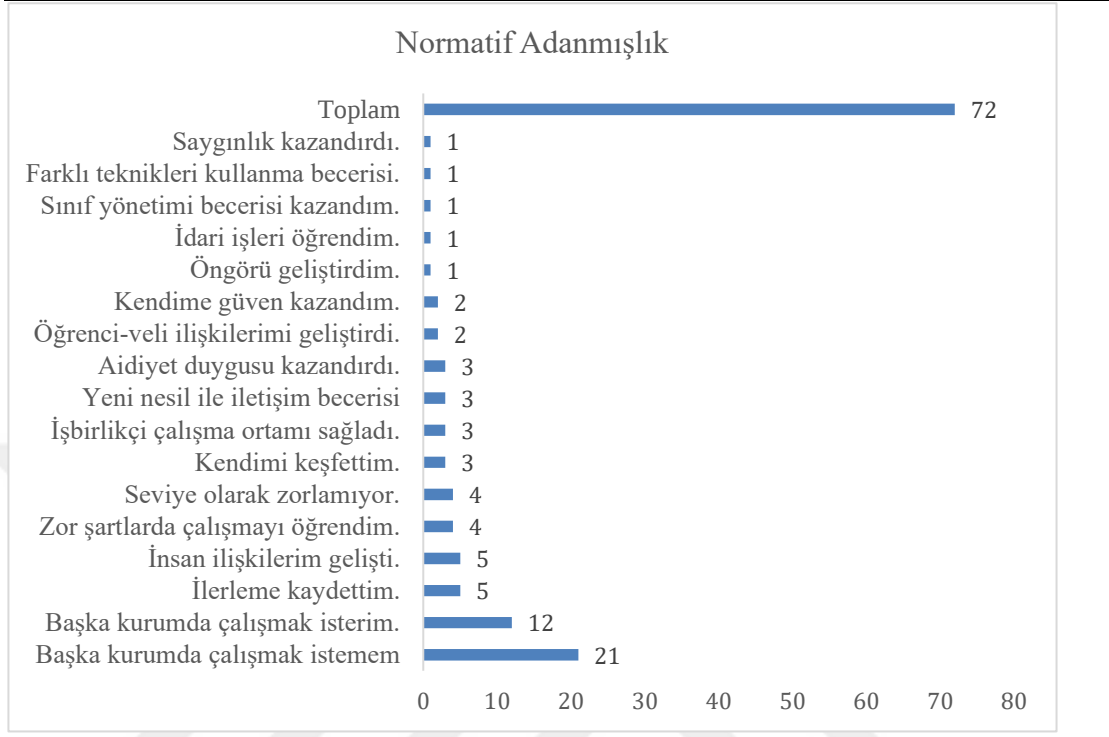
Ö25: *Öğretmen olmaya devam etmek istemezdim. Maalesef öğretmenlik ülkemizde değeri çok bilinen bir meslek değildir.*

Ö2, yanlış meslek tercihindan dolayı pişman olduğunu ve bir şansı olsa öğretmenliği bırakarak başka bir iş yapacağını belirtmiştir.

Ö2: *Hayır devam etmek istemezdim. Başka biri iş yaparak daha mutlu olacağımı düşünüyorum.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan cevaplar ve nicel veriler incelendiğinde, aralarında benzerlik olduğu görülmektedir. Nicel veri analizinde öğretmenlerin en az devam adanmışlığı alt boyutuna ait davranışları sergilemeleri ve yapılan görüşmelerde bazı öğretmenlerin meslek değiştirmek istediklerini belirtmeleri bu benzerliğe bir örnektir.

Şekil 3.7: Normatif Adanmışlık Kategorisi



Normatif adanmışlık kategorisine ait bulgular Şekil 3.7’de gösterilmiştir. Öğretmenler “*Çalıştığınız kurumun size kattıkları nelerdir? İmkânınız olsa başka bir kurumda ya da işte çalışmak ister misiniz?*” sorusuna cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu (N=21) başka kurumda çalışmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Ö13: *Hayır başka kurumda çalışmak istemezdim. Çünkü bu kurumda olduğum için mutluym. Sınıf yönetimi konusunda bana katkı sağladı.*

Öğretmenlerin on iki tanesi başka kurumda çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu isteklerinin nedeni olarak “*Seviye olarak zorlamıyor.*” (N=4) cevabını vermişlerdir. Ö5, okulun genel seviyesinin düşük olmasından dolayı işini zorlayıcı bulmadığını neden göstererek başka okulda çalışmak isteğini dile getirmiştir.

Ö5: *Kesinlikle başka bir okulda çalışırdım. Seviye olarak beni zorlayan bir okul değil. Beni seviye olarak zorlayan bir okulda daha çok kendimi geliştirebileceğime inanıyorum.*

Diğer bir katılımcı ise çalıştığı kurumun imkanlarının kısıtlı olmasından dolayı değiştirmek istediğini ifade etmiştir.

Ö28: *Çalıştığım kurum bir köy okuludur. Bana maddi ve manevi çok şey kattığını söyleyebilirim. Ancak daha çok imkanı olan bir okulda çalışmak isterim.*

Öğretmenler, çalıştıkları kurumun kendilerine olan faydalarını hem kişisel ve sosyal anlamda gelişmeleri bakımından hem de mesleki alandaki gelişimleri bakımından değerlendirmişlerdir. Mesleki açıdan çalıştıkları kurumun faydalarını “*Zor şartlarda çalışmayı öğrendim.*” (N=4), “*İlerleme kaydettim.*” (N=5), “*Öngörü geliştirdim.*” (N=1), “*İdari işleri öğrendim.*” (N=1), “*Sınıf yönetimi becerisi kazandım.*” (N=1), “*Farklı teknikleri kullanma becerisi kazandım.*” (N=1) şeklinde sıralamışlardır.

Ö3: *Mesleki uygulama anlamında ilerleme kaydettim. İşbaşında karşılaşılabileceğim durumlar için öngörü geliştirdim.*

Ö14: *Başka bir kurumda ya da işte çalışmak istemem. Kurumum bana farklı teknikleri kullanma becerisi kazandırdı.*

Kişisel ve sosyal alanda çalıştıkları kurumun faydalarını ise “*Kendimi keşfettim.*” (N=3), “*İşbirlikçi çalışma ortamı sağladı.*” (N=3), “*Öğrenci ve veli ilişkilerimi geliştirdi.*” (N=2), “*Yeni nesil ile iletişim becerisi kazandım.*” (N=3), “*Aidiyet duygusu kazandım.*” (N=3), “*Saygınlık kazandırdı.*” (N=1), “*Kendime güven kazandım.*” (N=2), “*İnsan ilişkilerim gelişti.*” (N=5) olarak belirtmişlerdir.

Ö9: *Nasıl bir öğretmen olmam gerektiğini keşfettim. Bu nedenle başka kurumda çalışmak istemem.*

Ö18: *Hayır istemezdim. Gençleri anlamak konusunda katkısı oldu.*

Katılımcıların arasında okulundan katkı görmesine rağmen, kurum değiştirmek isteyen öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin kurumlarını değiştirmek isteme nedenleri başka kurum türünde daha faydalı olacaklarına inanmaları ve yeni deneyim elde etmek istemeleri gibi nedenler bulunmaktadır.

