



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL
ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ İLE MÜDÜRLERİN LİDERLİK
DAVRANIŞLARINI ALGILAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Özlem AFACAN

İstanbul, 2011



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL
ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ İLE MÜDÜRLERİN LİDERLİK
DAVRANIŞLARINI ALGILAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Özlem AFACAN

Danışman

Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR

İstanbul, 2011



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

11.08.2011

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden
Osman Afacan, 11 / 08 / 2011 tarihinde yapılan
“Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık
Düzeyleri ile Müdürlerin Liderlik Davranışlarını
Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki”

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu / oybirliği ile

☒ Başarılı bulunmuştur.

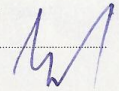
☐ Başarısız bulunmuştur.

☐ Düzeltmeler için adaya ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

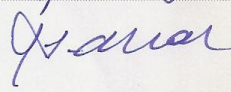
Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Adil Gögler

İmzası : 

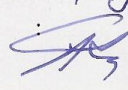
Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Süreyya Arar

İmzası : 

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Sefer Ada

İmzası : 

İÇİNDEKİLER.....	i
TABLOLAR LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
ÖNSÖZ.....	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xv

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ.....	1
1.2. Problem Durumu.....	1
1.3. Problem Cümlesi.....	4
1.4. Alt problemler.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Sayıtlılar.....	7
1.7. Sınırlılıklar.....	7
1.8. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

2.KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1.Örgütsel Bağlılık.....	9
2.1.1.Örgütsel Bağlılığın Örgüte Etkisi.....	11
2.2.Örgütsel Bağlılık Teorileri ve Sınıflandırmalar.....	12
2.2.1.Becker'in Yaklaşımı.....	12
2.2.2.Salancik'in Yaklaşımı.....	12

2.2.3.Kanter ve Örgütsel Bağlılık.....	13
2.2.4.Etzioni ve Örgütsel Bağlılık.....	14
2.2.5.QReilly ve Chatman'ın Örgütsel Bağlılık Anlayışı.....	15
2.2.6.Penley ve Gould'un Örgütsel Bağlılık Anlayışı.....	15
2.2.7.Allen ve Meyer'in Yaklaşımı.....	16
2.2.8.Buchanan'ın Sınıflandırması.....	17
2.3.Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	17
2.3.1.Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Kişisel Faktörler.....	18
2.3.2.Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgütsel Faktörler.....	19
2.3.2.1.Örgüt Büyüklüğü ve Yapısı.....	19
2.3.2.2.Örgüt Kültürü.....	20
2.3.2.3.Ücret.....	20
2.3.2.4.İşin Niteliği.....	20
2.3.2.5.Yönetim Tarzı ve Liderlik.....	21
2.3.2.6.Rol Belirsizliği ve Rol Çatışması.....	21
2.3.2.7.Monotonluk.....	21
2.4.2.8.Örgütsel Ödüller.....	22
2.4.2.9.Takım Çalışması.....	22
2.4.2.10.İletişim.....	22
2.4.Örgütsel Bağlılık Sonuçları.....	22
2.4.1.İş gören Açısından Sonuçları	23
2.4.2.Düşük Örgütsel Bağlılık.....	23
2.4.3.İlımlı Örgütsel Bağlılık.....	23
2.4.4.Yüksek Örgütsel Bağlılık.....	24
2.5.Çalışma Ekibi Açısından Sonuçları.....	25
2.6.Örgüt Açısından Sonuçları.....	25
2.6.1.Kurum Kültürü ve Örgütsel Bağlılık.....	26
2.6.2.Örgütsel Bağlılık ve Kariyer İlişkisi.....	26
2.6.3.Örgütsel Yapı ve Bağlılık.....	26

2.6.4. İş tatmini ve Örgütsel Bağlılık.....	27
2.6.5. İşe Bağlılık.....	27
2.6.6. Ücret ve Bağlılık.....	28
2.6.7. Terfi ve Bağlılık.....	28
2.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı.....	28
2.8. Fiziki İmkân ve Donanımın Öğretmenin Örgütsel Bağlılığına Etkisi.....	30
2.9. Müdürün Öğretmenin Örgütsel Bağlılığına Etkisi.....	30
2.10. LİDERLİK.....	31
2.10.1. Okul Yöneticisinin Liderlik Davranışları.....	32
2.10.2. Okul Yöneticisinin Davranış Biçimlerini Belirleyen Etkenler.....	32
2.10.3. Liderin Güç Kaynakları.....	33
2.10.4. Değişik Liderlik Türleri.....	34
2.10.4.1. Dönüşümcü – Yenilikçi (Transformasyonel) Liderlik Yaklaşımı.....	34
2.10.4.2. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik Yaklaşımı.....	35
2.10.4.3. Otokratik Liderlik Tarzı.....	35
2.10.4.4. Demokratik-Katılımcı Liderlik Tarzı.....	36
2.10.4.5. Kültürel Liderlik.....	36
2.10.4.6. Vizyoner Liderlik.....	37
2.10.4.7. Etik Liderlik.....	37
2.10.5 Okulda Liderlik.....	37
2.10.6. Okullarda Etik Liderliğin ve Eğitiminin Önemi.....	41
2.10.7. Yönetimde Etik İlkeler.....	42
2.10.7.1. Dürüstlük ve Doğruluk	44
2.10.7.2. Tarafsızlık.....	45
2.10.7.3. Adalet.....	45
2.10.7.4. Eşitlik.....	45
2.10.7.5. Sorumluluk.....	46
2.10.7.6. İnsan Hakları.....	46
2.10.7.7. İnsancılık.....	47

2.10.7.8. Hukukun Üstünlüğü.....	47
2.10.7.9. Sevgi.....	47
2.10.7.10. Saygı.....	48
2.10.7.11. Demokrasi.....	48
2.10.7.12. Hoşgörü.....	48
2.10.8. Yönetimde Etik Dışı Davranışlar.....	49
2.10.9. Baskı / Şiddet / Saldırganlık.....	49
2.10.9.1. Ayrımcılık.....	50
2.10.9.2. Kayırma.....	50
2.10.9.3. İrtikâp / Rüşvet / Zimmet.....	50
2.10.9.4. İhmal.....	51
2.10.9.5. Politik Tarafıllık.....	51
2.10.9.6. Hakaret.....	51
2.10.9.7. Kötü Alışkanlıklar.....	51
2.10.9.8. Görevi Kötüye Kullanma.....	52
2.10.9.9. Dedikodu.....	52
2.11. İlgili Araştırmalar.....	53
2.11.1.Yurt İçinde Yapılan araştırmalar.....	53
2.11.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	60
BÖLÜM III.....	65
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	65
3.1.Araştırmanın Modeli.....	65
3.2.Çalışma Evreni ve Örneklem.....	65
3.3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	65
Tablo 1: Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı:.....	66
3.4. Veri Toplama Araçları.....	67
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	67
3.4.2. Örgütsel Bağlılık ölçeği.....	67
3.4.3. Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ).....	69

3.5. Verilerin Toplanması.....	71
3.5.1.Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları.....	71
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	72
Tablo 2.Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları	72
3.7.BULGULAR.....	73
3.7.1 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri	73
Tablo 3. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Alınan En Düşük ve En Yüksek Değerler İle Ölçek Madde Sayısı.....	73
3.7.3 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri.....	74
Tablo 4: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi....	74
3.7.3 Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri.....	75
Tablo 5: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin medeni duruma göre değerlendirilmesi	75
3.7.4 Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri.....	75
Tablo 6: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi	76
3.7.5 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri.....	76
Tablo 7: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi.....	77
Tablo 8. Kıdemlerine göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	78
3.7.6. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri.....	78
Tablo 9: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre değerlendirilmesi	79
3.7.7. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri.....	79
Tablo 10: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Değerlendirilmesi	80
3.7.8 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri.....	80

Tablo 11: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi.....	81
Tablo 12. Kıdemlerine göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	81
3.7.9 Kadro Durumuna Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri.....	82
Tablo 13: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kadro Durumuna Göre Değerlendirilmesi .	82
3.7.10. Öğretmenlerin Etik Liderlik Algılama Düzeyleri	83
Tablo 14. Etik Liderlik Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Alınan En Düşük ve En Yüksek Değerler İle Ölçek Madde Sayısı.....	83
3.7.11. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Etik Liderlik Algılama Düzeyleri.....	84
Tablo 15: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi	85
3.7.12. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Etik Liderlik Algılama Düzeyleri ...	85
Tablo 16: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Değerlendirilmesi	86
3.7.13. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Etik Liderlik Algılama Düzeyleri.....	86
Tablo 17: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi	87
3.7.14. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Etik Liderlik Algılama Düzeyleri	87
Tablo 18: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi..	88
Tablo 19. Kıdemlerine göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	89
3.7.15. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Etik Liderlik Algılama Düzeyleri	90
Tablo 20: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Branşlarına Göre Değerlendirilmesi.....	90
3.7.16. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Etik Liderlik Algılama Düzeyleri	91
Tablo 21: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Mezuniyetlerine Göre Değerlendirilmesi	91

3.7.17. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Etik Liderlik Algılama Düzeyleri	92
Tablo 22: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi	92
Tablo 23. Kıdemlerine göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	93
3.7.18. Öğretmenlerin Çalışma Şekline Göre Etik Liderlik Algılama Düzeyleri	94
Tablo 24: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Çalışma Şekline Göre Değerlendirilmesi	94
3.7.19. Korelasyon Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 25. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği ve Etik Liderlik Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	95

BÖLÜM IV

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	96
4.1. Sonuçlar	96
Tartışma.....	98
4.3.Öneriler.....	103
KAYNAKÇA.....	105
EKLER.....	118
Ek 1 Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	117
Ek 2 Etik Liderlik Ölçeği.....	119

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı:.....	66
Tablo 2.Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları	72
Tablo 3. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Alınan En Düşük ve En Yüksek Değerler İle Ölçek Madde Sayısı.....	73
Tablo 4: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi....	74
Tablo 5: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin medeni duruma göre değerlendirilmesi	75
Tablo 6: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi	76
Tablo 7: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi.....	77
Tablo 8. Kıdemlerine göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	78
Tablo 9: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre değerlendirilmesi	79
Tablo 10: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Değerlendirilmesi	80
Tablo 11: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi.....	81
Tablo 12. Kıdemlerine göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	81
Tablo 13: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kadro Durumuna Göre Değerlendirilmesi .	82
Tablo 14. Etik Liderlik Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Alınan En Düşük ve En Yüksek Değerler İle Ölçek Madde Sayısı.....	83
Tablo 15: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi	85
Tablo 16: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Değerlendirilmesi	86

Tablo 17: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi	87
Tablo 18: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi..	88
Tablo 19. Kıdemlerine göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	89
Tablo 20: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Branşlarına Göre Değerlendirilmesi.....	90
Tablo 21: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Mezuniyetlerine Göre Değerlendirilmesi	91
Tablo 22: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi	92
Tablo 23. Kıdemlerine göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	93
Tablo 24: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Çalışma Şekline Göre Değerlendirilmesi	94
Tablo 25. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği ve Etik Liderlik Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	95

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB:	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
ÖBÖ:	Örgütsel Bağlılık Ölçeği
ELÖ:	Etik Liderlik Ölçeği

ÖNSÖZ

Tezin hazırlanmasının her aşamasında çok yakın ilgi ve desteklerini gördüğüm başta tez danışmanım değerli hocam Prof Dr. Adil ÇAĞLAR, tez juri üyelerime ve Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü öğretim elemanlarına, tezin gönüllü katılımcıları olan öğretmen arkadaşlarıma ve ortaöğretim kurumu yöneticilerine, her türlü destekleri için aileme teşekkür ederim.

Özlem AFACAN

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ İLE MÜDÜRLERİN LİDERLİK DAVRANIŞLARINI ALGILAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırma, Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Çalışma evreni 2010–2011 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Tuzla İlçesinde bulunan ortaöğretim kurumları (510 kişi) öğretmenleridir. Çalışma evreninin büyük bölümüne ulaşılmıştır. Örneklemimiz 316 kişiden oluşmaktadır.

Araştırma ile ilgili veriler Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Karakuş, 2005) ve “Etik Liderlik Ölçeğiyle (ELÖ)” (Yılmaz, 2005) toplanmıştır. Üç bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümde, örgüte yönelik tutumları ölçmek amacıyla “Duygusal Bağlılık”, “Devamlılık Bağlılığı” ve “Normatif Bağlılık” alt boyutlarına ilişkin toplam 21 tutum ifadesine, üçüncü bölümde ise liderlik davranışlarını algılama düzeylerini ölçmek amacıyla 44 değerlendirme ifadesine yer verilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, öğretmenlerin tutumlarının ve algılamalarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalama ve standart sapma, tutumlar arasında farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için “t” testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır;

1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür.

2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde cinsiyet, okul türüne, branşlarına, mezuniyetlerine göre farklılık bulunmamıştır.
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde medeni durumlarına göre Normatif Bağlılık ve Duygusal Bağlılık puanlarında anlamlı bir farklılık görülmezken Devamlılık ve Toplam bağlılıkta evli öğretmenler daha yüksek puan almışlardır.
4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde kıdemlerine göre Devamlılık Bağlılığı alt boyutunda 11 ve üzeri kıdeme sahip olanlar 0- 5 yıl çalışanlara göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşarken diğer boyutlarda farklılık bulunmamıştır.
5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde yaşlarına göre Devamlılık Bağlılığında 31 ve üzeri yaş grubunda olanlar 21- 30 yaş grubundakilere göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşarken diğer alt boyutlarda farklılık bulunmamıştır.
6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde çalışma konumlarına göre Duygusal bağlılıkta ücretli öğretmenlerin, Devamlılık bağlılığında kadrolu öğretmenlerin, Normatif bağlılığında ise ücretli öğretmenlerin bağlılık duyguları fazladır.
7. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin iyi (katılıyorum) olduğu görülmüştür.
8. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesinde erkeklerin tüm ölçek ve alt boyutlarda kadınlara göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
9. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin medeni durumlarına göre evli olanların tüm ölçek ile İklimsel Etik ve Davranışsal Etik alt boyutlarında bekâr olanlara göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
10. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre değerlendirilmesinde Karar vermede etik ve Davranışsal etik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Meslek liselerinde çalışanlar Genel Liselerde çalışanlara göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

11. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin kıdemlerine göre değerlendirilmesinde tüm ölçek ve alt boyutlarda 6- 10 yıl kıdeme sahip olanlar 1- 5 yıl kıdeme sahip olanlara göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

12. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin branşlarına, mezuniyetlerine, çalışma şekline göre değerlendirilmesinde farklılık bulunmamıştır.

13. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin yaşlarına göre değerlendirilmesinde; tüm ölçek ve alt boyutlarda 31- 40 yaşında olanlar 21- 30 yaşında olanlara göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

14. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin örgütsel adanmışlık ile karşılaştırılmasında ilişkiler istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlıdır. Örgütsel bağlılık arttıkça yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri artmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Örgüt, Bağlılık, Örgütsel bağlılık. Etik, Liderlik

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY EDUCATION TEACHERS' ORGANIZATIONAL DEVOTION LEVELS AND PERCEPTION LEVEL OF LEADERSHIP BEHAVIORS OF DIRECTORS

This research has been conducted to investigate relationship between secondary education teachers' organizational devotion levels and perception level of leadership behaviors of directors.

Research environment is secondary school teachers (510 people) in Istanbul city, Tuzla town for 2010-2011 semesters. Big portion of research environment was conducted. We have reached 316 subjects.

Data from research have been collected via Organizational Devotion Scale (Karakus, 2005) and Ethical Leadership Scale (ELO) (Yilmaz, 2005). In the first part of the scale of total three parts personal data was searched, in the second part total 21 behavioral expression about "Emotional Loyalty", "Continuity Loyalty" and "Normative Loyalty" were searched to measure attitudes towards organization and in the third part 44 assessment expression were mentioned to measure perception level of leadership behaviors.