Ö6: *Elbette çalıştığım bana pek çok yönden katkı sağladı. Özellikle ilk atama yerim olmasına dolayısıyla öğrenci ve velilerle ilişkilerimizde, idari işlerin nasıl yürütüldüğü konusunda olumlu katkılarda bulundu. Ancak imkanım dahilinde farklı okullarda çalışmak da isterim, zira her okul farklı bir kültürdür.*

Başka bir katılımcı (Ö11), Ö6 gibi ilk görev yeri olmasından dolayı tüm tecrübesini çalıştığı okula borçlu olduğundan bahsetmiştir. Yine de kurumunu değiştirmenin onun için daha iyi olacağını da eklemiştir.

Ö11: *İlk görev yerim olduğu için şu ana kadar edindiğim tecrübelerimi bu okulda öğrendim. İmkanım olsa ilkokul ya da ortaokul kademesinde çalışmak isterim.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun bulundukları kurumda çalışmaya devam etmek istemeleri, bu alt boyutun yeterli seviyede olduğunu göstermektedir. Nicel veriler göz önüne alındığında, normatif adanmışlık düzeyi yüksek çıkmıştır. Görüşme formunun ve ölçeklerin analizinde elde edilen bulgular, nicel ve nitel bulguların birbirlerini desteklediklerini göstermektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular detaylı bir şekilde tartışılacak ve alanyazında bulunan benzer çalışmalarla elde edilen bulgular karşılaştırılacaktır. Bununla birlikte araştırmanın sonuçları özetlenecektir.

Tartışma ve sonuç bölümü dönüşümcü liderlik, örgütsel adanmışlık ve ikisi arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulguların yorumlandığı üç bölümden oluşturulmuştur. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeylerine ilişkin bulgular yorumlanıp, öğretmenlerin demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, çalışılan kademe, müdürle çalışma süresi) bu düzeyleri etkileyip etkilemediğine yönelik bulgular tartışılmıştır. Sonra öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri belirlenip, demografik özelliklerinin bu düzeyler üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Son olarak müdürlerin dönüşümcü liderlik düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına etkisi tartışılmıştır. Elde edilen nicel ve nitel verilere ait bulgular, birbirleri ile kıyaslanarak sunulmuştur.

4.1. Dönüşümcü Liderlik Düzeyi İle İlgili Tartışma ve Sonuç

Öğretmen algılarına göre birlikte çalıştıkları kurum müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını ne kadar gösterdiklerine ilişkin veriler analiz edildiğinde; “İlham verici motivasyon”, “İdeal etki” ve “Bireysel ilgi” ortalamalarının “çok yüksek” düzeyde, “Entelektüel uyarım” boyutunun “yüksek” düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin genelinde ise, araştırmada yer alan kurum müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin çok yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek ortalama ideal etki boyutuna aitken, en düşük ortalama entelektüel uyarım alt boyutuna ait olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerini dönüşümcü lider olarak gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen kodlar incelendiğinde; öğretmenlerin 28’i müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduklarını belirten davranışlarından bahsederken; 5 tanesi

müdürlerinin bu konuda bir uğraşı olmadığını belirtmiştir. Bu durum, araştırmanın nitel boyutunun nicel boyutunu desteklediği göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularına benzeyen ve benzemeyen bulgular elde edildiği görülmüştür. Aksel ve Elma'nın (2018) yaptıkları araştırma bulgularına göre; öğretmenler tüm boyutlarda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, entelektüel uyarım boyutuna ilişkin bulgu haricinde, bu araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmemektedir. Ayrıca alt boyutlar arasında en yüksek düzeyde olan ideal etki boyutuyken; en düşük ortalamaya sahip olan entelektüel uyarım alt boyutu olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, Erkuş ve Ünlü (2008), araştırmalarının bulgularında alt boyutlar arasında en yüksek düzeye karizma (ideal etki) boyutunun sahip olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca, Güneş ve Buluç (2012) da, ideal etki boyutunu en yüksek düzeyde bulmuşlardır. Bu durum, bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. İdeal etki alt boyutunun diğer alt boyutlara kıyasla yüksek çıkması, okul müdürlerinin çalışanlarına esin kaynağı olarak iyi birer lider olduklarını kanıtlamak istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine ilişkin Mann-Whitney testi sonuçlarına bakıldığında, aralarında anlamlı farkın olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgu, cinsiyetin dönüşümcü liderliğin algılanmasında bir etki oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Keleş (2009), kadın ve erkek öğretmenler arasında okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını algılama açısından bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Aynı şekilde, Oran (2002) öğretmenlerin cinsiyetinin dönüşümcü liderliği algılamaları üzerinde bir etkiye sahip olmadığını ortaya çıkarmıştır. Nitekim, Eraslan (2003) öğretmen görüşlerine göre dönüşümcü liderlik ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulmuştur. Yılmaz ve Arcasoy (2019) ise, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dönüşümcü liderlik algılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin yaşı değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçlarına bakıldığında, aralarında anlamlı

fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yaşının dönüşümcü liderliği algılamalarında bir fark oluşturmamasıyla açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşmış araştırmaların olduğu görülmüştür. Göksal (2018) çalışmasında, dönüşümcü liderlik ve öğretmenlerin yaşı değişkeni arasında anlamlı fark bulmamıştır. Ancak, Gelmez (2018) yaş değişkeninin dönüşümcü liderliği etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin kıdemi değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi incelendiğinde; ilham verici motivasyon, ideal etki ve entelektüel uyarım boyutları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığında 21 yıl üzeri öğretmenlik kıdemi bulunanlar lehine yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlikte kıdemin arttıkça yöneticiden beklentinin azalması ile açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde, bu bulgu ile örtüşen çalışmaların olduğu görülmüştür. Eraslan (2003) dönüşümcü liderlik ve öğretmenlerin kıdemi değişkeni arasında anlamlı fark bulmuştur. Aynı şekilde, Töremen ve Yasan'da (2010), dönüşümcü liderlik ve kıdem değişkeni arasında anlamlı fark bulmuşlardır.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin çalıştığı kademe değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi incelendiğinde; dönüşümcü liderlik alt boyutları ve çalışılan kademe arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, ortaokul ya da lisede çalışmanın okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına yönelik algıları etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer şekilde Gelmez (2018), okul türü ve dönüşümcü liderliğin algılanması arasında anlamlı bir fark bulmamıştır.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi incelendiğinde; dönüşümcü liderlik alt boyutları ile öğretmenlerin eğitim düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgu, dönüşümcü liderlik algısının öğretmenlerin eğitim düzeyi tarafından etkilenmemesi ile açıklanabilir. Aynı şekilde, Eraslan (2003) dönüşümcü liderlik ve öğretmenlerin eğitim seviyesi arasında anlamlı bir fark bulmamıştır.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin müdürle çalışma süresi değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi incelendiğinde; dönüşümcü liderlik alt boyutları ve genel düzeyde müdürle çalışma süresi değişkeni ile aralarında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgu, yönetici ile geçen sürenin dönüşümcü lider olarak algılanması bakımından bir fark oluşturmaması ile açıklanabilir. Taş ve Çetiner (2011) ortaöğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin vizyon belirleme ve geliştirme boyutundaki davranışları ile müdürle çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, diğer boyutlardaki davranışlar ile müdürle çalışma süresi değişkeni arasında anlamlı fark olmadığını bulmuşlardır.