Data gathered from subjects were coded and processed with a SPSS package program in computer. For the first part of data frequency and percentage distribution were calculated and to determine attitudes and perceptions of teachers arithmetical average and standard deviation were used, to determine differences between attitudes "t" test was used for dual comparisons and for variable groups more than two, one sided variance analysis was sued. The question whether there is a coherent difference between groups or not was tested at the level of $\alpha=0.05$ meaning level.

Findings of the research are as following;

- 1- It has been observed that organizational devotion level of teachers is at medium level.

- 2- There have not been observed any effect of gender, school type, branches and graduation on organizational devotion level of teachers.
- 3- While no coherent difference was observed in Normative Loyalty and Emotional Loyalty scores according to marital status of teachers, married teachers have received higher scores in Continuity and Total loyalty concepts.
- 4- About sublevel of Continuity Loyalty of organizational loyalty levels of teachers: teachers with 11 or more years experience have more organizational loyalty emotion than those with 0-5 years experience and in other dimensions no difference was observed.
- 5- About Continuity loyalty of organizational loyalty levels of teachers: teachers with age above 31 have more organizational loyalty emotion than those 21-30 age group and in other sublevels no difference was observed.
- 6- About organizational loyalty levels of teachers: Emotional loyalty of paid teachers, Continuity loyalty of permanent teachers and normative loyalty of paid teachers are higher compared to other.
- 7- Ethical leadership level perception of teachers about directors was found to be good (I agree).
- 8- Ethical leadership level perception of teachers about directors when evaluated in terms of gender difference ethical leadership perception of males for directors was found to be higher than females in all scales and sublevels.
- 9- Ethical leadership level perception of teachers about directors when evaluated in terms of marital status ethical leadership perception of married teachers for directors was found to be higher in all scales and in Climate Ethics and Behavioral Ethics sub levels.

- 10-Ethical leadership level perception of teachers about directors when evaluated according to type of school notable difference was found in Ethics in decision making and behavioral ethics sublevels. Ethical leadership level perception of teachers working in vocational high schools is higher than those working on general high schools.
- 11-Ethical leadership level perception of teachers about directors when evaluated according to experience teachers with 6-10 years experience have higher level of ethical leadership perception than those with 1-5 years experience in all scales and sublevels.
- 12-When ethical leadership level perception of teachers about directors was evaluated for branches, graduations and working type no difference was found.
- 13-Ethical leadership level perception of teachers about directors when evaluated in terms of age groups teachers age between 31-40 experience have higher level of ethical leadership perception than those with 21-30 age years experience in all scales and sublevels.
- 14-Ethical leadership level perception of teachers about directors when compared with organizational devotion relations are coherent in positive direction statistically. As organizational devotion increases so does ethical leadership perception level increase.

Key words: organization, devotion, organizational devotion, ethics, leadership

BÖLÜM 1

1.1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini teşkil eden problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.2. Problem Durumu

Eğitim sisteminin en önemli kurumu okuldur. Okulun sistem olarak en önemli ögesi ise öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır.

Örgüt-işgören ilişkisi sonucunda oluşan örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir(Balay, 2000). Bağlılık, her şeyden önce karşılıklı sezgiye dayanan insan güdülenmesini iyi anlamaktan geçer(Aydın, 2000). Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşmaktadır. Örgütsel bağlılık ise genel olarak işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan inanç da dahil olmak üzere bireyin örgüte olan psikolojik bağlılığını ifade eder(Balay, 2000).

Okul kültürü, okuldaki bireylerin hepsine de örgütsel kimlik duygusunu verebildiği ölçüde gelişmiş demektir. Yani bireye, ait olma duygusunu verebiliyorsa ve personelin okula bağlanmasını sağlayabiliyorsa, o kültürün güçlü olduğundan söz edilebilir. Bireyin bulunduğu örgütte kalmaya devam etmesi, örgütten sağladığı doyuma bağlıdır. Bu doyum ise örgütsel kaynaklarla, bireysel istemler arasında kurulacak dengeyle; başka bir ifade ile bireyin ve örgütün, birbirlerinin istemlerini karşılamak durumunda olduklarına dair yapacakları “psikolojik bir anlaşmayla” sağlanabilir (Aydın, 2000).

Okulun tüm üyeleri, mensubu oldukları kurumun geliştirilmesi için ortak hareket edebiliyorsa o kültür güçlü bir kültürdür. Örgüt kültürünün güçlü olmasının pek çok faydasından söz edilebilir. Örneğin, örgüt üyelerine ortak kimlik ve aidiyet duygusunu kazandırır, kaynaşmayı ve bütünleşmeyi sağlar, örgüt misyonunun gerçekleştirilmesi kolaylaşır, örgüt sorunlarının çözümünü kolaylaştırır, verimliliği ve etkililiği sağlar, çalışma yaşamına anlam katar.

Öğretmen bağlılığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda daha aktif öğrencilerle çalışan öğretmenlerin genellikle diğerlerine göre daha üst düzeyde bağlılık gösterdikleri gözlemlenmiştir. Düşük öğretmen bağlılığı aynı zamanda öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az hoşgörü daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerinin etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar(Balay, 2000).

Örgütsel bağlılık duygusu öğretmenin okula olan tutumunun ifadesidir. Örgütün yaşaması, işgörenlerin örgütten ayrılmamalarına bağlıdır. İşgörenler, örgüte ne kadar bağlıysa örgüt de o derecede güçlenmekten, (2004). Kağıtçıbaşı'na (2005) göre kimse doğuştan herhangi bir tutuma sahip şekilde doğmaz. Tutumlar, insanların hayat boyunca yaşadıkları deneyim, pekiştirmeler, taklit ve sosyal öğrenmeler sonucu oluşur. Birçok tutumun kökeni çocukluğa dayanırken, genelde tutumlar insanların kendi deneyimleriyle oluşur, bazıları da başka kaynaklardan elde edilmektedir. Davranış karmaşık güçlerin etkisi altındadır. Diğer bir deyişle dört etkenin karmaşık etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bunlar; tutum, ortam, alışkanlık ve beklentilerdir. Bu belirtilen dört etkenin hepsi aynı doğrultuda ya da birbirleriyle tutarlı ise davranışın kestirilmesi daha geçerli olacaktır. Davranışları etkileyen faktörlerin belirlenmesi örgütün yaşamı açısından önemlidir.

Bu açıdan bakıldığında eğitim kurumlarında öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin tespiti ile bunu etkileyen değişkenlerin neler olduğu ayrıca öğretmenlerin yöneticilerinde

algıladıkları etik liderlik düzeyleri ile bunu etkileyen değişkenlerin neler olduğu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Geliştirilen liderlik biçimleri uygulamada etkili sonuçlar vermemiştir. Bunun en temel iki nedeni vardır: İlk olarak yapılan araştırmalarda liderlik eylemden çok davranış olarak ve manevi bir olgudan çok psikolojik bir olgu olarak görülmüştür. İkincisi ise, yapılan araştırmalarda liderliğin bürokratik, psikolojik, teknik ve rasyonel yönü vurgulanmış, mesleki (professional) ve ahlaki (moral) boyutu ihmal edilmiştir. Liderliği ve liderleri konu alan binlerce araştırma yapılmasına karşın, lider ve lider olmayanları, etkili ve etkisiz liderleri ve etkili ve etkisiz örgüt arasındaki farkları ortaya koyan ortak bir anlayış hiçbir zaman var olmamıştır(Sergiovanni, 1992'den Akt. Turhan,2007).

Okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini yerine getirmeleri, onların bir toplumsal sorumluluğu olarak da ifade edilebilir. Etik dışı davranışlar ve skandallarla dolu bir çağda, okul çalışanlarının etik ilke ve kodlara uygun davranışlar sergilemelerini sağlayacak okul yöneticileri, etik liderlik rollerini yerine getirmelidir(Turhan, 2007). Etiksel davranışlar, etiksel kurumlaşma üzerinde etkide bulunur. Örneğin etiksel yönelimi olmayan bir lider, belki iyi bir dönüşümcü lider olabilir. Ancak etiksel bir örgüt oluşturamadığı için muhtemelen kendini, izleyenlerine kabul ettirmede başarısız olur (Çelik, 2000). Buda örgütte verimin düşmesine ve örgütsel amaçlara ulaşmayı engeller.

Etik ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, örgütün etik değerleriyle örgütsel adanmışlık, rol çatışmaları, iş tatmini, isten ayrılma niyeti ve performans arasında önemli ilişkiler bulmuştur. Fakat bu çalışmalara daha yakından bakıldığında organizasyonun yönetsel etik değerleri ile örgütsel adanmışlık arasında ilişkilerin pek incelenmediği görülebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin hangi değişkenlerle ve nasıl bir etkileşim içinde olduğunu tespit etmek, eğitimin verimliliğini ve personelin etkililiğini arttırmak amacını güdenler için büyük önem taşımaktadır. Ayrıca okul yöneticisinin gösterdiği etiksel liderlik davranışlarının, personeli tarafından

nasıl algılandığını tespit etmek, hem yöneticilere hem de öğretmenlere kendilerini değerlendirme imkânı sağlayacağından dolayı, faydalıdır.

1.3. Problem Cümlesi

Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Alt Problemler

1. Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri medeni durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri mezuniyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri çalışma şekline göre farklılaşmakta mıdır?
9. Ortaöğretim öğretmenlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

10. Ortaöğretim öğretmenlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
11. Ortaöğretim öğretmenlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
12. Ortaöğretim öğretmenlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
13. Ortaöğretim öğretmenlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
14. Ortaöğretim öğretmenlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri mezuniyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
15. Ortaöğretim öğretmenlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
16. Ortaöğretim öğretmenlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri çalışma şekline göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

İnsanlar, hayatlarında uzun bir dönemi içine alan ve onun üzerinde bir takım etkileri olabilecek mesleklerini çok dikkatli seçmek zorundadır. Öğretmen de olumlu tutumlar geliştirdiği okulunda zevkle çalışarak mesleğinde hem daha başarılı olacak hem de okuluyla ve mesleğiyle barışık ve mutlu kalacaktır.

Öğretmen olacak kişilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumu, mesleğindeki davranışlarını belirleyecektir. Öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları boyunca, kişi kendi meslek anlayışının ilk temellerini atmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin mesleğini sevmesi ve severek yapması doğrultusunda olumlu tutumları geliştirebilmesinde öğrencilik yıllarının önemi büyüktür. Öğrenciler ise bu anlayış içerisinde, mesleki yaşantısında, alanıyla ilgili olarak elde etmiş olduğu bilgi, beceri ve tutumlarını kendini yenilemede kullanabilmelidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu onun mesleğindeki davranışlarının en güçlü

belirleyicilerinden birisi durumunda iken, öğretmenin mesleki tutumlarının niteliği de öğretmenin öğretmenlik algılayış biçimini, yani “öğretmenlik meslek anlayışını” yansıtacaktır(Çetin, 2003). Öyleyse öğretmenlerin gerek öğrencilik yıllarındaki öğretmen yaşantıları gerekse meslek yaşantıları boyunca edindikleri deneyimlerle, kendi meslek anlayışlarını oluşturdıkları söylenebilir.

Yüksek bağlılıkların yüksek sadakat, yüksek verimlilik ve yüksek sorumluluk sahibi olma ile sonuçlandığı kabul edilmektedir. Sonuç olarak yüksek performanslı, eğitimli bir çalışanın uzun süre örgüte katkısının devam etmesi verimlilik artışı sağlar, çünkü örgütsel bağlılığı yüksek çalışan örgütte kalır, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için çaba harcar ve ayrılmayı düşünmez (İnce ve Gül, 2005). Kurumunu seven ve örgütte uzun süre kalan çalışan örgütsel amaçları iyi bilir kurum kültürüne göre çalışmasını sürdürür.

Yaşamını devam ettirmek isteyen bir örgüt için işgörenlerin işe devamı önemlidir. Bu devamı sağlayabilmek için örgüt ücret arttırma, yükselme olanağı sağlama, özendiriciler sunma gibi yollar izlemektedir (Çetin, 2004). Birey örgütten belli ödül ya da çıktılar sağlarsa, karşılığında kendini örgüte adanmıştır. Diğer bir anlatımla birey ve örgüt arasındaki değişimde, birey kendisini örgüte adaması karşılığında belli ödül ve/veya çıktılar beklemektedir(Balcı, 2003). Bu ödüller verildiği sürece de adanmışlık düzeyi devam eder.

Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesinde en önemli unsur insan gücü olduğundan eğitim örgütlerinde görev yapan yönetici, öğretmen, uzman ve diğer personel eğitsel amaçların gerçekleşmesini sağlarlar. Bu açıdan öğretmenin örgütsel bağlılığının belirlenmesi önemlidir. Ülkemizde öğretmenlerin meslek hayatlarını, işlerinden ne derece tatmin olduklarını, mesleğe ilişkin sahip oldukları algıları, çalıştıkları okul ile ne derece bütünleştiklerinin en güçlü işaretlerinden biri olan örgütsel bağlılıklarını konu alan çalışmalar çok azdır.

Eğitim düzeyini arttırmak, kaliteyi yükseltmek okul kültürü ve öğretmenlerin, örgütlerine bağlılığıyla sağlanabilir. Bu bakımdan okul kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması çalışanların örgüte bağlılığının saplanması verimlilik açısından bir

zorunluluktur. Bu çalışmalar eğitimin kalitesini artırma açısından Milli Eğitim Bakanlığınca alınacak tedbir ve uygulamalarda önemli olacaktır.

Okullarda çalışan öğretmen açısından bağlılığı etkileyen faktörlerin ve sorunlu alanların belirlenmesi, bu sorunların çözümüyle ilgili tedbir alınması hususunda bu çalışmanın yarar sağlayacağı umulmaktadır. okul yöneticilerinin etik liderlik rollerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi ve bu algılarının öğretmen adanmışlıkları ile olan ilişkisinin ortaya konması, yöneticilerin kendilerini geliştirme çabalarına da önemli bir katkı sağlayacaktır. Yine bu çalışma ile ulaşılabilecek sonuçların, okullardaki yönetim temelli sorunların azalmasında; yönetici ve öğretmenlerin Türk Milli Eğitimi'nin hedeflerini gerçekleştirmelerinde, bütünleşme davranışlarına da, önemli bir katkı sağlayacağı düşünülebilir.

1.6. Sayıtlılar

1. Bu araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur.
2. Araştırmaya katılanlar, veri toplama aracını içtenlikle cevaplamışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2010–2011 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, ölçek ifadeleriyle sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Örgüt: Bir amacı gerçekleştirmek için güçlerini birleştiren insan topluluğudur (Başaran, 1983). Bir başka açıdan ise örgütleri, insanlardan ve insanların birbirleri ile ilişkilerini düzenleyen yapı ve süreçlerden oluşan bir bileşim olarak görmek mümkündür (Çalık, 1998).

Bağlılık: Sadakat, sadık olma durumudur (Balay, 2000).

Örgütsel Bağlılık: Kişinin örgütsel amaç ve çıkarlarını koruma isteği, örgüte dönük belli davranışsal gerekleri verme, getirme ve örgütle paylaşılan birlikteliğin daha çok moral-psikolojik gücü üzerinde odaklandıklarını göstermektedir. Araştırmacılardan önemli bir bölümü de örgütsel bağlılığı işgörenlerin, örgütün farklı parçalarına veya öğelerine bağlılığı şeklinde tanımladıklarını (Balay, 2000).

Örgüt kültürü: Örgütün çalışma şeklini ve etkinliklerinin sonucunu etkileyen, örgüt üyeleri tarafından oluşturulan inançlar, değerler, örf ve adetler ile örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin sonuçlarının tamamıdır (Okay, 2000).