4.2. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi İle İlgili Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin görüşlerine göre çalıştıkları kurumlara adanmışlıkları ile ilgili bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenler en çok duygusal olarak örgütlerine adanmış olduklarını ifade etmişlerdir. Görüşme analizinde elde edilen bulgularla kıyaslandığında; nicel ve nitel bulguların birbirlerini desteklediği görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 29'unun mesleklerine kendilerini adadığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin 12'sinin mesleklerini ve okullarını sevmelerine rağmen öğrenci seviyesinin düşüklüğü, okulun imkan açısından kısıtlı olması ya da kendilerini kurum türünden dolayı yeterince verimli bulmamaları nedeniyle imkanları olsa başka okulda çalışacaklarını belirtmişlerdir.

Karakuş ve Aslan (2009), öğretmenlerin mesleklerine duygusal ve normatif adanmışlıklarının yüksek seviyede olduğunu; çalıştıkları kuruma ve çalışma grubuna olan duygusal ve normatif adanmışlıklarının ise düşük seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin gelir ve itibar açısından yeterli kazancı sağlayamadıkları için devam adanmışlıklarının düşük olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, örgütsel adanmışlığı düşük olan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca, mesleğe yönelik duygusal adanmışlığın yüksek çıkması, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Ekinci (2012), araştırmasında öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını yüksek bulmuştur. Bu sonuç, araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Doğan ve

Aslan (2016), özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin iyi seviyede olduğunu bulmuşlardır. Altunay (2017), ilköğretim öğretmenlerinin işe adanmışlıklarını yüksek seviyede bulmuştur. Demir (2020) ise, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının orta düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Alt boyutlar arasında en yüksek düzeye duygusal adanmışlığın sahip olması, bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Balyer (2015) ise, öğretmenlerle yaptığı görüşme sonucunda öğretmenlerin örgütlerine adanmışlıklarının düşük seviyede olduğunu saptamıştır. Ayrıca bu durumun nedeninin, araştırma kapsamındaki okullarda sağlıklı örgütsel iklimin bulunmaması olabileceğini öne sürmüştür. Akın (2019) ise öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını olumsuz yönde etkileyebilecek olan öğretmen tükenmişliği ile ilgili yaptığı çalışmada; çalışanlar arası rekabet, yüksek beklenti içinde olma, zihinsel ve duygusal olarak yorgun, kaygılı ve stresli olma hallerini tükenmişliğe neden olabilecek unsurlar olarak sıralamıştır. Aynı zamanda bu unsurlar sağlıksız örgüt ikliminin göstergesi olabilir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin örgütsel adanmışlık düzeylerini gösteren Mann-Whitney testi bulguları incelendiğinde; örgütsel adanmışlık ve cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Demir (2020), cinsiyete göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında bir farkın bulunmadığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Atar (2009) ve Afacan (2011), cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına etki etmediği bulgusuna ulaşmışlardır. Buradan, cinsiyete göre örgütsel adanmışlık düzeyinde bir farkın olmadığı sonucuna varılabilir. Nitekim Karakuş ve Arslan (2009) ile Ekinci (2012) çalışmalarında örgütsel adanmışlık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulmuşlardır.

Yaş değişkenine göre örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında yapılan Kruskal-Wallis testine göre; yaş değişkeni ile örgütsel adanmışlık arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ekinci (2012), araştırmasında yaş değişkeni ile örgütsel adanmışlık arasında önemli farkın olmadığını ifade etmiştir. Aynı şekilde, Demir (2020) öğretmenlerin yaşı ile örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Bu bulgulara göre, yaşı örgütsel adanmışlık üzerinde bir etkisi olmadığı yorumu

yapılabilir. Doğan ve Aslan (2016) ise, öğretmenlerin yaşı ile örgütsel adanmışlıkları arasında 41-50 yaş lehine anlamlı fark bulmuşlardır.

Kıdem değişkenine göre örgütsel adanmışlık alt ve genel boyutuna ilişkin Kruskal-Wallis testi sonucuna göre; kıdem değişkeni ile örgütsel adanmışlık arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ekinci (2012) yaptığı çalışmada mesleki hizmet süresi değişkeni ile örgütsel adanmışlık arasında anlamlı farkın olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Demir (2020), öğretmenlerin mesleki kıdemi ve örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı fark bulmamıştır. Bu bulgular ışığında, meslekte geçirilen sürenin örgütsel adanmışlık düzeyine etki etmediği yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kademe ve örgütsel adanmışlıkları arasında Kruskal-Wallis testine göre anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur. Afacan'ın (2011) elde ettiği bulgular, bu durumu destekler niteliktedir. Aynı şekilde Şahin'de (2020), okul türüne göre örgütsel adanmışlık ölçeğine verdikleri yanıtların anlamlı olarak farklılaşmadığını bulmuştur. Buradan, çalışılan kademenin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ancak, Ekinci (2012), okul türü ve örgütsel adanmışlık arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim düzeyi ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucu, iki değişkenin arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde, Şahin (2020) örgütsel adanmışlığın eğitim durumuna göre değişmediği bulgusuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin örgütsel adanmışlıklarına olumlu ya da olumsuz şekilde etki etmediği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, Demir (2020), öğretmenlerin eğitim düzeyine göre örgütsel adanmışlığın fark gösterdiğini ve lisansüstü mezunlarının örgütsel adanmışlıklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bakan, vd. (2011), katılımcıların eğitim düzeylerinin örgütsel adanmışlıklarına etkisini incelediği çalışmada anlamlı fark bulmuş olup eğitim seviyesi arttıkça örgüte adanmışlıklarının arttığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin müdürleriyle çalışma süresi ve örgütsel adanmışlık arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Alanyazında bu bulgu ile örtüşen ve çelişen araştırmalar bulunmaktadır. Demir (2020), Şahin (2020), Büyükbeşe ve Gökaslan

(2018) araştırmalarında örgütsel adanmışlığa ilişkin düşüncenin çalışma süresinden etkilenmediğini bulmuşlardır. Müdür ile çalışma süresinin öğretmenlerin müdür ile ilgili düşüncelerini etkilemediği sonucuna varılabilir. Nitekim, Ekinci (2012) öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının çalışma sürelerinden etkilendiği bulgusuna ulaşmıştır.

4.3. Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Adanmışlık ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi, dönüşümcü liderlik ve örgütsel adanmışlık arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaya yöneliktir. Yapılan Spearman'ın Sıralama Katsayısı analizine göre; dönüşümcü liderlik ile örgütsel adanmışlık genel düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü lider olması öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Görüşme analizinde elde edilen bulgular bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 28'si yöneticilerinin dönüşümcü lider olduğunu belirten özelliklerinden bahsederken çalıştıkları kurumlara adanmış olduklarını gösteren cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerden üçü yöneticilerini dönüşümcü lider olarak görmediklerini belirten ifadeler kullanırken başka kurumda çalışmak istediklerini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ikisi ise, okul yöneticilerini dönüşümcü lider olarak görmemelerine rağmen aynı kurumda çalışmaya devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni kurumda çalışmaya alışmış olmaları olabilir.