Yönetici: İlköğretim, lise ve dengi okullarda müdür olarak görev yapan, okulun işlerinden yönetsel bakımdan sorumlu olan kişidir (Gümüşeli, 1996).

Etik: Geçmiş ve bugüne ilişkin doğru ve yanlış ölçütlerin anlatımıdır (Turhan, 2007).

Etik İlkeleri: Bir örgüt içinde etiğin kurumsallaşması için, örgütün genel değerler sistemi ve amaçlarını tanımlayan kurallar (Aydın, 2006).

Liderlik: Bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirebilme bilgisi ve yeteneğidir (Eren, 1998).

Etik Liderlik: Etik değerlere ve ilkelere dayalı ilişkileri sürdürmeyi ve bunları ön planda tutmayı ön gören bir liderlik kuramıdır (Erdoğan, 2002).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Örgütsel Bağlılık

“Commitment” kavramı adanmışlık veya bağlılık olarak Türkçeye çevrilmiştir. Örgütsel bağlılık üzerine yapılan birçok tanımda, bağlılığın ya tutumsal ya da davranışsal bir temele dayandığı fikrinde birleşilmektedir. Diğer bir ifadeyle isgörenler, tutumsal veya davranışsal bir sebep geliştirerek örgüt üyeliğini devam ettirmektedirler (Bayram, 2006). Örgütsel bağlılığın tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki farklı şekilde incelenmesinin nedeni, örgütsel davranışçıların ve sosyal psikologların konuya farklı açılardan yaklaşmış olmalarından kaynaklanmaktadır.

Örgütsel davranışçılar tutumsal bağlılık üzerinde yoğun olarak dururken, sosyal psikologlar daha çok davranışsal bağlılık üzerine odaklanmışlardır (Gül, 2003). Tutumsal bağlılık, üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; örgüt amaç ve değerleri ile özdeşleşme, işle ilgili faaliyetlere yüksek katılım ve örgüte sadakatle bağlanma şeklinde ifade edilmektedir (Bayram, 2006). Örgütsel bağlılık kavramı ise bireyin belirli bir örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesini ifade etmektedir(Arı, 2003).

Celep’e (2000) göre örgütsel bağlılık, bir örgütün bireyden beklediği beklentilerin ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlar ile, bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesidir.

Yüksel’e (2000) göre örgütsel bağlılık, sadece işverene sadakat demek değildir. Örgütte başarının ve verimliliğin sürmesi için herkesin düşüncesini açıkça söyleyip yönetime katıldıkları ve çaba gösterdikleri bir süreçtir.

Balay'a (2000) göre örgütsel bağlılık, bireyin örgütteki yatırımları, tutumsal nitelikteki bir bağlılıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesidir.

Çöl'e (2004) göre de işgörenin çalıştığı örgüt ile özdeşleşerek, örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesinin, örgütsel kazançlar için çaba göstermesinin ve örgütte çalışmayı sürdürme isteğinin ölçüsüdür.

Yalçın ve İpek'e (2005) göre örgütsel bağlılık işgörenin işyerine psikolojik olarak bağlanmasını ifade eden örgütsel bağlılık, işgörenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesidir.

Genel olarak bağlılık, en yüksek derecede bir duygudur. Bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma ya da kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı gösterdiğimiz bağlılığı ve yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatır. Whyte (1956) aşırı bağlılığın tehlikelerini dile getirdiği "örgüt insanı" adlı çalışmasında, örgütsel insanı sadece örgütte çalışan değil, aynı zamanda örgüte ait olan kişi olarak tanımlamaktadır. Yazara göre örgüt insanı, yaratıcılık kaynağı olarak grubu görürken, bir yere ait olma duygusunun kendisinin nihai gereksinimi olduğuna inanmaktadır. Harold Guetzkov ise (1955) bağlılığı, kişiyi belli bir düşünceye, kişiye veya gruba karşı önceden hazırlayan bir davranış olarak nitelendirmektedir. Bu davranış, amaca süreklilik kazandıran duygular ve amacın gerçekleşmesini sağlayan eylemlerle şekillenmektedir(Balay, 2000).

Sakumura ve Salancik'e göre örgütsel bağlılık, bireylerin bağlılık tutumlarının sonucunda ortaya çıkan davranışsal eylemlerdir. Kidron örgütsel bağlılığın "daha çekici alternatifler erişilebilir olduğunda örgüt üyeliğini sürdürme niyeti" olduğunu ifade etmektedir. Bir başka tanıma göre bağlılık, birey ve örgüt arasında algılanan uyumun bir fonksiyonudur. Benzer şekilde Locke ve Kalleberg de bağlılığı, işe ait değerler ile

örgütsel ödüller arasındaki uyumun bir fonksiyonu şeklinde tanımlamışlardır (Balay, 2000).

Günümüzde örgütsel bağlılık kavramı, gerek akademisyenler gerekse uygulayıcılar tarafından ilgiyle karşılanmasına rağmen henüz tek bir tanımda uzlaşamadığı ve çeşitli açılardan tanımlandığı görülmektedir. Örgütsel bağlılık kısaca, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumudur ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir.

2.1.1.Örgütsel Bağlılığın Örgüte Etkisi

Özgüven (2003) işyerlerinde doyum sağlayabilen çalışanların, çevreleri ile olan ilişkilerinin daha düzenli olduğu, işyerlerinde istekle çalıştıkları, çalışma gruplarından hoşnut oldukları, bunun sonucu olarak da işlerinden mutlu oldukları, gurur ve başarı duyguları içinde işlerine bağlandıkları ve işlerinde verimli olduklarının gözlemlendiğini belirtmektedir.

Bağlılığı yüksek çalışanların örgütte daha uzun süre kaldıkları ve örgüt ile olumlu ilişkilerinin olduğunu ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak yüksek performanslı, eğitilmiş bir iş görenin uzun süre örgüte katkısının devam etmesi verimlilik artışı sağlar, çünkü örgütsel bağlılığı yüksek çalışan örgütte kalır, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için çaba harcar ve ayrılmayı düşünmez (Keleş ve Çelik, 2006). Araştırmalar örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların görevlerini yerine getirmede daha çok çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Balay, (2000) örgütsel bağlılığı artırmaya yönelik çağdaş insan, toplumsal yaşama ve özellikle de iş yaşamına bugün giderek daha çok kişilik katmak istediğini ifade etmektedir. Her geçen gün işin insani yönü daha önemli hale gelmekte, bireyin insanlık özellikleri başta duyguları, ilgileri ve güduları olmak üzere işte daha çok dikkate alınmaktadır. Bu yüzden çağdaş insan, teknolojik imkanları gelişmiş ve parasal sorunları çözülmüş olarak iş çevrelerine, iş ve örgütün desenlenmesine güçlü bir katılım istemektedir. Bu konudaki bulgular çağdaş bireyin paradan çok özerklik, kişisel seçim ve özgürlük istediğini ortaya koymaktadır.

Beş nedenden dolayı örgütsel bağlılık, örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu kavram; ilk olarak işi bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile; ikinci olarak iş doyumu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; üçüncü olarak özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle; dördüncü olarak yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin kişisel özellikleriyle ve son olarak, bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmeyele yakından ilişkilidir(Balay, 2000). Yaşamsal zorunluluk olması açısından her organizasyon üyelerini örgütsel bağlılığını artırmak ister.

2.2.Örgütsel Bağlılık Teorileri ve Sınıflandırmalar

2.2.1.Becker'in Yaklaşımı

Becker, kişinin davranışlarına bağlılık göstermesinin sebebini tutarlı davranışlarda bulunması ile ilgili olduğunu kabul etmektedir. Tutarlı davranışlar, uzun zamandan beri süregelen ve farklı faaliyetler içerseler dahi aynı amacı sağlamaya yönelik davranışlardır. Birey bu davranışları amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gördüğü için tekrarlama eğilimi göstermektedir (Varoğlu, 1993). Becker kişilerin tutarlı davranışlar sergilemesinin gerekçesini yan bahisle açıklamaktadır. Buna göre örgütsel bağlılık, çalışanların örgütle karşılıklı iki taraf olarak bahse girdikleri bir süreçtir. Bağlılığın "bahse girme" kavramına göre, bir kişi değer verdiği bir şeyi veya şeyleri ortaya koyarak, yani bir nevi bahse girerek örgütüne yatırım yapar. Ortaya koydukları kendisi için ne kadar değerli ise bağlılığı da o derece artar (Allen and Meyer, 1990; İnce ve Gül, 2005).

2.2.2.Salancik'in Yaklaşımı

Salancik'in yaklaşımında örgütsel bağlılık, kişinin davranışlarına bağlanması olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda da Becker'in yaklaşımında olduğu gibi kişi, önceki davranışlarına bağlanarak, bunlarla tutarlı davranışlar sergilemektedir Salancik' e göre bağlılık; tutumlar ile davranışlar arasındaki uyuma bağlı olarak gelişen bir durumdur.

Kişinin tutumları ile davranışları uyumsuz olduğu zaman kişi, gerilim ve strese girecektir. Tutumlar ile davranışlar arasındaki uyum ise bağlılığı getirecektir.

Salancik her davranışa aynı şekilde bağlanılamayacağından söz etmektedir. Kişinin davranışlarının bazı özellikleri bu davranışlara olan bağlılığı etkiler. Açık, kesin ve şüphe götürmeyen, bir kez yapıldıktan sonra iptal edilemeyen ve dönülemeyen, başkaları önünde gerçekleşen ve gönüllü olarak yapılan davranışlar bağlılığı etkilemektedir (Çakır, 2007).

2.2.3.Kanter ve Örgütsel Bağlılık

Kanter'e (1968) göre örgütsel bağlılık, bireylerin enerjilerini sosyal sisteme vermeye istekli olmaları, sosyal sisteme sadık olmada kişiliklerini birleştirmeleridir. Bir sosyal sistem olarak örgütlerin belirli istek, ihtiyaç ve beklentileri bulunmaktadır. Çalışanlar örgütlerinin bu beklentilerini, örgüte olumlu duygular besleyerek ve kendilerini örgütlerine adanarak gerçekleştirebilirler(Cengiz, 2001).

Kanter, örgüt tarafından üyelere empoze edilen davranışsal taleplerin farklı bağlılık türlerinin ortaya çıkmasına sebep olduğunu savunmaktadır. Bu talepler üç değişik bağlılık oluşturmaktadır. Bunlar; devama yönelik bağlılık, kenetlenme bağlılığı ve kontrol bağlılığıdır(Varoğlu, 1993).

Sökmen (2000) Kanter'ın devama yönelik bağlılığı özveri ve yatırım olmak üzere iki unsur olarak ifade ettiğini belirtmektedir. Özveri diğer bir ifadeyle fedakârlık, örgüte üye olabilmek için kişinin değerli bulduğu şeylerden vazgeçebilmesidir. Kişinin böyle bir özveride bulunmayı kabul etmesi halinde, üyeliğini sürdürme konusundaki duyarlılığı ve motivasyonu da artacaktır. Yatırım ise, kişinin kaynaklarını örgüte bağlaması, dolayısıyla örgütle bir çıkar, alış-veriş ilişkisine girmesidir. Kişi örgütte kalmak için katlandığı maliyetler karşılığında bazı kazançlar elde etmeyi beklemektir. Kişinin örgüte bağladığı kaynaklar emeklilik kesintisi gibi maddi olabileceği gibi örgüt için harcanan zaman gibi manevi de olabilir.

Kenetlenme bağlılığı, kişinin bir gruba ve bu gruptaki ilişkilere bağlılığıdır. Örgütler üyelerinin psikolojik bağlılıklarını ve kenetlenmelerini gerçekleştirmek, amacıyla iş gören oryantasyonu, yeni üyelerin herkese duyurulması, üniforma ve rozet gibi sembol

kullanımı, kuruluş kutlamaları gibi yöntemlere başvurular. Bütün bu yöntemlerle grup üyelerinin birbirlerine sınıksız sarılmaları kenetlenme bağıllığını, artıracaktır. Bu bağıllık türü gruba, dışarıdan gelen tehditlere karşı grup üyelerinin direncini, birlik ve beraberliğini arttırmaktadır (Sökmen, 2000).

Kontrol bağıllığında kişi, örgütün kendisinden beklediği davranışları ve uyulmasını istediği kuralları ahlaki açıdan doğru bulmaktadır. Çünkü bunlar kendi ahlak normları ve değerleriyle büyük bir uyum göstermektedir. Bu nedenle, örgütün isteklerine ve beklentilerine uygun davranışlar sergilemekte ve otoriteye itaat etmektedir (Varoğlu, 1993).

2.2.4.Etzioni ve Örgütsel Bağlılık

Etzioni, örgütün üyeler üzerindeki güç veya yetkilerinin, üyenin örgüte yaklaşmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir. Örgütsel bağıllığı, üyelerin örgüte yaklaşmaları açısından üçe ayırmaktadır. Bunlar 1-Ahlaki açıdan yaklaşma 2-Çıkara dayalı yaklaşma 3-Yabancılaştırıcı yaklaşımdır (Balay, 2000).

Ahlaki bağıllık: Örgütün amaçları, değerleri ve normların içselleştirilmesine ve yetkiyle özdeşleşmeye dayalı, örgüte pozitif ve yoğun bir yöneliştir(Balay, 2000). Yani örgüte bağıllık göreceli olarak ödüldeki değişimlerden etkilenmediği zaman ahlakidir.

Hesapçı bağıllık: Ahlaki açıdan yaklaşmaya göre örgütle daha az yoğun bir ilişkiyi yansıtmaktadır. Bu bağıllık türünde bireyler bağıllık düzeylerini, güdülerini karşılayacak şekilde ayarlamaktadırlar. Yani bu bağıllık türünün temel felsefesi Kanter'in devama yönelik bağıllık türünde olduğu gibi örgüt ile üyeler arasında gelişen alış-veriş ilişkisidir. Kişi kendisine verilen ücrete karşılık olarak bir günde çıkarılması gereken iş normuna uygun ölçüde bir bağıllık göstermektedir (Balay, 2000).

Yabancılaştırıcı bağıllık: Yabancılaştırıcı yaklaşma ise bireysel davranışın ciddi şekilde sınırlandırıldığı durumlarda bulunan, örgüte olumsuz bir yönelişi temsil etmektedir. Bu bağıllık türü üyenin örgütü cezalandırıcı veya zararlı gördüğü zaman

meydana gelmektedir. Ayrıca yabancılaştırıcı bağlılıkta kişi, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamasına rağmen üye olarak kalmaya zorlanmaktadır (Balay, 2000).

2.2.5.QReilly ve Chatman'ın Örgütsel Bağlılık Anlayışı

Bu iki araştırmacıya göre örgütsel bağlılığın üç boyutu bulunmaktadır.

Uyum: Üyelerin bağlılık göstermelerinin ve bu amaçla sergiledikleri tutum ve davranışların temel gayesi belli ödülleri elde etme ve belli cezaları bertaraf etmektir. Kısaca ifade etmek gerekirse uyum, rıza gösterme veya içsel ve belirli ödüllere sarılmayı içermektedir (Sökmen, 2000; Cengiz, 2001; Balay, 2000).

Özdeşleşme: Üye diğerleriyle yakın ilişkiler içine girmektedir. Böylece bireyler, tutum ve davranışlarını, kendilerini ifade etmek ve tatmin sağlamak için diğer üye ve gruplarla ilişkilendirdiğinde özdeşleşme meydana gelmektedir. Birey bütün amaçlarını, değerlerini ve özelliklerini kabul eder ve bunlarla özdeşleşirse bağlılık gerçekleşmektedir. Bu durumda örgütsel bağlılık, bireyin örgütün bakış açılarını ve özelliklerini kabul etme ve kendine uyarlama derecesini yansıtmaktadır (İlsev, 1997).