Alanyazında benzer bulgulara ulaşmış araştırmalar mevcuttur. Noraazian ve Khalip (2016) dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Başka bir deyişle, bu araştırmanın da bulgusu olan dönüşümcü liderlik ve örgütsel adanmışlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Noraazian ve Khalip (2016) araştırmasını ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaparken, bu araştırma ortaokul ve lise düzeyinde çalışan öğretmenleri örneklem olarak almıştır.

Şahin (2020) araştırmasında yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına olumlu bir etkisi olduğu bulgusuna

ulaşmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının da arttığı ifade edilmiştir.

Aynı şekilde Porter (2015), Feizi vd. (2014) ve Ismail vd. (2011), yapmış oldukları araştırmalarda yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları göstermesinin çalışanlar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Bu durum, araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında, okul müdürünün dönüşümcü lider olmasının öğretmenlerin kendilerini kurumlarına daha çok adanmalarına yardımcı olacağı sonucuna varılabilir.

Bu araştırmadan ve yapılan literatür taraması sonucu ulaşılan araştırmalardan elde edilen bulgular sonucunda, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılabılır. Kurumun amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmen adanmışlığı önemli etmenlerden biridir. Okul müdürünün sergileyeceği dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık seviyeleri yükselebilir. Bu durumda öğretmenler çalıştıkları kurumları başarılı hale getirebilmek için daha çok çaba sarf edeceklerdir. Müdür davranışındaki değişiklikler domino etkisi yaratarak öğretmenleri, öğrencileri ve daha sonra toplumun tamamını etkileyebilir.

4.4. Araştırmacılara ve Uygulayıcılara Dönük Öneriler

Bu bölümde, araştırmacıya ve uygulayıcıya yönelik öneriler sunulmuştur.

4.4.1. Araştırmacılara Dönük Öneriler

1. Bu araştırmada ortaokul ve lise öğretmenleri evreni oluşturmaktadır. Dönüşümcü liderlik ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin araştırmanın evrenini oluşturduğu araştırmalar yapılabilir.

2. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeyini belirleyebilmek için, yöneticiler ile araştırma yapıp öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ile kıyaslanabilir.

3. Örgütsel adanmışlık kavramının farklı liderlik biçimleriyle arasındaki ilişkinin analizi yapılabilir. Örgütsel adanmışlığa en fazla katkısı olan liderlik biçimi saptanabilir.

4. Bu araştırmada Mardin ili Kızıltepe ilçesindeki devlet okullarında görevli olan öğretmenler evreni oluşturmaktadır. Başka ilçelerde durumu ortaya çıkarmak için araştırma yapılabilir. Ayrıca özel okullarda araştırma yapıp devlet okulları ile karşılaştırılabilir.

4.4.2. Uygulayıcılara Dönük Öneriler

1. Okul yöneticileri, kurumlarının modern dünyaya uyum sağlayabilmesi ve gelişebilmesi için eğitimlere katılabilirler.

2. Okul yöneticileri, öğretmenlerin kurumlarına olan adanmışlıklarını artırmak için kendileri örnek davranışlarda bulunup çalışanları ile özel olarak ilgilenebilir.

3. Okul yöneticileri, kurumda başarıyı artırmanın öğretmenlerin mesleklerini severek ve profesyonel şekilde yapmaları ile gerçekleşeceğini farkında olmalıdırlar. Bu nedenle, öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri konusunda motive etmelidir.

KAYNAKÇA

Afacan, Ö. (2011). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri ile Müdürlerin Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akçakaya, M. (2016). “Weber’in Bürokrasi Kuramının Bugünü ve Geleceği”. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 275-295.

Akın, M. A. (2019). “An Investigation Into Teacher Burnout in Relation to Some Variables”. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 47-66.

Aksel, N., & Elma C. (2018). “Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.

Akyüz, B., Nihat, K., & Aravi, B. (2015). “Kamu Çalışanlarının İş Tatmini Üzerinde Liderin Güç Kaynaklarının Rolü”. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 71-90.

Alış, B. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Alim, N. (2019). *Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmen Liderliği ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990a). “The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization”. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990b). “Organizational Socialization Tactics: A Longitudinal Analysis Of Links To Newcomers, Commitment And Role Orientation”. *Academy Of Management Journal*, 33(4), 847-858.

Altunay, E. (2017). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 37-66.

Antonakis, J., Avolio, B. J. & Sivasubramaniam, N. (2003). “Context and Leadership: An Examination of the Nine-factor Full-range Leadership Theory Using

the Multifactor Leadership Questionnaire". *The Leadership Quarterly*. 14(3), 261-295.

Aslanargun, E. (2007). "Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(2), 195-212.

Aslanargun, E. & Bozkurt, S. (2012). "Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar". *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.

Asunakutlu, T. (2001). "Klasik ve Neo-klasik Dönemde Örgütsel Güvenin Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneme". *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5.

Atar, G. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları ile Müdürlerin Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bakan, İ., Büyükbeşe, T. & Erşahan, B. (2011). "An Investigation of Organizational Commitment and Education Level Among Employees". *International Journal of Emerging Sciences*, 1(3), 231-245.

Bakan, İ., Doğan, İ. F. (2012). "Hizmetkâr Liderlik". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.

Baker, G. A. (1992). *Cultural leadership: Inside America's Community Colleges*. Community College Press.

Baki, A. & Gökçek, T. (2012). "Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem Akademi.

Balyer, A. (2015). "Organizational Commitment: Teachers' Perceptions in Turkey". *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 30(2), 1-14.

Barling, J. (2000). "Transformational leadership". *QSB Insight*, retrieved from https://smith.queensu.ca/insight/file/qsb_whitepaper_leadership.pdf.

Barnard, B. (2018). "Leadership in Innovation and Entrepreneurship: Visionary Leadership and the Construction of Visions". *Wits Business School*. 1-67.

Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. & Berson, Y. (2003). "Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership". *Journal of Applied Psychology*. Cilt. 88. Sayı. 2, 207.

Bass, B. M. & Bass, R. (2009). "*The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*". Simon and Schuster.

Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2010). "The Transformational Model of Leadership". *Leading Organizations: Perspectives for a New Era*, 2, 76-86.

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). "The Strategies for Taking Charge". *Leaders, New York: Harper. Row*. Sayı. 41.

Beycioğlu, K. (2007). "Z Kuramı ve Okul Yönetimine Uyarlanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 63-72.

Bilge, B. (2013). "Öğrenci Başarısını Arttırmada Okul Müdüründen Beklenen Liderlik Özellikleri". *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 1(2), 12-23.

Bozdemir, Y. & Yolcu, H. (2014). "Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki". *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 287-311.

Buluç, B. (2010). "İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki". *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (19. Basım). Pegem Akademi.

Büyükbeşe, T. & Gökaslan, M. O. (2018). "İşe Gömülmüşlük, İşe Adanmışlık ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisi: Bir Alan Çalışması". *Mukaddime*, 9(2), 135-154.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (26. Baskı). Pegem Akademi.

Can, H., Aşan, Ö. & Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel Davranış*, İstanbul: Arıkan Basın Yayın.

Canöz, K. & Gedikçi Öndoğan, A. (2015). “Kriz Yönetiminde Dönüşümcü Liderin Rolü”. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(1), 36-61.

Carson, C. M. (2005). “A Historical View of Douglas McGregor's Theory Y”. *Management Decision*, 43(3), 450-460.

Celep, C. (1998). “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı”. *Eğitim ve Bilim*, 22(108), 56-62.

Celep, C., Doyuran, Ş., Sarıdede, U. & Değirmenci, T. (2004). “Eğitim Örgütlerinde Çok Boyutlu İş Etiği ve Örgütsel Adanmışlık”. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya, 6-9 Temmuz.

Chen, Y., Zhou, X. & Klyver, K. (2019). “Collective Efficacy: Linking Paternalistic Leadership to Organizational Commitment”. *Journal of Business Ethics*, 159, 587-603.

Creswell, J. W. & Sözbilir, M. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Pegem Akademi.

Cömert, M. (2004). “Dönüşümcü liderlik”. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya, 6-9 Temmuz.

Çakar, U. & Arbak, Y. (2003). “Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zeka Gerektirir Mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma.” *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 83-98.

Çelik, A. & Şimşek, M. Ş. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. Eğitim Yayınevi.

Çelik, S. & Eryılmaz, F. (2006). “Öğretmen Algılarına Göre Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeyleri (Ankara İli Örneği)”. *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik* (4. Baskı). Pegem Yayıncılık.

Dede, N. P. (2019). “Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisinde Lidere Güvenin Aracı Rolü Üzerine Bir Araştırma”. *Business and Management Studies: An International Journal*, 7(4), 1923-1943.

Demir, A. (2020). *İkokullarda Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Demirtaş, E. & Şama, E. (2016). “Okullarda Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi”. *Iğdır University Journal of Social Sciences*, 10, 275-298.

Demirtaş, Y., Üstüner, M. & Özer, N. (2007). “Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 421-455.

Demirtaş, Z. & Ekmekyapar, M. (2012). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 523-554.

Deniz, Ü. (2020). “Verimlilik ve İnsan İlişkileri Söylemleri Arakesitinde Eğitim Yönetiminin Bilgi Temeli Oluşumu: Chester Barnard ve Etkileri”. *Kastamonu Education Journal*. 28(3), 1209-1219.

Diaz-Saenz, H. R. (2011). “Transformational leadership”. *The SAGE handbook of leadership*. 5(1), 299-310.

Diş, O. & Ayık, A. (2015). “Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki”. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*. 58, 499-518.

Doğan, Ü. & Aslan, H. (2016). “Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Müdürlerin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(2), 51-68.

Edizler, G. & Akbulut, E. (2011). “Özel Öğretim Kurumlarında Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Boyutları”. *Erciyes İletişim Dergisi*. 2(2), 20-32.

Ekinci, Ö. (2012). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Yıldırma Davranışları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Eraslan, L. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Eraslan, L. (2011). “Liderlikte Post-modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik”. *Journal of Human Sciences*. 8(1).

Erben, G. S. & Güneşer, A. B. (2008). “The Relationship Between Paternalistic Leadership and Organizational Commitment: Investigating the Role of Climate Regarding Ethics”. *Journal of Business Ethics*. 82(4), 955-968.

Erben, G. S. & Ötken, A. B. (2014). “Paternalist Liderlik ve İşe Bağlı Mutluluk İlişkisinde İş-Yaşam Dengesinin Rolü”. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 12(22), 103-121.

Erdem, O. & Dikici, A. M. (2009). “Liderlik ve Kurum Kültürü Etkileşimi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213.

Elhawi, R. (2019). “Transformational Leadership and Rhetoric Competencies for Organizational Success: Analysis of Jack’s Rhetoric”. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8.

Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sisten Yayıncılık.

Erkuş, A., Günlü, E. (2008). Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(2), 187-209.

Feizi, M., Ebrahimi, E., & Beheshti, N. (2014). Investigating the relationship between transformational leadership and organizational commitment of high school teachers in Germe. *International Journal of Organizational Leadership*, 3, 17-30.

Gelmez, S. (2018). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Geylani, A. (2013). “Okul Yönetiminde Kültürel Liderlik Yaklaşımı ve Toplumsal Boyutu”. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.

Girgin, S. (2017). “Türkiye’de 2005-2017 Yılları Arasında Eğitim Bilimleri Alanında Örgütsel Adanmışlık Konusunda Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi”. *1. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi*. İstanbul, Aralık.

Göksal, G. Y. (2018). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Aydın İli Bozdoğan İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Greenfield, T. B. (1994). *Greenfield on Educational Administration*, (P. Ribbins, Ed.), London: Routledge.

Güçlü, N. & Koşar, S. (2016). *Eğitim Yönetiminde Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.

Gündüz, Y., & Balyer, A. (2013). “Gelecekte Okul Müdürlerinin Gerçekleştirmeleri Gereken Roller”. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(3), 45-54.

Güneş, A. M. & Buluç, B. (2012). “İlköğretim Okullarında Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 411-437.

Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1986). “The Social Context of Effective Schools”. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.

Hassan, R., Ahmad, J. & Boon, Y. (2018). “Instructional Leadership Practice Among Headmasters in the Southern Region of Malaysia”. *The Journal of Social Sciences Research*. 76-90.

Hay, I. 2006. “Transformational leadership: characteristics and criticisms”. *E-Journal of Organizational Learning and Leadership*, 5(2).

Hogan, R. & Kaiser, R. B. (2005). “What We Know About Leadership. Review of *General Psychology*”, 9(2), 169-180.

Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2015). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (7. Basım). Çev. S. Turan. Nobel Yayıncılık.

Hulpia, H. & Devos, G. (2010). “How Distributed Leadership Can Make a Difference in Teachers' Organizational Commitment? A Qualitative Study”. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575.

Islam, M. & Bhattachar, P. (2019). “A Review on Managerial Grid of Leadership and Its Impact on Employees and Organization. *International Journal of Research*, 6(10), 159-162.

Ismail, A., Mohamed, H. A. B., Sulaiman, A. Z., Mohamad, M. H., & Yusuf, M. H. (2011). “An Empirical Study of the Relationship Between Transformational Leadership, Empowerment and Organizational Commitment”. *Business and Economics Research Journal*, 2(1), 89-107.

Joo, B. K. B., Yoon, H. J. & Jeung, C. W. (2012). “The Effects of Core Self-Evaluations and Transformational Leadership on Organizational Commitment”. *Leadership & Organization Development Journal*, 33(6), 564-582.

Kailola, L. G. (2020). “Transformational Leadership and Emotional Intelligence”. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 401. 210-212.

Karakuş, M. (2005). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri (Elazığ İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Karakuş, M. & Aslan, B. (2009). "Teachers' Commitment Focuses: A Three Dimensioned View". *Journal of Management Development*, 28(5), 425-438.