İçselleştirme: Bütünüyle kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Örgütsel bağlılığın içselleştirme veya benimsemeye dayanan üçüncü boyutu, bireyin tutum ve davranışlarını örgütün ve örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kılması halinde ortaya çıkmaktadır (Balay, 2000).

2.2.6.Penley ve Gould'un Örgütsel Bağlılık Anlayışı

Penley ve Gould (1988) Etzioni'nin (1961) modelindeki örgüte katılım şekillerini temel alarak örgütsel bağlılığın birbirinden farklı üç boyutu olduğunu ileri sürmektedir (Smadov, 2006).

Ahlaki Bağlılık: Örgütün amaçlarını kabul etme ve onlarla özdeşleşmeye dayanan bağlılıktır. Bu bağlılık şeklinde kişi, kendini örgüte adanmakta, örgütün başarısı için kendini sorumlu hissetmekte ve örgütü desteklemektedir.

Çıkarıcı Bağlılık: Çalışanların katkıları karşılığında ödüller ve teşvikler elde etmelerine dayanır. Bu bağlılık türünde örgüt, belli ödüllerle ulaşmak için bir araç olarak görülür.

Yabancılaştırıcı Bağlılık: Kişinin örgütün iç çevresi üzerinde kontrolün olmadığı ve alternatif iş veya örgütlerin bulunmadığı konusundaki algılamalarına dayanır. Örgütte bu şekilde bağlı olan bir kişi örgütteki ödül ve cezaların, yaptığı işin niteliği ve niceliğinden ziyade tesadüfi olarak verildiğini düşünmektedir. Bu da, kişi için örgütün iç çevresi üzerinde kontrolünün olmadığı hissini doğurmaktadır. Öte yandan, alternatif iş veya örgütlerin bulunmaması ya da yabancılaştırıcı bağlılığın gelişmesine neden olabilir. Bu durumda kişi, örgütün dış çevresi üzerinde kontrolü olmadığını algılamaktadır. Kişinin örgütün iç ve dış çevresi üzerinde kontrolünün olmadığı algılaması, örgüt ile arasında olumsuz bir duygusal bağın oluşmasına neden olacaktır. Bütün bunlar, kişinin örgütte kapana kısıldığı hissini doğurmaktadır (Smadov, 2006).

2.2.7.Allen ve Meyer'in Yaklaşımı

Allen ve Meyer, örgütsel bağlılık literatüründe yukarıda ele alınan farklı sınıflandırmaların temelde üç ana öğeye dayandığından bahsetmektedirler. Bu öğeler duygusal bağlanma, algılanan maliyet ve zorunluluktur.

1984'te Meyer ve Allen, örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan çalışmalara dayanarak “duygusal” ve “süreklilik” bağlılığı olarak iki boyutlu kavramsallaştırılmasını önermişlerdir. 1990 da “normatif bağlılık” olarak adlandırılan üçüncü bir unsur ilave edilmiştir (Smadov, 2006).

Üç ayrı tema açısından bağlılığı tanımlayan, Allen ve Meyer, kurumdan ayrılmanın maliyetine dayalı bir bağlılık, kurum ile özdeşleşerek duygusal bağlılık ve kurumda kalmak için zorunlu bağlılık arasındaki ayrımı yapar. Allen ve Meyer rasyonel bağlılığın; işçilerin işte alternatiflerinin olması ve emekli aylığının bağlanması gibi kurum tarafından yapılan yatırımların miktar ve sayısı üzerinden geliştiğini öne sürer. Onlara göre, ekonomik ödül, devamlı bağlılığın temelidir. Duygusal bağlılık; kurumda çalışanın girişim ve rahatını artıran iş deneyimi sayesinde gelişir. Normatif bağlılık ise;

kuruma girdikten sonra, yaşanan deneyimler ve sosyalleşme nedeniyle gelişir (Allen ve Meyer, 1993, Akınaltuğ, 2003).

2.2.8.Buchanan'ın Sınıflandırması

Buchanan (1974) bağlılığı, örgütün amaç ve değerlerine adanma olarak değerlendirmiş ve bir kimsenin, rolüne, araçsal bir değerden ayrı olarak, örgütün kendi iyiliği için bağlılık duyması olarak tanımlamıştır (Balay, 2000).

Buchanan, örgütsel bağlılığı diğer birçok araştırmacı gibi üç boyutta ele almıştır(Akınaltuğ, 2003).

Özdeşleşme: Kişinin, örgüt amaç ve değerleri benimseyerek, onları kendi amaç ve değerleri olarak kabul etmesidir.

Katılım: Kişinin işin gerektirdiği rolü yerine getirme aşamasında, örgüt aktivitelerine katılması ve bunlara psikolojik olarak bağlanmasıdır.

Sadakat: Kişinin örgütüne karşı hissettiği yakınlık ve beslediği duygusal bağlılıktır.

2.3.Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

İşgörenlerin örgüte bağlılık hissetmesi, kendi iş verimlerini arttırarak örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla bir örgütün, işgörenlerin örgüte bağlılığını arttırabilecek ya da azaltabilecek faktörlerin farkında olması önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörler vardır. İşgörenlerin örgüte bağlılığını etkileyen bu faktörler şöyle sıralanmaktadır (Balay, 2000; Çetin, 2004):

- 1- Yaş, cinsiyet ve deneyim.
- 2- Örgütsel adalet, güven, iş tatmini.
- 3- Rol belirliliği, rol çatışması.

- 4- Yapılan işin önemi, alınan destek.
- 5- Karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma.
- 6- İş güvenliği, tanınma, yabancılaşma.
- 7- Medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar.
- 8- Çaresizlik, iş saatleri, ödüller, rutinlik.
- 9- Terfi olanakları, ücret, diğer işgörenler.
- 10- Liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları, işgörelere gösterilen ilgi.

Örgütsel bağıllık tutumu, kişisel ve örgütsel değişkenlerle belirlenebilmektedir.

2.3.1.Örgütsel Bağıllığı Etkileyen Kişisel Faktörler

Kişisel-demografik faktörler ile örgütsel bağıllık arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Eldeki bulgular, baba mesleğinin mesleğe bağıllığı etkilediğini ortaya koyarken, Colombotos (1962), ailenin sosyo-ekonomik statüsü ile mesleki normlara bağıllık arasında doğrudan bir ilişki olduğunu görmüştür (Balay, 2000). Kişisel özellikler örgütsel bağıllık üzerinde farklılıklar yaratabilir. Örneğin yaş, cinsiyet ve eğitim seviyesindeki farklılıklar örgütte elde edilecek ayrıcalıklar ile örgütsel gücün göstergeleri olabilmektedir (Erol, 1998).

Yaş: Yaş ilerlediği sürece alternatif çalışma olanakları da azaldığı için bireylerin sahip oldukları işe daha çok bağlanmaları ile psikolojik bağıllıkta bir artış meydana gelebilmektedir. Meslek yaşamına başlayan gençlerin örgüte bağıllık düzeyleri yaşlı iş görenlere göre daha düşüktür. Bunun nedeni ise iş tatminsizliği ya da daha iyi bir iş bulma ümidi olabilmektedir. (Smadov, 2006).

Cinsiyet: Toplumsal açıdan kadın ve erkeğe yüklenen görevler, iş yaşamında kadın ve erkek davranışını etkilemekte, çalışma yaşamına ve işe bakışında önemli bir ayrım oluşturmaktadır(Çakır, 2001) Günümüze kadar yapılan araştırmalarının bazılarında kadın çalışanların örgütsel bağıllığın yüksek olduğu ortaya konulduğunu ifade etmektedir. Birçok araştırmada ise cinsiyete göre bağıllık arasında fark bulunmamıştır.

Eğitim Düzeyi: Eğitim düzeyi yükseldikçe iş hayatına, işe yüklenen anlam ve beklentileri yükseltmektedir. İş hayatına girmektense, daha uzun eğitim almanın maliyetine katlanıp, gelir elde etmekten bir süre fedakârlık gösteren kişiler, eğitimleri

sonucunda nitelikli işgücü olarak çalışma yaşamında yer almaktadır. Eğitime yapılan yatırımın, harcanan zamanın bir karşılığı olarak ücret ve diğer çalışma koşullarındaki talepleri de yükselmektedir. Ayrıca iş hayatı bu kişiler için sadece para kazanılan bir yer olmaktan çok toplumda yüksek bir statü sahibi olma, saygın bir iş sahibi olma, sosyal ilişkileri geliştirme olanaklarının sağladığı bir ortam anlamını taşımaktadır (Çakır, 2001). Birçok araştırmada eğitim düzeyinin bağlılığı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma Süresi: İş görenlerin örgütteki çalışma süresi de örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Çakır, 2001). Araştırmalar yargıyı destekler nitelikte sonuçlar vermektedir.

Medeni Durum: Medeni durum, çoğunlukla örgütsel bağlılık çalışmalarında bir kontrol değişkeni olarak ele alınmıştır. Kimi araştırmalarda bekârlar, kimi araştırmalarda evli olanlar daha fazla örgüte adanmış çıkmış kimisinde ise bir fark bulunmamıştır.

Kıdem: Kıdem, bir işte ne kadar süredir çalışıldığını göstermektedir. Aynı işte uzun süre kalan, yani kıdemi yüksek olan bireyin bağlılığının daha yüksek olması beklenebilir(Çakır, 2001). Araştırmalar bu yargıyı destekler nitelikte sonuçlar vermektedir.

2.3.2.Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgütsel Faktörler

Smadov (2006) örgütsel bağlılığı etkileyen örgütsel faktörlerin, örgüt yapısı, örgüt kültürü, ücret düzeyi, işin niteliği ve önemi, yönetim tarzı, örgütsel adalet, rol belirsizliği, çatışma ve ait olma ihtiyacı vb değişkenler olduğunu ifade etmektedir.

2.3.2.1.Örgüt Büyüklüğü ve Yapısı

Örgütün organizasyon yapısı, benimsediği iş süreçleri iş görenlerin bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır. Kuralların biçimsel şekilde yazılı olması, merkezleşme derecesi ve fonksiyonel olarak diğer departmanlara bağlılık ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (Keleş ve Çelik, 2006). Örgütlerde çalışan kişi sayısı arttıkça yani örgütler büyüdükçe bürokratik eğilimlerde artmaktadır (Koçel, 1995).

2.3.2.2.Örgüt Kültürü

Kültür kavramının Latince colore veya culture kelimesinden geldiği kabul edilmektedir. Voltaire tarafından kültür, zihinsel açıdan insan zekâsının oluşumu, gelişimi anlamında kullanılmıştır. Kültür zaman içinde sosyal bilimlerde insan ve toplumla ilgili bir kavram olarak çeşitli anlamlar yüklenerek tanımlana gelmiştir (Şişman, 2007). Örgüt kültürü olarak adlandırılan kavramla ilgili olarak 1980’li ve 1990’lı yıllar boyunca pek çok tanım yapılmış, bu kavramın içine neleri aldığı ya da almadığı konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Aşağıda örgüt kültürü konusunda yapılmış bazı tanımlar sıralanmıştır (Şişman, 2007). Örgüt kültürü, bir örgüt içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler inançlar ve alışkanlık sistemi olarak tanımlanabilir. Bir başka ifadeyle örgüt kültürü, örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren hâkim değerler ve inançlardır (Dinçer, 1998). Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden meydana gelmektedir (Çelik, 2000). Örgüt kültürü olmadan örgütsel bütünlük ve örgütsel bağlılıktan bahsedilmesi pek mümkün gözükmemektedir (Smadov, 2006).

2.3.2.3.Ücret

Örgütsel bağlılığı etkileyen en belirgin faktörlerden birisi de ücret düzeyidir. Kar amacı gütmeyen örgütler hariç, hemen hemen örgütlerin tamamında işler belirli bir ücret karşılığında yapılmaktadır (Zeybek, 2008). Alınan ücret örgütsel bağlılığı ve örgütte çalışma sürdürmeyi etkilemektedir. Ücretin örgütsel bağlılık üzerinde ne derece etkili olduğu ücretin motive edici özelliği ile ilgili bir konudur (Smadov, 2006).

2.3.2.4.İşin Niteliği

İşin niteliği ve önemi örgütsel bağlılığı etkileyen önemli bir faktördür. İşin önemi, örgütte yada dış çevrede, bir işin insanların yaşamları üzerindeki etkisi olarak ifade edilmektedir (Smadov, 2006). İşin niteliğine ilişkin faktörlerden, yoğunlukla iş alanı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki incelenmiştir. İş görenlerin iş alanları arttıkça deneyimlerinin de artacağı ve buna bağlı olarak da, örgütsel bağlılıklarının artacağı varsayımı kabul edilmiştir (Güçlü, 2006). Farklı örneklemeler üzerinde bu hipotez test edilmiştir ve sonuçlar hipotezleri desteklemiştir

2.3.2.5.Yönetim Tarzı ve Liderlik

Yönetim tarzı, başkaları aracılığı ile amaçlara ulaşmaya çalışan yöneticinin iş yapma tarzı olarak ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle yönetim tarzı, yöneticinin çalışanlar ile ilişki kurma ve onları harekete geçirmede kullandığı yöntemi belirlemektedir (Smadov, 2006). Yönetim tarzı örgütsel değerlere ve hedeflere bağlılığı artırmaktadır. Eğer üst yönetim örgütsel kültüre ve değerlere önem verirse, verimlilik ve yenilikçilik artmaktadır (Erol, 1998). Etik liderlik davranışlarının düzeyi bu açıdan önemlidir.

2.3.2.6.Rol Belirsizliği ve Rol Çatışması

Role ilişkin değişkenler çalışanlar arasında örgütsel bağlılığı belirlemede önemli olabilmektedir. Bu değişkenler söz konusu edildiğinde rol çatışması rol belirsizliği gibi iki kavram ortaya çıkmaktadır (Smadov, 2006).

Rol çatışması, iş görenin örgüt içindeki görevini yerine getirmesi sırasında, örgüt içinde ve dışında farklı tarafların talepleri arasındaki uyumsuzluk durumunu ifade etmektedir (Katz ve Kahn, 2005). Çatışmasının iş görenlerde içsel çatışmayı ve iş ortamı gerilimini artırdığı, bunun yanı sıra iş görenlerin iş tatminini ve örgüte olan güvenlerini azalttığı sonucu elde edilmiştir (Şimşek ve diğerleri, 1998).

Rol Belirsizliği ise, örgütün rol ile ilgili beklentilerinin sınırlarını tam olarak çalışana bildirmemesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Çalışanın yerine getirmek zorunda olduğu görevleri ile ilgili kendisinden beklentilerinin belirgin olmaması, bunları davranışa yöneltmesi için kendisine açık bir bilgi verilmemesi örgüt ortamında ortaya çıkabilecek belirsizlikler olarak ifade edilebilir (Smadov, 2006). Rol belirsizliğinin yaşanması durumunda örgütsel adanmışlık düzeyi de azalacaktır.

2.3.2.7.Monotonluk

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerden biri de, işin monoton olmasıdır (Eren, 2000). İş görenin yaptığı işin; yaratıcılığını ortaya koymasına imkân tanımaması, her gün aynı rutin işlerin yapılması iş görende sıkıntıya neden olur ve iş göreninin yapılan işten tatmin olmasını engeller(Güçlü, 2006). Bu olumsuzluklar ise iş görenin örgütsel bağlılığının azalmasına da neden olabilir

2.3.2.8.Örgütsel Ödüller

Örgütsel bağlılığın gelişmesinde ödüllerin önemi çok büyüktür. Ödemeler, ücret dışı yan gelirler, statüde ilerleme, tanınma, terfi bir işe yada projeye başlama ve bitirme sorumluluğu veya daha esnek denetleme gibi gayri şahsi ödüller de personelin bağlılık duymasına etkili olmaktadır (Keleş, 2006). Ödüllerin etkisi kişinin karakterine göre değişir. Kimileri statü sahibi olmayı veya takdir edilmeyi en büyük ödül sayarken kimisi ücret artımını en büyük ödül saymaktadır.

2.3.2.9.Takım Çalışması

Takım önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için bir araya gelmiş, birbirine bağımlı ve birlikte hareket eden iki veya daha fazla kişiden oluşan topluluktur (Keleş, 2006). Takım çalışmasının sağlandığı önemli bir üstünlük organizasyondaki farklı disiplinlerin bilgi, yetenek ve deneyimlerini bir araya getirmesidir. Takımlar hiyerarşik bir örgüt yapısının katı ve gereksiz sınırlamalarını aşarak ortak amaç etrafında bütünlük oluşturmaktadır.

2.3.2.10.İletişim

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerden bir diğeri de, örgüt içindeki iletişimdir. Örgüt içi iletişim, örgüt yönetimindeki yöneticilerle iş görenler arasında bilgi ve düşüncülerin aktarılması faaliyetlerdir (Koçel, 1995). Örgüt içi iletişim ile örgüt amaçları ve iş görenlerin amaçları arasında uyum sağlanabilecektir(Özer, 2002). İletişim, örgüt içindeki belirsizliklerin ortadan kalkmasına, iş görenlerin yönetime güvenmelerine ve inanmalarına imkân sağlayacaktır.

2.4. Örgütsel Bağlılık Sonuçları

Örgütsel adanmışlığın sonuçları, adanmışlık derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında işgörenlerin yüksek düzeydeki adanmışlığı, örgütün dağılmasını hızlandırabilmektedir. Diğer taraftan amaçlar akılcı ve kabul edilebilir olduğunda ise, yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması olanağı bulunmaktadır. Adanmışlık iş bırakma davranışı ile yüksek düzeyde; düşük performans, artan devamsızlık ve gecikme gibi geri çekilme davranışlarıyla ise, daha düşük düzeyde ters ilişki içindedir (Balay, 2000). Bağlılık verimliliği artırır, üretilen mamulün kalitesini sağlar ve uygulanabilir yeniliklerin ortaya çıkmasını garanti eder (Salancik, 1991; Çetin, 2004). Görüldüğü gibi, örgütsel bağlılığın en önemli sonuçları verimlilikteki artış ve örgütsel amaçlara yüksek sadakattir.

2.4.1.İş gören Açısından Sonuçları

Bağlılığın sonuçları bağlılığın derecesi ile ilgili olarak olumlu veya olumsuz olabilir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında üyelerin yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali vardır (Balay, 2000). Örgütsel amaçların tutarlı ve kabul edilebilir olması işgöreni doğrudan etkilemektedir.

2.4.2.Düşük Örgütsel Bağlılık

Bu adanmışlık düzeyinde birey, kendisini örgüte bağlayan güçlü tutum ve eğilimlerden yoksundur. Düşük öğretmen bağlılığı aynı zamanda öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az hoşgörü, daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerini etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar(Firestone ve Pennel, 1993;Balay, 2000).

2.4.3.İlmli Örgütsel Bağlılık

Birey deneyiminin güçlü, fakat örgütle özdeşleşmenin ve bağlılığın tam olmadığı bağlılık düzeyidir. İnsanların sosyal gruplardaki sınırlı bağlılıklarına bakarak, işleyen sistemlere kısmen bağlanabileceği söylenebilir (Randall, 1987'den aktaran Balay,2000).

İlimli adanmışlık düzeyi, genelde işgören ve örgüt açısından etkilerinin yüksek olduğu düzeydir. Bu adanmışlık düzeyinin işgören ve örgüt için çeşitli olumlu ve olumsuz sonuçları vardır (Celep,2000). İlimli adanmışlık, bireyin örgütüne sınırsız sadakat duymadığı bağlılık düzeyidir. Bu düzeyde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler. Ayrıca işgörenler, örgütün bütün değil, ancak bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yanda örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler. Bu bağlılık profilinde işgörelere ve dolayısıyla örgüte dönük olumlu sonuçlardan dolayı örgütte hizmet süresi artabilmekte, örgütten ayrılma isteğı az olabilmekte ve daha büyük iş doyumuna ulaşılabilir (Balay,2000). Bir kişilik olarak bireyin genellikle örgütsel rollerine tüm benlikleriyle ve gereksinimleriyle cevap vermesine olanak yoktur. Çünkü kişinin yaşam alanının yalnızca bir bölümü örgütsel rolce doldurulur. Bireyin özel yaşamında da üstleneceğı roller vardır.

2.4.4.Yüksek Örgütsel Bağlılık

Bu adanmışlık düzeyinde işgörenler, örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle adanmışlık gösterirler. Celep (2000) örgüte yüksek derecede adanma, örgüt amaçlarının etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağladığı gibi, bazı koşullarda amaçlardan sapmaya da neden olabildiğini ifade etmektedir. Balay (2000) ise yüksek örgütsel adanmışlık işgörene, meslekte başarı ve ücrette doyum sağlayabileceğı gibi örgüt, işgörenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirerek bir şekilde ödüllendirdiğini ifade etmektedir.

Örgütsel bağlılık ve iş sadakati arasında olumlu bir ilişki vardır. Her örgüt, üyelerinin örgütsel bağlılığını artırmak ister. Araştırmalar örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların görevlerini yerine getirmede daha çok çaba harcadıklarını göstermektedir. Buna ek olarak, örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların örgütte daha uzun süre kaldıkları ve örgüt ile olumlu bir ilişki yürüttükleri ifade edilmektedir (Gregory, 1990: Erol, 1998).

Olumsuz sonuçlar açısından bakıldığında; örgüt yüksek derecede verim ve sorgulanmayan sadakatten yarar sağlasa da, çok aşırı yanlış sadakat biçiminin verime zarar verdiği ileri sürülmektedir. Yüksek adanmışlık düzeyi, örgütsel esnekliğin

azalmasına, geçmişteki uygulama ve politikalara güven duymaya, bunun sonucunda geleneksel uygulamaların yerleşik hale gelmesine sebep olmaktadır. Çünkü örgüte tüm tepkime gücüyle bağlılık duyan bireyler alternatif tepkiler ortaya koyamazlar. Yüksek derecede bağlılık, bireyi aşırı derecede grupla bütünleşmesi ve kimliğinin grup içinde erimesine yol açmaktadır. Bu bireyler ayrıca kişisel yetersizliklerini kapatmak amacıyla grup içinde daha etkin olma çabası gösterdiklerinde, bazen aile ilişkilerinde gerilimler yaşarlar. Yüksek örgütsel bağlılıkla birlikte yüksek iş bağlılığı olan bireyler, zamanlarının büyük bir bölümünü işlerine ve örgütlerine ayırdıklarından aile sorumluluklarını göz ardı etmekte, ev ve iş yaşantısında denge kuramamaktadırlar (Balay, 2000).

2.5.Çalışma Ekibi Açısından Sonuçları

Örgütler çevreleriyle sürekli etkileşim içindedirler. Bu nedenle, örgütlerin içinde bulundukları çevrenin yapısı ve özellikleri önem kazanmaktadır (Çulpan, 1976). Çalışma grupları açısından yüksek seviyede örgütsel bağlılığın olumsuz sonuçları arasında, sık sık yaratıcılığı ve uyumu azalttığı belirtilmiştir. Yüksek derecede bağımlı üyeler, grup içindeki diğerleri tarafından izole edilebilir veya sık sık inançlarını etkileme girişimlerinde bulunabilir (Keleş, 2006). Diğer taraftan, iş arkadaşlarına bağlılığın, örgütsel bağlılığı doğrudan etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütten ayrılma, bir şekilde değerli olan iş arkadaşlarından ayrılma anlamına geldiğinden bireyler, sosyal bağları kesmeyerek örgütte kalmayı yeğlerler (Randall ve Cote 1991;Balay, 2000). Çok sayıda bireysel ve durumsal değişken işe bağlılığı etkileyen faktörler olarak ele alınmasına karşın, çalışma grubuna bağlılığın işe bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi genellikle araştırılmamıştır. Gerçekten Allport (1947), işe bağlılığın vazgeçilmez en önemli koşulunun "arkadaşça, samimi ilişkiler" olduğunu ileri sürmüştür. Sosyal ilişkilerin, bireyin işe ilişkin tutumlarını şekillendirmede etkili olduğu göz önüne alındığında, iş arkadaşlarına bağlılık ile işe bağlılık arasında doğrudan bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

2.6.Örgüt Açısından Sonuçları

Örgütsel bağlılığın örgüt açısında sonuçları, bağlılığın sonuçlarından olan devir hızı ve devamsızlık gibi durumsal değişkenler açısından hem olumlu hem de olumsuz

yönlerden ele alınabilir. Yüksek bağlılığın örgüt açısından hem maliyetleri hem de yararları bulunmaktadır (Smadov, 2006; Zeybek, 2008).

2.6.1.Kurum Kültürü ve Örgütsel Bağlılık

Başarılı oldukları için kabul görmüş çalışma yöntem ve davranış biçimleri örgütsel kültürün bir parçası olarak yöneticiye ışık tutarken, diğerleri örgüt içinde sorunlara yol açabilir ve yönetim tarafından ortadan kaldırılmaları gerekir (Erengül, 1997). Örgüt kültürü, örgütün çalışma şeklini ve etkinliklerinin sonucunu etkileyen, örgüt üyeleri tarafından oluşturulan inançlar, değerler, örf ve adetler ile örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin sonuçlarının tamamıdır (Okay, 2000). Bazı çalışmalarda örgütsel bağlılık kavramı kuruma bağlılık olarak nitelendirilmiştir. Çalışanların duydukları kurumsal bağlılık; kurumdaki rollerini yerine getirirken, etkileşim içinde oldukları birey, grup ve kurumun huzurunu sağlamaya yönelik sergiledikleri davranışlar, bir başka deyişle "prososyal örgütsel davranışlar" ile ilişkilidir (Özsoy ve Arkadaşları, 2004). Kurum kültürünün işgöreni doğrudan etkilediği düşünüldüğünde işgörenin kurum kültürüne uyum sağladığı ölçüde bağlılık düzeyi değişecektir. Kurum kültürünün oluşumunda işgörenin etkinliği de bu açıdan önemlidir.

2.6.2.Örgütsel Bağlılık ve Kariyer İlişkisi

Kariyere adanma, “bireyin seçtiği meslekte çalışmaya devam etme ve bu meslekte yükselmeye ilişkin güdüsü” şeklinde tanımlanmaktadır. Kariyer üzerinde yapılan araştırmalar, çalışanların kendi kariyer yollarını yönetmek için artan şekilde sorumluluk aldıklarını göstermektedir. Geleneksel çalışan organizasyon ilişkileri, çalışanlara organizasyonlarına bağlılık için meslek güvenliği sunuyordu. Çalışanlar, organizasyonlarına kendilerinin kariyer yollarını yapmada güvendikleri zaman bu durum devam etmedi. Bu günün çalışanları, kaynak değişim ilişkileri içinde organizasyonlarını tutmaktadırlar. Hünerlerini ve uzmanlıklarını, maaş ve insani kapitallerini arttırmak ve kendi kimliklerini geliştirme fırsatı ile değiş tokuş etmektedirler. Çağdaş istihdam ilişkisi, çalışanların örgütlerine ancak geleceğe yönelik fırsatlar sunulmaya devam edildikçe bağlı olacaklarını öne sürmektedir (Smadov, 2006).

İşgörenlere sunulacak kariyer yapma yolunun sürekli açık tutulması bu açıdan önemlidir.

2.6.3.Örgütsel Yapı ve Bağlılık

Örgüt büyüklüğü, kurumsallaşma derecesi, kontrol derecesi, sendikalaşma oranı, örgüt imajı, toplam kalite yönetimi uygulamaları, esnek çalışma saatleri, ücret sistemi ve kariyer olanakları örgütsel bağlılık üzerinde büyük etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu faktör grubuna, işgörenlerin örgütsel etik algılamaları da eklenmektedir (Özdevecioğlu, 2003). Bireyler açısından örgütsel bağlılık, örgütsel etkinliği ve çalışanın mutluluğunu etkilemekte, bağlılığı yüksek olan çalışanlar, düşük olanlara oranla daha fazla örgütte kalma niyeti taşımakta ve daha çok çaba sarfederek, yüksek performans sergilemektedir. Diğer taraftan düşük düzeyli örgütsel bağlılık devamsızlık, işten ayrılma niyeti ve yüksek oranlı işgücü devri ile ilişkilendirilmektedir (Erdil ve Keskin, 2003). Örgütsel yapı bağlılık düzeyini etkilemekte bağlılık düzeyini artırıcı bir yapı oluşturma bu açıdan önem arz etmektedir.

2.6.4.İş tatmini ve Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık ile iş tatmini arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Örgütsel bağlılık iş tatminini olumlu yönde etkilerken, iş tatmini de örgütsel bağlılığı aynı yönde etkiler. (Kömürcüoğlu, 2004). İşten ayrılma niyeti, iş tatmini ile negatif bir ilişki içerisinde olup, iş tatmini veya tatminsizliğine bağlı olarak oluşan ayrılma niyeti paralelinde, çalışan öncelikle işini değerlendirerek, iş tatminini sorgulamaktadır. Sonucun olumsuz olması halinde, işe ve işyerine karşı isteksizlikle birlikte uygunsuz iş davranışları görülmekte, daha sonraki aşama ise oluşan niyet paralelinde işten ayrılmayı düşünmektir (Daloğlu, 2002). Diğer yönden işlerinde tatmin olan çalışanlar örgütlerine daha çok bağlı olma, tatminsiz çalışanlar ise, örgüte zarar verebilecek davranış gösterme eğilimindedirler. Bu işten haber vermeden ayrılma ve devamsızlığın artması şeklinde kendini gösterebilir.

2.6.5.İşe Bağlılık

İşe adanma, işe sarılma olarak da adlandırılmaktadır. İşe adanma hem tutumsal, hem de davranışsal açıdan tanımlanmaktadır. İşe bağlılık, birey deneyiminin bir iş faaliyetinde günlük olarak işlenme derecesidir ve arkadaş ilişkisinden etkilenir. Heam'ın (1962) araştırması, kadın işçilerin çalıştığı bir elektronik şirketine, takım halinde çalışan

operatörlerin, tek başına çalışan işçilerden daha yüksek düzeyde işlerine bağlılık duyduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Lodahl ve Kejner de (1965) çok sayıda insanın her gün iş ortamında bağlantı içinde olduğunu, bunun, diğerleriyle sıkı bir şekilde çalışmayı kaçınılmaz hale getirerek, işe ilişkin tutumları şekillendirdiğini ileri sürmüşlerdir (Randall and Cote,1991;Balay, 2000).

2.6.6.Ücret ve Bağlılık

İşgörenin bilgi ve becerileri karşılığında örgüt ödemedi bulunur. Ücretin tatmin edici olması, çalışanın kendisini işte iyi hissetmesini sağlar. Yetersiz ücret ise, çalışanın örgüte karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine yol açar. Bu durum, aynı zamanda çalışanın özbenliğini de olumsuz etkiler (Günbayı, 2000). Ayrıca Başaran (1982)'ın belirttiği gibi, “örgütçe, işgörenin emeği karşılığında yapılan ödeme (para, ekonomik yararlar, sosyal haklar, olanaklar vb.) işten doyumun sağlanmasında işin niteliği kadar önemli bir etkidir. Ücret ve bağlılık açısından doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir.