Karip, E. (1998). "Dönüşümcü Liderlik". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.

Keleş, G. G. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Muğla İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Keung, E. K. & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2013). "The Relationship Between Transformational Leadership and Cultural Intelligence". *Journal of Educational Administration*, 51(6), 836-854.

Kılıç, S. (2016). "Cronbachs Alpha Reliability Coefficient". *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 1.

Kiriş, İ. (2013). *İlkokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Adana İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Kitana, D. A. (2016). "Overview of the Managerial Thoughts and Theories from the History: Classical Management Theory to Modern Management Theory". *Indian Journal Of Management Science*, 6(1), 16.

Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). "Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği)". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.

Kolsteeg, J. & Zierold, M. (2019). "Mapping the Meanings of Cultural Leadership: The Use of the Term in the Field of Arts Management". *Arts Management Quarterly*. 6-10.

Köksal, O. (2011). "Bir Kültürel Liderlik Paradoksu: Paternalizm". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 101-122.

Krone, R., Downing, L. & Maguad, B. (2016). "Values analysis for moral leadership". Bookboon.com.

Kurşunoğlu, A., Tanrıöğen A. & Bakay, E. (2010). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-115.

Kürşat, Y. (2019). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Pegem Akademi.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. UK: McGraw-Hill Education.

Lewis, J. (1974). “Patterns of Activity in Domesticated Wildlife. *African Wildlife Leadership Foundation News*, 9(3), 2-5.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (6. Basım). Çev. G. Arastaman. Nobel Yayıncılık.

Mahdinezhad, M. & Suandi, B. (2013). “Transformational, Transactional Leadership Styles and job Performance of Academic Leaders”. *International Education Studies*, 6(11), 29-34.

Malik, S. (2019). “Comparison of Different Management Theories”. *Goldey Beacom College*. 1-14.

McGregor, D. (1960). “Theory X and theory Y”. *Organization Theory*, 358(1), 374.

Memduhoğlu, H. B. & Meriç, E. (2014). “Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetiminin İşlevleri Bağlamında Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Temel Sorunlar”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.

Memduhoğlu, H. B. & Turhan, M. (2016). “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Örgütsel Güç Kaynaklarını Kullanım Düzeyleri”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 73-90.

Meriç, E., Çiftçi, D. Ö. & Yurtal, F. (2019). “Algılanan Örgütsel Destek ve İşe Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 65-74.

Meriç, E. & Erdem, M. (2020). “Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Mesleğe Adanmışlığı Yordama Düzeyi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(2), 449-494.

Meydan, C. H. & Polat, M. (2010). “Liderin Güç Kaynakları Üzerine Kültürel Bağlamda Bir Araştırma”. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(4), 123-140.

Nadrifar, A., Bandani, E. & Shahryari, H. (2016). "An Overview of Classical Management Theories: A Review Article". *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5(9), 83-87.

Nagar, K. (2012). "Organizational Commitment and Job Satisfaction Among Teachers During Times of Burnout". *Vikalpa*, 37(2), 43-60.

Naktiyok, A. (2009). "Bilgi Temelli Örgüt Oluşturmada Yöneticilerin Kalite Liderliğine Uygun Davranışlarının Rolü". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 253-276.

Noraazian, B. O. & Khalip, M. (2016). "The Impact of Transformational Leadership and Teacher Commitment in Malaysian Public Schools". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 388-397.

Ogunnaike, O., Oyewunmi, A. E. & Famuwagun, O. E. (2016). "Empirical Appraisal of Compensation and Organizational Commitment in Education Management". *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(3), 296-301.

Olsen, J. P. (2006). "Maybe It Is Time to Rediscover Bureaucracy". *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(1), 1-24.

Oran, N. (2002). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Önday, Ö. (2016). "Neoclassical Organization Theory: From Incentives of Bernard to Organizational Objectives of Cyert and March". *Global Journal of Human Resource Management*, 4(1), 83-94.

Özalp, İ., Eren, G. & Öcal, H. (1992). "Organizasyonlarda Durumsallık Yaklaşımı Açısından Liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler Teorisindeki Liderlik Tarzlarına Göre Belirlenmesi ve Eskişehir Bölgesinde Seçilen Büyük Sanayi İşletmelerinde Bir Uygulama". *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 161-205.

Özdemir, T. & Orhan, M. (2020). "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki İmaj Algıları ile Örgütsel Adanmışlık Davranışları Arasındaki İlişki". *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 132-147.

Öztürk, C. (2016). "Argyris'in Olgunlaşma Teorisine Liderlikte Durumsallık Yaklaşımlarından Çözüm Arayışları". *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(8), 3085-3098.

Paul, R. J. & Ebadi, Y. M. (1989). "Leadership Decision Making in a Service Organization: A Field Test of the Vroom-Yetton Model". *Journal of Occupational Psychology*. Cilt. 62. Sayı. 3, 201-211.

Porter, J. A. (2015). "The Relationship Between Transformational Leadership and Organizational Commitment in Nonprofit Long Term Care Organizations: The Direct Care Worker Perspective". *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 1(2), 68-85.

Rahim, M. A., Khan, A. A. & Uddin, S. J. (1994). "Leader Power and Subordinates' Organizational Commitment and Effectiveness: Test of a Theory in a Developing Country". *The International Executive*, 36(3), 327-341.

Rahman, M. H. (2012). "Henry Fayol and Frederick Winslow Taylor's Contribution to Management Thought: An Overview". *ABC Journal of Advanced Research*, 1(2), 32-41.

Rono, K. (2019). "The influence of transformational leadership on entrepreneurship". *During the Training of Entrepreneurs Under the County Government of Kakamega in Collaboration with Kenya Industrial Estates*. Aralık, Kenya.

Ünsal, Y. (2018). *Eğitim Örgütlerinde Sergilenen Hizmetkâr Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmasına Etkisi*. Doktora Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Sadri, G. & Bowen, C. R. (2011). "Meeting Employee Requirements: Maslow's Hierarchy of Needs Is Still a Reliable Guide to Motivating Staff". *Industrial Engineer*, 43(10), 44-49.

Schriesheim, C. A. & Bird, B. J. (1979). "Contributions of the Ohio State Studies to the Field of Leadership". *Journal of Management*, 5(2), 135-145.

Seker, S. E. (2014). "Henri Fayol ve Yönetim". *YBS Ansiklopedi*, 1(1), 24-26.

Sezgin, F. & Koşar, S. (2010). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Güç Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273-296.

Shagholi, R., Zabihi, M. R., Atefi, M. & Moayedi, F. (2011). "The Consequences of Organizational Commitment in Education". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 246-250.

Sıgır, Ü. (2007). "İş Görenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Meyer ve Allen Tipolojisiyle Analizi: Kamu ve Özel Sektörde Karşılaştırmalı Bir Araştırma". *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 7(2), 261-278.

Starratt, R. J. & Guare, R. E. (1995). "The Spirituality of Leadership". *Planning and Changing*, 26, 190-203.

Stogdill, R. M. (1975). "The Evolution of Leadership Theory". In *Academy of Management Proceedings*, 1, 4-6.