2.6.7.Terfi ve Bağlılık

Örgütsel bağlılığı etkileyen değişkenlerden biri de terfi olanağının olmasıdır. Ücret gibi, yükselme olanağı da, işgörenin doyumunda önemli bir değişken olmaktadır. Başaran (1982)'ın belirttiği gibi, “yükselme olasılığının en üst seviyede olması, sıklığı, adil olması ile yükselme isteğinin işgörence duyulması, bu değişkenin doyum sağlayıcılık niteliğini artıran öğelerdir.” Terfi işgöreni sürekli kendini yenilemeye ve daha verimli çalışmaya götürür. Terfi sürecinde etik ilkelere bağlı kalınması ve objektif kriterlerin kullanılması önemlidir.

2.7.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı

Balay(2000)'a göre öğretmenlerin adanmışlıklarının nasıl sağlanacağı önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Düşük adanmışlık düzeyi, öğretmenlerin düşük iş başarısı göstermesine ya da okuldan ayrılmasına neden olabildiği gibi, okulun öğretim amacından sapmasına da neden olabilmektedir.

Okuluna bağlı olan bir öğretmen, bağlı olduğu kurumun amaç ve değerlerine güçlü biçimde inanmakta, kurumun istek ve beklentilerine gönüllü biçimde uymakta kurum ile birlikteliğini sürdürmeyi güçlü biçimde amaçlamaktadır. Okulun amaç ve değerlerinin

kabulü, bunların kişisel amaç ve değerler sistemiyle bütünleştirilmesi süreci, okulla özdeşleşme olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci ve öğretime bağlılığın merkez alındığı okul, aynı zamanda etkili okulun temel özelliğidir. Böyle bir okul yapısında her öğrenci okulun gelişmesinde önemli bir etken olarak görülür. Her öğrenci özel gereksinimlerine göre, oluşturulan müfredat standartlarına uygun olarak program alır. Çok az sayıda öğrencinin akademik yetersizlikler nedeniyle mezun olamadığı bu okullarda, okuldan ayrılma oranı da oldukça düşük düzeydedir (Murphy and Hallinger, 1992; Balay, 2000). Bir örgüt olarak okula bağlılık, yönetici ve öğretmenlerin amaçlar ve değerler ile ilişkilerinde, rollerine, araçsal bir değerden ayrı olarak, okulun kendi iyiliği için bağlılık duymalarıdır.

1970 sonrası yapılan etkili okul araştırmaları da okulun amaç ve değerlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmede temel iki karar organının yönetici ve öğretmenler olduğunu göstermiştir. Yönetici, iyi öğrenmeye olanak sağlamak için gerekli koşulları yaratmakla öğretmen de özellikle öğrencilere akademik beklentileri ileten davranışları kazandırmakla gerçek anlamda kendilerinden beklenen davranışları yerine getirmiş olmaktadır (Balcı, 1993).

Bunun yanında geçmişten bugüne kadar yapıla gelen etkili okul araştırmaları yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine bağlılığı kapsamında düşünülebilecek şu özelliklerini sıralamaktadırlar (Balcı,1993).

- Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli olarak konuşur olmaları
- Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözlemleri, bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,
- Yönetici ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyalleri planlaması, araştırması değerlendirmesi ve hazırlanmasından oluşan bir dizi birleşik eylemleri yapmaları,
- Yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması.

Öğretmen bulunduğu kurumda iyi bir iş başarısı gösterdiğinde ve ortaya nitelikli bir ürün(öğrenci) çıktığında, bu çıktı veya ürünü kendisi için bir içsel ödül işlevi görmektedir. Diğer taraftan, yetersiz başarı veya nitelikli olmayan ürün, öğretmen için mutsuzluğu ifade ettiğinden, iş gören bu durumdan kaçınmak için ileriki çalışmalarında

daha fazla çaba göstermeyi yeğlemektedir. (Çakır, 2007). Okulun iyi ürünü hiç şüphesiz başarılı öğrencidir. Öğretmenin başarılı öğrenciler yetiştirmesi onu mesleğine ve kurumuna daha çok bağlayacaktır. Öğretmeni diğer iş sektörlerinde çalışan işgören gibi düşünemeyiz. Öğretmen nihayetinde ürün olarak bir öğrenci yetiştiriyor, öğrenci istenilen düzeyde olmayabilir. Öğretmen bulunduğu kuruma karşı sorumludur. Her türlü olumsuzlukta öğretmen daha çok kurumuna bağlanarak iyi ürün elde etmeye çalışmalıdır. Öğretmenlerin, kendi çabaları sonucunda doğrudan bir başarı elde ettiklerinde, işlerine okula ve öğrencilerine bağlılıkları artmaktadır

2.8.Fiziki İmkân ve Donanımın Öğretmenin Örgütsel Bağlılığına Etkisi

Fiziki imkânları iyi, donanımı mükemmel okullar öğretmenlerin ve öğrencilerin ilgisini çeker. En çok talep gören okul yöneticisinin veya öğretmenin veli toplantılarında tebeşir, bez, yakıt parası istemek zorunda kalmadığı okullardır.

Celep (2000), “Basın yoluyla öğrencilerden kayıt veya katkı payı ücreti ve bağış alınmaması gerektiğini açıklayan üst yöneticiler, yeterli fiziksel koşulları sağlayamadıkları için, bir taraftan yönetici ve öğretmenleri zor duruma sokmakta, diğer taraftan öğretmenlerin okuldan soğumasına neden olabilmektedirler.” Diyerek ülkemizdeki genel okul durumunu ifade etmektedir.

Son yıllarda yapılan okulların mimari açıdan yeterli fiziki donanıma sahip olduğu görülsede yardımcı hizmetler sınıfı personellerinin henüz yeterince atanmaması sonucu temizlik için halen okul aile birliklerine büyük görevler düşmektedir. Devlet ödeneği sadece elektrik, su ve ısıtma gibi temel ihtiyaçlara yetecek kadar gönderilmektedir. Sınıfların aşırı kalabalık olması; öğrencilerin öğrenme fırsatlarının engellenmesini, bilişsel öğrenci gereksinimlerinin yeterince karşılanmamasını ve öğretmenin öğrenciden aldığı dönüt ödülünün azalmasını da örgütsel bağlılığı etkileyen diğer faktörlerdir.

2.9.Müdürün Öğretmenin Örgütsel Bağlılığına Etkisi

Okul yönetiminin öğretmenlere iyi bir çalışma ortamı sağlanması konusunda destek vermesiyle, öğretmenleri dış baskılara karşı koruması; öğretmenin, yönetimin desteğini arkasında hissetmesini sağlayarak öğretmen adanmışlığını olumlu yönde etkilemektedir.

Balay(2000)'a göre okulların adanmışlık gösteren işgörenlere sahip oluşunun genellikle olumlu sonuçları olmasına karşın, adaletsiz yönetsel uygulamaların olması, bu işgörenleri okullarına yabancılaştırmaktadır.

Örgütlerin ve yönetimin hammaddesi insandır ve insanı verimli yönetmek esastır(Aytürk, 1999). Başarısız bir yöneticinin yönettiği bir örgütün başarılı olması ve başarısını devam ettirmesi mümkün değildir (Genç, 1998). Yönetimi olmayan etkili bir örgüt düşünülemeyeceği gibi, örgütü olmayan bir yönetimi de düşünmek mümkün değildir. Örgüt etkinliklerini oluşturma ve yürütme biçimleri ise örgüt kültürünü meydana getirir (Özkalp ve Kirel, 1996).

Ülkemizde ilköğretim okullarının örgütsel sağlığı konusunda yapılan bir araştırmada, okul müdürü ile öğretmenler arasında olumlu ilişkilerin olduğu okullarda yöneticilerin üst yönetimle uyum içerisinde olmadığı; öğretmenleri ile uyum içerisinde bulunmayan müdürleri üst yönetimle uyum içerisinde olduğu saptanmıştır (Celep, 1992). Üst yönetimi etkileme yeterliğine sahip olmayan bir okul yöneticisi. Öğretmenlerle arasında olumlu bir ilişki olsa da üst yönetim karşısında öğretmenlerini korumada yetersiz kalabilir. Öğretmenler uyum içinde olmadıkları bir okul yöneticisinden destek beklemeyebilir. Sonuç olarak, okul yöneticiliğine atama, nesnel ölçütlere ve yeterliğe göre yapılmadığı sürece, bu sonuçların çıkması söz konusu olacaktır. Durum böyle olunca da yönetsel destek ilkesi ülkemizdeki kamu okulları için etkili, olmayabilecektir.

2.10. LİDERLİK

Liderlik konusu, yönetim alanında araştırma yapan bilim adamlarının çok yoğun olarak çalıştıkları bir konu olmuştur. Liderlik konusunda 3000'den fazla ampirik araştırma ve çok değişik tanımlar yapılmıştır (Çelik,2000).

Liderlik, temel beşeri, toplumsal ve evrensel olgulardan biridir. İnsanların grup, örgüt, topluluk olarak birlikte yaşadıkları ve faaliyet gösterdikleri tüm zamanlarda ve yerlerde liderlik söz konusudur (Dinar, 2001). Liderlik, belirli bir durum ve koşullar altında amaca ulaşmak için başkalarının davranışlarını ve eylemlerini etkileme sanatıdır

(Şimsek, 2004). Liderlik, her şeyi bilmek, her konudan anlamak, her soruya cevap verme yeteneğine sahip olmak demek değildir. İzleyecek kişileri çekebilme yeteneğidir (Özel, 1998).

Liderlik, insanların işbirliğini sağlama sürecidir. Yönetici, sahip olduğu yetkileri kullanarak insanları yönetebilir. Ancak salt yetkiyle insanların harekete geçirilmesinde etkili olamaz. Yöneticinin güçlü bir lider olması da gereklidir. Liderlik, yöneticiye tanınan yasal gücün zorlayıcılığı ile insanların amaçlar yönünde harekete geçirilmesi olmayıp, insanları etkileyerek davranış değişikliği yaratılması yoluyla istenen sonuçların elde edilmesidir.

2.10.1. Okul Yöneticisinin Liderlik Davranışları

Yöneticilik ve liderlik kavramları, çok zaman eş anlamlı olarak kullanılmasına rağmen, anlayış ve yaklaşım itibarıyla birbirinden çok farklıdır. Yöneticilikte, sahip olunan formel gücün kullanılması, liderlikte ise; kişisel özellikten kaynaklanan bir güç söz konusudur.

İyi yönetimin odağında; çalışanların gereksinimleriyle ilgilenme, istenenleri ve gerekenleri yapma konusunda onları ikna etme yaklaşımı vardır. Baskıya dayalı bir yönetimde, bu tür yaklaşımlar görülmez. Burada yönetici, çalışanlarına ne yapmaları gerektiğini söylerken, onların gereksinimleriyle ilgilenmez, dostluk kurmaya çalışmaz. Dolayısıyla; çalışanlar da yaptıkları işe ya da yöneticiye karşı direniş gösterebilir. Bu, okul örgütü için de geçerlidir (Kaya, 1993). Yöneticiler katı, statik, yüzeysel, edilgen, sağduyulu ve alışkanlığa dayalı tavırlar içinde iken liderler dinamik, etkin, hayal gücü ve deneyime önem veren kimselerdir. Lider özelliğine sahip yöneticiler için; yönettiği insanların ihtiyaçlar ve beklentileri önceliklidir. Hem çevrenin eğitim örgütünü desteklemesini sağlayan hem de öğretmenleri çevrenin baskılarına karşı koruyan yöneticiler, liderlik rolünü daha kolay oynamaktadır. Örgütsel amaçlar kişilerin beklenti ve isteklerinden önde tutulmalı ancak öğretmenlerin yönetimden makul talepleri ve önerileri yerine getirilmelidir.

2.10.2. Okul Yöneticisinin Davranış Biçimlerini Belirleyen Etkenler

Okulun bir örgüt olarak etkililiği ve verimliliği; başta öğretmenler olmak üzere tüm personeli, okulun amaçları doğrultusunda çaba harcamaya yönlendirme yükümlülüğünde olan, okul yöneticisinin tutum ve davranışlarına bağlıdır. Yönetici davranışının bazı biçimleri şu şekilde belirtilebilir (Bursahoğlu, 1999):

Açık Davranış: Yöneticinin en fazla gerek duyduğu, fakat en zor gösterebildiği davranıştır.

Yükselecek Yönetici Davranışı: Yükselme olasılığı fazla olan yönetici, kuralları daha sıkı izler ve uygular.

Yükselen Yönetici Davranışı: Yeni yönetici başarılı olduğu ve örgüte bir katkıda bulunduğu izlenimini uyandırmak için değişiklik ve yenilik yapmak ister.

Yükselmeyen Yönetici Davranışı: Yükselmeyen yönetici, astının yükselme olanaklarını daraltmış olur.

Merasim Sever Yönetici Davranışı: Statü sembollerini gösterişli biçimde kullanır.

Durumu Kurtarma Davranışı: Üst, teknik bakımdan kendini yeterli bulmadığı durumlarda sorunlar üzerinde karar vermekten kaçınır.

Suçlu Yükleme Davranışı: Sorumluluktan kaçmaya çalışır.

Bürokratik Davranış: Hiyerarşik haklardan tam anlamı ile yararlanma sonucunda meydana gelir.

Busahoğlu'nun (1999) ifade ettiği yönetici davranışının biçimleri aynı kişide farklı zamanlarda görülebilir. Kimi zaman Bürokratik davranan yönetici kimi zaman açık davranış sergileyebilir. Nal (2003) "yönetim anlayışı ve davranışları itibariyle, baskı ve otoriteye ağırlık veren, karar verme yetkisini tek başına elinde bulunduran okul yöneticileri, eğitim işgörenlerinin yaptıkları işten doyum sağlama düzeyleri üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Astlarına karşı destekleyici, cesaretlendirici, koruyucu davranışlar içinde olan yöneticiler ise, astları üzerinde güven duygusu uyandırmakta, onların kuruma bağlılıklarını sağlamada önemli bir etken olmaktadır" diye belirterek bize okul yöneticilerinin iletişim yönünün ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

2.10.3. Liderin Güç Kaynakları

Liderlik, insan topluluklarının ve örgütlerin bulunduğu her ortamda, her zaman söz konusu olan bir süreç ve gerçekliktir. Lider, grup üyelerinin gereksinimlerinden

etkilenir, karşılığında grup üyelerinin dikkatlerini üzerinde toplayarak onların enerjilerini istenen bir yöne yöneltir (Ergun, 1992).

Yasal Güç: Bir makamın sağladığı yetkilerin yönetici tarafından kullanılmasıdır. Başka bir deyişle bir yöneticiye verilen biçimsel yetkidir. Astlar buna uyma konusunda kendilerini mecbur hissederler.

Zorlayıcı Güç: Bu güç, bireylerin istenilen yönde davranmaları için kullanılan maddi ve manevi zorlama ve korkutmaları içine alır.

Karizmatik Güç: Lideri başkalarının gözünde çekici yapan kişisel özellikleri, sevgi, saygı ve güven yaratmayı ifade eder.

Uzmanlık Gücü: Liderin belli bir konuda uzman olması, bilgi, beceri ve tecrübesinden doğan bir güç kaynağıdır.

Ödüllendirme Gücü: Liderin veya yöneticinin başkalarına her türlü ödül vermesi ile ilgili güç kaynağıdır.

Okul yöneticisi formel bir eğitim lideridir. Okul yöneticisi liderlik güçlerinden yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü bir arada bulundurmaktadır. Bu üç gücün kullanılması, okul yöneticisini formel bir lider konumuna getirir. Ancak liderlik açısından önemli olan bu örgütsel güçler yanında, kişisel güçlerin de kullanılmasıdır. Her okul yöneticisinin karizmatik güçleri kullanması mümkün değildir. Başka bir ifadeyle her okul yöneticisi karizmatik lider olamaz. Buna karşın, okul yöneticisi liderlik güçlerinden uzmanlık gücünü kullanabilir (Çelik, 2000).