Şahin, B. (2009). "Örgütsel Gelişmenin Sağlanmasında Dönüşümcü Liderlerin Rolü". *DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 97-118.

Şahin, B. (2020). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Şentürk, C. (2011). "Eğitim Yönetiminde Etik Liderlik". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 1(142), 30-34.

Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (10. Baskı). Pegem Akademi.

Tamyapar, B. (2019). "The Relationship between Transformational Leadership and Performance". (https://www.researchgate.net/publication/337928808_The_Relationship_between_Transformational_Leadership_and_Performance).

Tanrıöğen, A. (2000). "Temel Eğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.

Tanrıverdi, H. & Paşaoğlu, S. (2014). "Dönüşümcü Liderlik, Örgütsel Adalet ve İş Tatmini Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 274-293.

Taş, A. & Çetiner, A. (2011). "Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-391.

Taşkıran, N. (1992). "Stratejik Yönetim Aracı Olarak Amaçlara Göre Yönetim". *D.E.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, 7, 365-382.

Taştan, S. B. (2014). "Örgüt İklimi ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkide Psikolojik Güçlendirme Algısının Ara Değişken Olarak İncelenmesi ve Psikososyal Kaynakların Rolü: Kamu Kesim Çalışanları Üzerine Bir Araştırma". *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 91-106.

Tentama, F. (2016). "Analysis Of The Factors Affecting The Organizational Commitment Of Educational Staff". *Proceeding of Joint International Seminar*, Tayland, Ağustos.

Titrek, O. & Zafer, D. (2009). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 657-674.

Töremen, F. & Yasan, T. (2010). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği)". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 27-39.

Turhan, M., Demirli, C. & Nazik, G. (2012). "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Adanmışlık Düzeyine Etki Eden Faktörler: Elazığ Örneği". *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.

Tuzlukaya, Ş. & Yıldırım, D. (2019). "Algılanan Güç Kaynakları ile Örgütsel Sinizm Boyutları İlişkisi: Türk Savunma Sanayii'nde Bir Araştırma". *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 2257-2272.

Uysal, H. T. (2016) "İşgören Odaklı Liderlik Algısının Ters Mobbing Eğilimi Üzerindeki Etkisi". *2nd International Osmaneli Social Sciences Congress*. Bilecik. Ekim.

Yavan, Ö. (2016). "Örgütsel Davranış Düzleminde Adanmışlık". *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 278-296.

Yılmaz, A. & Ulukapı Yılmaz, H. (2018). "Pozitif Psikolojik Sermayenin Algılanan Performans Düzeyine Etkisinde Örgütsel Adanmışlığın Aracılık Rolü: Bir Hizmet İşletmesinde Araştırma". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 129-143.

Yılmaz, S. & Arcasoy, G. (2019). "Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki". *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(40), 2066-2087.

Yılmaz, Ş., Timur, B., & Timur, S. (2017). "Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Kavramına Yönelik Anahtar Kelimelerinin Belirlenmesi: Bir Fenomenoloji Çalışması". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 659-669.

Yörük, D. & Dünder, S. (2011). "Türkiye'deki Yerel Yöneticilerin Benimsedikleri Liderlik Tarzlarına Göre Boyun Eğici Davranışlarının İncelenmesi". *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 93-106.

Vashistha, Sanket. (2019). Transformational leadership. (https://www.researchgate.net/publication/331967293_Transformational_leadership).

Wiener, Y. (1982). "Commitment in Organizations: A Normative View". *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.

Worley, J. A. (2018). *Visionary Leadership in a Team-Oriented Setting*. In *Engaged Leadership*. New York: Springer Publishing, 63-83.

Wong, B., Hairon, S. & Ng, P. T. (2019). *School leadership and educational change in Singapore*. Springer. 1-6.



EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Toplama Formu

EK-2: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

EK-3: Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

EK-4: Görüşme Formu

EK-5: Ölçek İzinleri



EK-1: Kişisel Bilgi Toplama Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışmasının amacı, yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını göstermeleri ile öğretmenlerin bulundukları kuruma kendilerini adanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Çalışma, ilçemizin bu konu ile ilgili durumunun ortaya çıkarılması bakımından önem teşkil etmektedir. Bu anketteki sorularda kimlik bilgileriniz istenmemektedir. Yanıtlar, araştırmacı dışında hiç kimse tarafından kullanılmayacaktır. Yanıtlarınızı size en uygun gelen seçenek ile işaretleyiniz. Ayrıca sizden istenen bazı bilgileri (.....) şeklindeki ilgili boşluğa doldurunuz. Yapılan çalışmanın amacına ulaşabilmesi için bütün soruların gerçekleri yansıtacak şekilde içtenlikle cevaplandırılması gerekmektedir. Ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz duyarlılık ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, eğitim hayatınızda başarılar dileriz.

Araştırmacı: Ebru ÖZKAYA

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN

1. Cinsiyetiniz 1. () Erkek 2. () Kadın
2. Yaşınız 1. () 21-30 2. () 31-40 3. () 41-50 4. () 51 ve üzeri
3. Öğretmenlik Kıdeminiz 1. () 1-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11-15 yıl 4. () 16-20 yıl 5. () 20 yıl ve üzeri
4. Çalıştığınız kademe 1. () Ortaokul(Lütfen branşınızı belirtiniz.) 2. () Lise(Lütfen branşınızı belirtiniz.)
5. Eğitim Düzeyiniz 1. () Ön Lisans 2. () Lisans 3. () Yüksek Lisans
4. () Doktora 5.() Diğer.....(Lütfen Belirtiniz)
6. Okul Müdürünüzle Çalışma Süreniz 1. () 1-2 yıl 2. () 3-4 yıl 3. () 5 yıl ve üzeri

EK-2:Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Aşağıda çalıştığınız kurumla ilgili olabilecek bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenilen, bu ifadeleri okuyarak söz konusu ibarenin sizin görüşünüze ne derecede uyduğunu değerlendirmenizdir. <u>Lütfen size en uygun gelen ifadenin altına (x) koyarak belirtiniz.</u>		Hiçbir Zaman	Çok Az	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
Müdürümüz,						
1	Bizlere heyecan verici yeni fırsatları içeren bir gelecek resmi çizer.					
2	"İyi bir eğitimin" ne olduğu konusunda ortak bir görüşe sahiptir.					
3	Okulla ilgili belirlediği hedeflere ulaşmak için tutarlılık gösterir.					
4	Derslerde gerçekleştirmeyi hedeflediğimiz şeyler hususunda bizlerle görüş alışverişi yapar.					
5	Okulumuzun hedeflerini ayrıntılı bir şekilde tartışırız ve üzerinde düşünürüz.					
6	Okul işleri ile ilgili olası problemler hakkında bizi bilgilendirir.					
7	Yaptığımız işlerde hep başarıya odaklanmamızı sağlar.					
8	Okulda çalışma şevkimizi sürekli canlı tutar.					
9	Yapılan işlerde yüksek hedefler belirler.					
10	Amaçlarımızı gerçekleştirebileceğimiz konusunda bize güvenir.					
11	Okul dışındaki eğitimsel gelişmeleri izler.					
12	Okulumuzda yürütülen eğitim faaliyetleri hakkında yeni bakış açıları geliştirmemizi bekler.					

13	Kendi eylemlerinin ahlaki ve etik sonuçlarını göz önünde bulundurur.					
14	Birbirimize güven duymamızın karşılaştığımız problemlerin üstesinden gelmede ne kadar önemli olduğunu vurgular.					
15	Düşüncelerine, ideallerine ve değerlerine sıkı sıkıya bağlıdır.					
16	Zor bir durum karşısında mücadeleci bir tavır sergiler.					
17	İşle ilgili eylemlerimizin altında yatan birincil amacı görmemizi sağlar.					
18	Çok önem verdiği ve inandığı şeyleri bizimle paylaşır.					
19	Hepimizin paylaştığı ortak bir gayeye sahip olmanın önemini vurgular.					
20	İnanığımız şeyleri yapmamız için kendimizi adamamızın önemini vurgular.					
21	Bize grubun bir üyesi olarak değil, bir birey olarak davranır.					
22	Öğrencilerin ihtiyaç ve yeterlilik seviyelerinin nasıl belirleneceği konusunda bize yardımcı olur.					
23	Kendi kendimizi geliştirmemize olanak sağlar.					
24	Sorunlarımızı dikkatli bir biçimde dinler.					
25	Kafamızı kurcalayan kaygıları gerçekten dinlediğini ve ilgilendiğini hissettirir.					
26	Mesleki olarak güçlü yönlerimizi geliştirmemiz konusunda bize yardımcı olur.					
27	Her öğretmene farklı gereksinim ve yeteneklere sahip bireyler olarak davranır.					
28	İyi bir çalışma ortaya koyan öğretmenden övgü ile söz eder.					

29	Genel kabul görmüş ve şu ana dek hiç tartışılmamış olan fikirlerin bile, yeniden sorgulanmasını teşvik eder.					
30	Kendi fikir ve düşüncelerimizi ortaya koymamız için bizi teşvik eder.					
31	İşlerimizi nasıl yapacağımıza ilişkin yeni yaklaşımlar önerir.					
32	Sorunlara farklı açılardan bakmamızı sağlar.					
33	Sorunları çözerken birbirinden farklı olan bakış açıları arar.					
34	Alışla gelmiş problemlere alışılmadık çözüm yolları denememiz için bizi teşvik eder.					
35	Çok önemli ve vazgeçilemez olarak görünen yargılarımızın bile, yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine inanır.					
36	Problemler üzerinde gelişi güzel, dayanaksız konuşmamız yerine, kanıt göstererek ve mantıklı konuşmamızı destekler.					
37	Özel ilgiye ihtiyaç duyanlara (Örnek; içe kapanık olma), kişisel ilgi gösterir.					
38	Okulumuzun geleceğini şimdiden görmemizi sağlar.					
39	İşi yapma yöntemlerimizi geliştirmemize katkıda bulunur.					
40	Yeni ve yaratıcı fikirlere karşı açıktır ve bu fikirlerin gelişmesini destekler.					

EK-3: Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

	ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ Aşağıda, bir örgütte çalışanların, çalıştıkları örgüte karşı duyabilecekleri hisleri temsil eden ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, şu an çalıştığınız örgüte karşı sahip olduğunuz hislerinizi göz önünde bulundurarak, her bir cümleye katılım durumunuzu belirtmenizdir.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım.					
2	Milli Eğitim Sistemimizin problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum.					
3	Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası.					
4	Bu okulda kendimi “ailenin bir üyesi” olarak hissetmiyorum.					
5	Kendimi bu okula “duygusal olarak bağlanmış” hissetmiyorum.					
6	Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurudum.					
7	Öğretmenlik, benim kişiliğime en uygun meslek.					
8	Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu.					
9	Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıysaydım hayatım alt üst olurdu.					
10	Öğretmenlik, benim için, hem yapmak zorunda olduğum hem de sevdiğim bir meslek.					
11	Öğretmenlik dışında yapabileceğim çok az meslek var. Bundan dolayı, öğretmenlikten ayrılmak benim için çok zor.					
12	Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.					
13	Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı saygınlığı başka bir meslekte elde etmem çok zor.					

14	Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı maddi kazançları başka bir meslekte elde etmem çok zor.					
15	Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.					
16	Eğer maaşı çok daha yüksek bir iş bulursam, hiçbir vicdan azabı duymadan öğretmenliği bırakırım.					
17	Öğretmenliği terk edersem kendimi suçlu hissederim. Çünkü bu ülkenin insanlarına karşı kendimi sorumlu hissediyorum.					
18	Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı bu okul benim bağlılığımı hak etmiyor.					
19	Su anki okulumu terk edemem; çünkü bu okuldaki insanlara karşı kendimi sorumlu hissediyorum.					
20	Okuluma çok şey borçluyum. (Bu okulda bulunmak bana çok şey kazandırdı).					
21	Öğretmenlik mesleğine çok şey borçluyum.(Öğretmen olmak bana çok şey kazandırdı.)					

EK-4: Görüşme Formu

Araştırma Konusu: Dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına etkisi

Yer:

Tarih ve Saat:

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Bu araştırmaya ilişkin veri toplama araçlarında kimlik bilgileriniz istenmemektedir. Vereceğiniz cevaplar, bilimsel araştırmanın dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Cevabınızı size en uygun gelen seçenek ile işaretleyiniz. Ayrıca sizden istenen bazı bilgileri (.....) şeklindeki ilgili boşluğa doldurunuz. Yapılan araştırmanın amacına ulaşabilmesi bütün sorulara içtenlikle vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz duyarlılık ve destekleriniz için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Araştırmacı: Ebru ÖZKAYA

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN

Görüşme Soruları

- 1) Eğitimin ve okulun bir parçası olmak sizce nasıl bir duygu?
- 2) Eğer öğretmenliğin dışında bir iş yapma fırsatınız olsa, öğretmen olarak çalışmaya devam etmek ister miydiniz ve neden?
- 3) Çalıştığınız kurumun size kattıkları nelerdir? İmkânınız olsa başka bir kurumda ya da işte çalışmak ister misiniz?
- 4) Müdürünüz, okulun vizyonunun geliştirilme ve geliştirilen vizyonun uygulanması sürecinde sizleri sürece katmak için neler yapmaktadır?
- 5) Müdürünüze daha çok saygı ve güven duymanızın altında, onun hangi söz ve davranışlarının yattığını düşünüyorsunuz?
- 6) Müdürünüzün kurumda çalışan paydaşları yeterince tanıdığını ve yüreklendirdiğini onun hangi söz ve davranışlarına dayandırılıyorsunuz?
- 7) Müdürünüzün kendisini, beraber çalıştığı paydaşları ve kurumu geliştirme kaygısı taşıdığını onun hangi söz ve davranışlarıyla ilişkilendiriyorsunuz?

Ynt: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Sayın Ebru Özkaya,
"İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin
Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin
Öğretmen Algı ve Beklentileri" isimli yüksek
lisans tezimde yer alan ölçeği yüksek lisans tez
çalışmanızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar.
Necibe ORAN

Re: Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

Merhaba Ebru hanım,

Yüksek lisans tezimde geliştirdiğim örgütsel
adanmışlık ölçeğini kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar,

Mehmet Karakus