Bu açıklamalardan ortaya çıkan şudur; yönetici sadece biçimsel yetkisini kullanmakta, lider ise daha çok karizmatik güç ile uzmanlık gücünü kullanmaktadır. İşte bu noktada önemli olan yöneticinin de biçimsel yetkisi dışındaki güç kaynaklarını kullanarak biçimsel yetkiyi en son hissettirmesidir.

2.10.4. Değişik Liderlik Türleri

2.10.4.1. Dönüşümcü – Yenilikçi (Transformasyonel) Liderlik Yaklaşımı:

Dönüşümcü ya da değişimci (transformasyonel) liderler, kendilerine bağımlı astlar yaratmak değil, bağımsız, eleştirel düşünebilen ve böylece işletmeye önemli katkıları olabilecek, yenilikçi astlar yaratmayı hedeflemektedirler. Riskleri göze alabilir, hata

yapmaktan korkmazlar. Hataların kendileri için bir gelişme fırsatı olduğunun farkındadırlar. Dönüşümcü liderler, örgütsel yapıyı harekete geçirir, astlarına ödüller verir ve onların sosyal ihtiyaçlarını anlayıp, bu ihtiyaçları tatmin etmeye çaba sarf eder. Grupta ve arkadaşları dönüşümcü liderin fonksiyonlarını; çalışanları katılımcılık anlayışı içerisinde harekete geçirme, onları mobilize etme ve vizyon niteliğinde senaryolar üretme olarak sınıflandırmaktadır.

Dönüşümcü lider insanlar arası ilişkileri geliştiren ve aralarındaki iletişimi artıran bir kişiliğe sahiptir. Dönüşümcü lider aynı zamanda, grubun ve organizasyonun kendini anlaması ve güven duygusunu artırmasına önem verme yolu ile astların sadece var olma amacı gütmekten uzaklaştırarak, başarı ve büyümeye doğru yönlendirir, yaratıcılıklarının geliştirilmesini sağlayacak örgütsel iklimi oluşturur. Dönüşümcü liderlik anlayışına göre, lider izleyicilerin ihtiyaçlarını, inançlarını ve değer yargılarını değiştiren, organizasyonları değişim ve yenilenmeyi gerçekleştirerek üstün performansa ulaştıran kişidir. Dönüşümsel liderlik tarzı, günümüzün belirsiz ve çalkantılı ortamındaki değişimlere uyum sağlamakta gerek duyulan bazı özellikleri (değişimi okuyabilme, cesaret sahibi, güçlüklerle uğraşma yeteneğine sahip olma vb.) kapsayan bir liderlik tarzıdır. Özetle transformasyonel liderler reformcu, değişimci ve yenilikçi bir kimliğe sahiptirler.

2.10.4.2. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik Yaklaşımı

Çalışanların geçmişten süregelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek sureti ile iş yapma ve yaptırma yolunu seçmektedirler. Bu yaklaşımı benimseyen liderler, yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırlar. Çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri ile çok az ilgilenirler (Eren, 1998).

Etkileşimci lider biraz gelenekçi yapıya sahiptir. Geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, bunları gelecek nesillere bırakma bakımından yararlı hizmetlerde bulunur. Atılım yapmak ve yenilikçi gelişme politikaları izleyen organizasyonlarda transformasyonel liderlik biçimi, aksine durgun büyüme ve tasarruf politikasını benimsemiş organizasyonlarda da transaksionel liderlik biçimi etkili olmaktadır. (Tengilimoğlu, 2005). Bu liderlik davranışında kurallar önemlidir. Yenilik zor kabul edilir. Yeni fikirlere ihtiyaç duyulmaz.

2.10.4.3. Otokratik Liderlik Tarzı

Çalışanlarını motive etmede yasal güçlerini, ödüllendirme gücünü ve zorlayıcı güçlerini kullanmaktadırlar. Otokratik liderler, otorite ve sorumluluğun tamamına sahiptirler. Otokratik liderler esas itibarıyla izleyicileri yönetim dışında tutmaktadırlar. Diğer bir ifade ile, amaçların ve politikaların belirlenmesinde işgörenlerin hiçbir söz hakkı bulunmamaktadır. Onlar, sadece liderlerinden aldıkları emirleri harfiyen yerine getirmekle yükümlüdürler. Yönetim yetkisinin tamamı liderde toplanmaktadır (Eren, 1998). Bu tip liderler, işle ilgili durumların hepsini önceden belirleyerek çalışanlarına iletirler ve çalışanlar ne yapacaklarını böylece önceden bilebilirler.

2.10.4.4. Demokratik-Katılımcı Liderlik Tarzı

Lider yönetim yetkisini izleyiciler ile paylaşma eğilimini taşır (Eren, 1998). Demokratik liderler, astlarını etkilemek için uzmanlık ve ilgi gücünü kullanmaktadırlar. Bu liderlik tarzında üyeleri hedefe ulaşma noktasında cesaretlendiren ve üyelerin yetki ve sorumluluklarının belirgin bir biçimde yapıldığı, övgü ve eleştirilerin de bu standartlara uygun olduğu görülmektedir. Demokratik liderlik tarzının en belirgin özelliği, liderin amaç, plan ve politikaların belirlenmesinde astların fikir ve düşüncelerinden yararlanmasıdır (Tengilimoğlu, 2005). Organizasyonda herkesin yönetime katılması istenir. Yeni fikirlere açıklık ve paylaşımcılık önemlidir. Yetki ve sorumluluklar astlara kolayca ve rahatça dağıtılır. Bireysellikten çok ekip çalışması önemlidir.

2.10.4.5. Kültürel Liderlik

Kültürel lider, örgüt kültürünü tüm yönleriyle bilen ve değerlendiren, yaratılmasında geliştireceği vizyon ve ortaya koyacağı yeni değerlerle etkin rol oynayabilen kişidir. Kültürü oluşturan öğelerin, liderliğin, psikolojik, sosyolojik koşullarını hızlandırdığı söylenebilir. Çünkü bu öğeler, toplumda, örgütte, grupta bir kişinin lider olarak kabullenilmesini, benimsenmesini sağlayan algıların ve yargıların temel belirleyicisidir. Bir toplumda lider olarak algılanan kişi, bir başka toplumda hatta toplumu oluşturan alt topluluklarda, gruplarda, örgütlerde lider olarak algılanmayabilir. Sosyal psikoloji alanında yapılan grup, liderlik ve sosyal etkiye ilişkin araştırmalar bu düşünceyi desteklemektedir. Bu anlamda, otoritenin gücü, grup üyelerinin benzer düşünmesi, çok sayıda kişinin bireyi bu yönde etkilemesi, uyma ve itaat davranışını doğurmaktadır. Bu

nedenler, liderliği anlamlı kılan kültürel çevrenin liderliğe, anlam yüklediğini, liderlik biçiminin belirlediğini kanıtlamaktadır(Değirmenci, 2006). Kültürel liderlikte önemli olan okul kültürüdür. Değışim kültür odaklıdır. Lider yaptığı uygulamalar ve işlerle kültür üzerinde çok kolay değışimlere yol açar.

2.10.4.6. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek geleceğe dönük somut, ulaşılabilir amaçlar koyabilme, bunları iletebilmeyi içinde bulunduran bir liderlik yaklaşımıdır (Erdoğan, 2002). Bazen çalışana umut aşılama bazen yüksek idealler sunmak ekibi yönlendirmeye yeter. Bu liderlik davranışı vizyon odaklıdır. Gelecek hedeflidir.

2.10.4.7. Etik Liderlik

Liderlerin, doğruluk, dürüstlük, adalet, hoşgörü, değere ve kurallara saygı; alçak gönüllülük, takdir etme ve ödüllendirme; toplumsal sorunlara karşı duyarlılık, liyakata önem verme gibi etik değerler temelli özelliklerin oluştuğu ahlaki liderlik davranışları göstermesi çok önemlidir (Aktan, 1999). Belirli etik değerleri ve ilkeleri ön planda tutmaya dayalı liderlik yaklaşımıdır. (Erdoğan, 2002). Örgütlerde kaliteye odaklı bir örgüt yapısı oluşturmak için liderlerin, kurum kültürünün yaratılmasında destekleyici etik kuralları ve değerleri oluşturma ve bunları yaşama geçirme sürecinde çalışanlarına örnek olması gerekir (Yılmaz, 2006).

2.10.5 Okulda Liderlik

Eğitim yalnızca okuma-yazma öğrenmek, bir okul bitirmek veya meslek edinmek değildir. Kişilere iyi davranışlar kazandırmak, hayatı başkalarıyla paylaşmasını öğretmek, kendi kültür değerlerini ve inancını yaşayabilmesini sağlamak, onları sağlam karakterli, kişilikli ve bilgili yetiştirmek, özgür ve bağımsız yaşamının hazzını tattırmak gibi unsurların hepsi de eğitim faaliyetlerinin içindedir ki toplumların sağlıklı devamı için de ilk önemsenmesi gereken durum budur. Bunun sağlanması içinde liderlik önemlidir.

Demokrasi, liderliği gerekli kılan sosyal bir yaşam biçimidir. Demokraside kaliteli liderlerin, demokratik kurum ve kurallar çerçevesinde gelişebileceği inancı vardır. Okul ise demokratik davranış ve değerlerini bireylere kazandırılmasında olduğu kadar liderlik becerilerinin geliştirilmesinde de temel kurumlardan biridir. Buna göre liderlik, bir vatandaşlık özelliği olmaktadır. Okul ve sınıf yönetiminde, yönetici ve öğretmenlerin bir takım liderlik davranışlarına sahip olması gerektiği gibi öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebilmeleri önem verilmektedir (Şişman, 1997).

Toplumdaki sosyal ve ekonomik değişmeler, okulda çalışan özellikle eğitici personelin de düşünüş ve davranışlarında değişmeleri zorunlu kılar. Okul yöneticisi ve öğretici personelin bu gelişmelerin öncüsü ve gerektirdiği yeniliklerin uygulayıcı olma durumundadır (Taymaz, 2003). Okul yöneticisinin belirlenen rolleri başarı ile oynayabilmesi, kuşkusuz yönetim alanında yetişmiş ve aranılan nitelikleri kazanmış olmasını gerektirir. Eğitim yönetimi ve onun bir alt sistemi olan okul yönetimi, devletin eğitim politikasına uygun olarak saptanan amaçları gerçekleştirmekle yükümlüdür (Bursalıoğlu, 2002).

Okulun, yönetici, öğretmen, öğrenci ve çevre, başka bir deyişle insan faktörü bakımından oldukça çeşitli ve zengin birikimlere sahip, dinamik, değişim ve dönüşüm olanaklarını içinde barındıran son derece karmaşık, ancak bir o kadar da açık ve yalın bir yapı olduğu söylenebilir. Vizyonu ile çevresinde hayranlık uyandıran, bunu iletme, paylaşma ve gerçekleştirme yeterliliklerine sahip bir liderin varlığında, okulun, yalın, açık, üretken ve pek çok alanda toplumsal liderlik üstlenebilecek bir nitelik yansıtabileceği; varolan yapıyı koruma eğilimi gösteren bir yöneticinin varlığında ise, karmaşık ve verimsiz bir nitelik kazanacağı ileri sürülebilir (Sabancı, 2005).

Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar, okulların etkili olması ile onların yönetim biçimi arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye’de eğitimin istenen nitelikte olmadığı konuşulmakta, yazılmakta ve tartışılmaktadır. Hatta ülkede yaşanan bütün sorunların kaynağının nitelikli eğitim yoksunluğu ile açıklandığı görülmektedir. Eğitim kalitesinin sorunları, aslında eğitim yönetimi sorununa bağlı olduğu söylenebilir. Okullar iyi yönetilebilirse, eğitimin kalitesi kendiliğinden istenen seviyeye doğru yükselebilecektir. Eğitim yönetiminin, doğrudan olmasa bile dolaylı olarak eğitim sorunları ile ilgisi vardır. Bundan dolayı, okulların faturası genellikle okul müdürlerine çıkarılmaktadır (Balcı, 1996). Okulunu amaçları doğrultusunda geliştirmek

isteyen bir okul yöneticisi, etkili bir yönetim sağlayabilmek için lider olmak durumundadır. Çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğer yönetici etkili olmak istiyorsa, grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır (Kaya, 1999).

Okul eğitiminden geçmemiş, sadece öğretmenlik esasına dayalı okul yöneticiliği, okulların etkin ve verimli çalışmasını sağlamada başarısız kalmaktadır. Nitekim bazı araştırmalar, okul müdürlerinin yönetici davranışlarının, okulun verimliliğini istenen seviyeye çıkarabilecek nitelikte olmadığını göstermektedir.

Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Etkili okulla ilgili araştırmalar, okul yöneticisinin etkili okulun kritik önemdeki etkenlerden birisi olduğunu göstermektedir (Balcı, 1993). Eğitim yöneticisi; öğretmen, işgören, öğrenci, veli, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır (Kaya, 1991).

Çağımız okul müdürlerinin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri için, öncelikle eğitim sistemi ve okul yönetiminin değişen rollerinden ve bu rolleri etkileyen çevresel dinamiklerden haberdar olmaları gerekir. Son yıllarda sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik alanlarda ortaya çıkan değişme ve gelişmelerin de etkisiyle, eğitim girişi ve okul yönetimi giderek merkeziyetçilikten uzak bir yapıya bürünmektedir. Özellikle okulun yakın çevresini oluşturan veliler, sivil toplum kuruluşları ve yerel kuruluşların eğitime ve dolayısıyla okullara karşı ilgisi, eğitimle ilgili kararlara katılma isteği her geçen gün artmaktadır. Eğitimin finansmanının sağlanması sorumluluğunun birçok ülkede bu hizmetlerden yararlanan kişi ve gruplara yüklenmesi, çevre okul ilişkilerinin geçmişteki niteliği ve sınırlarını değiştirmektedir. Tüm bu değişme ve gelişmelerle birlikte birçok bakımdan farklılaşan günümüz okullarını artık klasik

anlayışla yönetmek olanaklı değildir. Okul müdürlerinin çağın gereklerini karşılayabilecek biçimde yöneticilik yapabilmeleri için okulları okul toplumu ile sürekli işbirliği içerisinde, okullarının geleceğini şekillendirecek, toplumun yeni yapısının isteklerini karşılayacak plan ve programları hazırlayarak uygulamaları; okullarının örgüt ve yönetim yapısını değişen toplumun istek ve beklentilerine göre sürekli gözden geçirerek yenilemeleri; okul etkinliklerini öğrenme ve öğretme ilkelerine uygun olarak ve öğrenci başarısını merkeze alarak düzenlemeleri; çalışmalarında etik ilkeleri ve yasal mevzuatı kendilerine rehber edinmeleri gerekir. Bu ise onların vizyoner liderlik, öğretim liderliği, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik alanlarında yeterli olmaları ile olanaklıdır (Gümüşeli, 2001). Konumuzla ilgisi açısından liderlik alanlarından etik liderlik alanı aşağıda açıklanmaktadır.

Etik Liderlik: **Etik** sözcüğü, Yunanca “karakter”, “adet”, “usul” veya “gelenek” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Latince “morality” kavramı ise Türkçede “ahlak” olarak kullanılmaktadır. Eğitim yöneticilerinin, görevlerini yaparken mevcut yasalar ve politikalar kadar mesleki etik ilkelerine de uygun davranmaları beklenir. Değer yargılarının eğitimin amaçlarının belirlenme ve gerçekleştirilmesine önemli bir etken olduğu gerçeği dikkate alınır, çağımızın okul müdürlerinin yönetim işlerini gerçekleştirmede etik ilkelerle tutarlı davranış sergilemelerinin önemi ortaya çıkacaktır. Bu nedenle çağın gereklerini karşılamayı isteyen bir okul müdürü; dürüst, adil ve ahlaklı bir tutum sergileyerek bütün öğrencilerin başarı düzeylerini artırmaya gayret etmeli, bir başka ifadeyle etik açıdan lider olmalıdır (Gümüşeli, 2001).

Etiksel liderlik kuramına göre liderin belirli etiksel değer ve ilkelere sahip olmasının önemli görülmeyle birlikte bu etiksel liderliğin gösterilebileceği ortamın uygun olması gerekir. Ortamın uygunluğu ise daha çok örgüt kültürüyle ilgilidir. Bu bakımdan etik liderlik ile kültürel liderlik arasında yakın bir ilişki görülmektedir. Etik değer ve ilkelerin lideri izleyenler tarafından da benimsenmesi gerekir. Bu da güçlü bir örgüt kültürünü gerektirir. Dolayısıyla örgüt kültürünün güçlü ya da zayıf olması, etik liderliğin etkililiğini belirleyen temel bir faktördür (Çelik, 2000).

Etik, insanoğlunun ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü başkalarının duygu, düşünce ve beklentileri, bireyin eylemlerini seçmesinde bir etkidir. İnsan, eylemlerini ifade

etmeden önce, başka eylemler yapabilecekken, onları yapmadığını fakat yaptığı eylemleri seçtiğini bildiği için, insan etik sorumluluk duyan bir varlıktır (Özakpınar, 1999).

Etik liderlikte, etik kararları verebilme büyük önem taşımaktadır. Etik liderin verdiği kararların ahlaki açıdan doğruluğu, lidere olan güvenin belirleyicisi olmaktadır. Bu güven etik liderin güç kaynaklarından birini oluşturmakta ve otantik liderlik olarak isimlendirilmektedir. Etik liderin bir diğer güç kaynağı ise ondaki hizmet ruhudur. Hizmete yönelik lider olarak ifade edilen bu lider, kendini liderden önce bir izleyen ve hizmetçi olarak görmektedir. Ondaki bu hizmet ruhu, örgüt çalışanlarını etkilemekte ve onlar da hizmete yönelik çalışanlar olmaktadır. Etik liderin bir diğer güç kaynağını ise, etkili kişilik özellikleri ve bu kişilik özelliklerinin izleyenlere benimseteceği ilkeler oluşturmaktadır. Bu liderlik biçimi, ilke merkezli liderlik olarak ifade edilmektedir (Turhan, 2007).

2.10.6. Okullarda Etik Liderliğin ve Eğitiminin Önemi

Okullarda çok fazla etik sorunlarla karşılaşilmektedir. Bu nedenle okul yöneticisi karar vermede zorlanmaktadır. Bu karmaşık ortamda doğru kararları verebilmek için, okul yöneticileri etik liderlik becerilerine sahip olmalıdır. Çünkü etik lider, doğruyu ve yanlış, iyiyi ve kötüyü, haklıyı ve haksızı ayıran bir değerler sistemi geliştiren liderdir.

Pek çok kişi bireylerin yetiştirilmesi ve her yönden geliştirilmesi görevini üstlenmiş olan “okul” denilen özel kurumda, “iyi” ve “doğru” kavramlarına gereken vurgunun yapılmamasından yakınarak, etik eğitiminin öğrencilerle ilgilenen bazı eğitimcilerin bireysel potansiyeli ve ilgileri ile sınırlı kaldığına inanmaktadırlar. Oysa eğitim ve okul kavramlarının doğasında etik bir çaba yatmaktadır. Toplumun bireylerinin istenilir iyilikleri kazanması ve bunu kazandıracak kurumun da etik değerler çerçevesinde işlev göstermesi beklenmelidir (Aydın,2006).

Okul yönetiminin özel bir alan olması etik liderliğe olan gereksinimi artırmaktadır. Okulların toplumsal sorumluluğu okul yöneticisinin liderlik rollerinin çeşitlenmesine yol açmaktadır. Eğitimin yapı taşı olan öğretmenlerin yükseköğretim almış kişilerden

oluşması, okul yönetimindeki insan ilişkilerinin yapısını ve niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Okul yönetiminin kendine özgü doğası etik sorunlarla karşılaşılma sıklığını artırmaktadır. Bu nedenle okul yöneticisi karmaşık bir ortamda karar vermek zorunda kalmaktadır. Bu karmaşık ortamda doğru kararları verebilmek için, okul yöneticileri etik liderlik becerilerine sahip olmalıdır. Çünkü etik lider, doğruyu ve yanlış, iyiyi ve kötüyü, haklıyı ve haksızı ayıran bir değerler sistemi geliştiren liderdir (Turhan,2007). Okul yöneticisi bu değerler sistemi içinde verdiği tüm kararlarda ancak doğruyu bulabilir. Yöneticide mutlaka etik bir alt yapı bulunmalıdır.

Çelik'e (2000) göre, okul yöneticisinin bir etiksel lider olarak üç düzeyde sorumluluğu bulunmaktadır. Birincisi, okul yöneticisinin kendine karşı sorumluluğudur. Okul yöneticisi bir etik ilkeler ve kurallar sistemi geliştirerek bu kurallara herkesten önce kendi uymalıdır. İkincisi, örgütsel sorumluluğudur. Okul yöneticisi geliştirdiği bu etik ilke ve kuralları okul çalışanlarına benimsetmelidir. Üçüncüsü toplumsal sorumluluğudur. Okul yöneticisi kişisel ve örgütsel düzeyde benimsediği etik ilke ve kuralları okulun çevresine tanıtmalıdır. Bu sorumluluk, çevrenin okul yöneticisinden beklediği etiksel davranışlarla yakından ilgilidir.

Etik eğitiminin amacı, insanları, ahlak üzerinde kendi kendine yargılama yapabilecek duruma getirmek olmalıdır. Her insan kendi kararlarını, kendi özgür düşüncesi ile verebilmelidir. Bu açıdan bakıldığında, bireylerin uymaları için bazı etik ilkelerin oluşturulması ve bu ilkelerin bireylere bir dayatma olarak sunulması doğru bir davranış olmayabilir. Ancak bütün bireylerin belirli temel kavram ve değerler üzerinde birleşebilmeleri için bu kaçınılmazdır. Bireyler bu temel etik değer ve kavramları içselleştirdikten sonra, daha iyi olanın arayışına girebilir (Aydın, 2006).

2.10.7. Yönetimde Etik İlkeler

Etik ilkeler içinde yer alması gereken, yansızlık, dürüstlük, tarafsızlık, adalet, eşitlik vb. kavramlar ya da rüşvet, yaranma, yolsuzluk, çıkar sağlama, bencillik vb. etik dışı davranışlardan ne anlaşılması gerektiğinin açıkça tanımlanmasında yarar vardır. Çünkü kişisel bakış açılarına göre işgörenler bu kavramın içeriğini diledikleri gibi doldurmak eğiliminde olabilirler (Aydın, 2002).

Yönetimde Uyulması Beklenen Etik İlkeler

1. Adalet
2. Eşitlik
3. Dürüstlük ve Doğruluk
4. Tarafsızlık
5. Sorumluluk
6. İnsan Hakları
7. Hümanizm
8. Bağlılık
9. Hukukun Üstünlüğü
10. Sevgi
11. Hoşgörü
12. Lâiklik
13. Saygı
14. Tutumluluk
15. Demokrasi
16. Olumlu İnsan İlişkileri
17. Açıklık
18. Hak ve Özgürlükler
19. Emeğin Hakkını Verme
20. Yasa Dışı Emirlere Karşı Direnme

Yönetimde Etik Dışı Davranışlar

1. Ayrımcılık
2. Kayırma
3. Rüşvet
4. Yıldırma - Korkutma
5. İhmal
6. Sömürü (İstismar)
7. Bencillik
8. Yolsuzluk
9. İşkence (Eziyet)
10. Yaranma-Dalkavukluk
11. Şiddet-Baskı-Saldırganlık

12. İş İlişkilerine Politika Karıştırma
13. Hakaret ve Küfür
14. Bedensel ve Cinsel Taciz
15. Kötü Alışkanlıklar
6. Görev ve Yetkinin Kötüye Kullanımı
17. Dedikodu
18. Zimmet
19. Dogmatik Davranış
20. Yobazlık-Bağnazlık olarak söylenebilir(Aydın, 2003).

Her meslek için ortak sayılabilecek ancak yönetimde de mutlaka uyulması gereken etik ilkeler ve bu ilkelerin dayandığı temel kavramlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz;

2.10.7.1. Dürüstlük ve Doğruluk

Organizasyonlarda samimiyetin oluşabilmesi için, dürüstlük gereklidir. Dürüstlük olduğun gibi görünmektir. Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Yönetmeliğinin, dokuzuncu maddesinde şöyle tanımla yapılmaktadır:

Kamu görevlileri; tüm eylem ve işlemlerinde yasallık, adalet, eşitlik ve dürüstlük ilkeleri doğrultusunda hareket ederler, görevlerini yerine getirirken ve hizmetlerden yararlandırmada dil, din, felsefi inanç, siyasi düşünce, ırk, cinsiyet ve benzeri sebeplerle ayırım yapamazlar, insan hak ve özgürlüklerine aykırı veya kısıtlayıcı muamelede ve fırsat eşitliğini engelleyici davranış ve uygulamalarda bulunamazlar. Kamu görevlileri, takdir yetkilerini, kamu yararı ve hizmet gerekleri doğrultusunda, her türlü keyfilikten uzak, tarafsızlık ve eşitlik ilkelerine uygun olarak kullanırlar. Kamu görevlileri, gerçek veya tüzel kişilere öncelikli, ayrıcalıklı, taraflı ve eşitlik ilkesine aykırı muamele ve uygulama yapamazlar, herhangi bir siyasi parti, kişi veya zümrenin yararını veya zararını hedef alan bir davranışta bulunamazlar, kamu makamlarının mevzuata uygun politikalarını, kararlarını ve eylemlerini engelleyemezler.

Bir kişinin itibarlı ve saygın oluşu dürüst olduğunu göstermez. Bu ikisi farklı şeylerdir, özellikle günümüzde böyledir. Dürüstlüğün aynı zamanda, mutluluk ve kendimizle barışık olmanın anahtarıdır. Dürüst olanlar verdikleri sözleri yerine getirirler.

Yapamayacakları vaatlerde bulunmazlar. Bir şeyi yapacaklarını söylediklerinde bunun için uğraşırlar. Herkesin muhakkak yanışları olacaktır. Ancak insanlara karşı açık olup, zaafalarını kabul edenlerin samimiyeti ve dürüstlüğü takdir edilecektir. Böylece insanlar, bu kişilerle daha rahat ilişki kuracaklardır.

2.10.7.2. Tarafsızlık

Objektif olmanın en önemli ögesi tarafsızlıktır. Bilgili olmaktan daha önemlidir. Objektiflik ahlaki olmayan bir kavramdır. Objektiflik daha çok hümanist bir kavramdır. Tarafgirlik toplumdaki bireylerin düşünebilme yeteneklerinin önündeki en büyük engeldir. Tarafsız olabilmek evrensel değer yargılarını kabul ve uygulamaktan geçer.

Tarafsızlık kişinin duygularını değil, aklını kullanmasını gerektirir. Bireylerin nesnel olabilmeleri, karşılarındaki birey ya da nesne hakkında kendi ilgi, gereksinim ve korkularını ise karıştırmadan, bu görüntüleri çarpıtmadan, aradaki farklılığın görülmesini gerektirir. Yöneticinin astlarına taraflı davranması, işgörenlerin üstlerine karşı kapalı bir tavır içine girmelerine ve daha da önemlisi işgörenlerin adalet ve güven duygularının zedelenmesine yol açmaktadır. Ayrıca yöneticiler, işgörenlerinin din ve inanç özgürlüğüne karışmamalı ve Anayasal düzende güvenceye alınmış olan din ve inanç özgürlüğünü zedeleyici bir davranışa girmemelidir (Aydın,2002). Yönetici, bir kamu görevlisi olarak, vatandaşlarla ve işgörenlerle ilişkilerinde yansız olarak davranmak ve hizmet sunmak zorundadır. Özellikle siyasal tarafsızlık, yöneticinin en önemli sorumluluklarından biridir.

2.10.7.3. Adalet

Genel anlamda adalet kuralları eşit olarak uygulamaktır. Öznel anlamda adalet, herkesin hakkını tanıma konusunda değişmez ve kesin istektir. Nesnel anlamda adalet, karşıt çıkarlar arasında hakka (hukuka) uygun bir denkliftir. Adalet, eşitlik düşüncesidir (<http://tr.wikipedia.org/> erişim: 21.06.2011). Kısaca haklılık ve hakka uygunluktur. Günümüzde adalet kavramı sosyal adaleti de kapsamaktadır. Sosyal adalet, ekonomik, sosyal ve kültürel değerlerin dağılımındaki dengesizliklerin giderilmesini, toplumdaki zayıf ve güçsüzlere devletçe yardım edilmesini içerir.

2.10.7.4. Eşitlik

Ahlâki ve toplumsal bir kavram olan eşitlik, insanların birbirleriyle, aynı insan doğasına sahip olmak bakımından, aynı konum ve değerde olmaları halidir. İnsanların birbirleriyle eşdeğerde olduğunu, bundan dolayı insanlar arasında ayırım gözetilmemesi gerektiğini dile getiren ilkedir. 1982 Anayasasının “Kanun Önünde Eşitlik” başlığını taşıyan 10’uncu maddesi şöyle demektedir: Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz. Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadırlar” Eşitlik vatandaşlar arasında hiçbir şekilde ayrımcılık yapmamaktır. Yönetim açısından ise cinsiyet, dil, ırk vb. yönlerden işgörenler ve hizmet alanlar açısından eşit davranmaktır.

2.10.7.5. Sorumluluk

Bireyin uyum sağlaması, üzerine düşen görevleri yerine getirmesi ve kendine ait bir olayın başkaları üzerindeki etkilerinin sonuçlarını üstlenmesi, başkalarının haklarına saygı göstermesi ve kendi davranışının sonuçlarına sahip çıkabilmesidir. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, Madde 56–60. Özetle şunlar ifade edilmektedir: “Bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatının her kademesindeki yöneticiler, görevlerini mevzuata, plan, program ve emirlere uygun olarak düzenlemek ve yürütmekten üst kademe yöneticilerine karşı sorumludur. Bakan, müsteşar ve her kademedeki Bakanlık ve kuruluş yöneticileri, sınırlarını yazılı olarak açıkça belirlemek şartıyla yetkilerinden bir kısmını astlarına devredebilir. Yetki devri, yetki devreden amirin sorumluluğunu kaldırmaz.” Yöneticiler yönetmeliklerde belirtildiği şekilde yaptıkları işlerden, aldıkları ya da alması gerektiği halde almadıkları kararlardan sorumludurlar.

2.10.7.6. İnsan Hakları

Günümüzde insan haklarının iç hukuk konusu olmaktan çıkıp, uluslararası hukuk konusu durumuna gelmiştir. Artık bir uluslar üstü insan hakları hukukundan söz edilir ve bu da uluslararası sözleşmelerle oluşturulmuştur. Türkiye Cumhuriyetinin, Avrupa Konseyi üyesi olması nedeniyle insan haklarına yer veren birçok uluslararası sözleşmeyi imzalayarak taraf olmuştur, bunlardan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde düzenlenen temel hak ve özgürlüklerin, aynı zamanda yargısal denetimle güvenceye alınmıştır. 10 Aralık 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde belirtilen tüm

haklara yönetici saygılı olmalı ve geliştirmeye çalışmalıdır. İnsan haklarının iyi anlaşılması ve bireylerin bu haklarına saygılı olması, bir yöneticinin etik değerleri arasında öncelikle yer alması gereken unsurdur. Bu değere sahip olmayan bir yöneticinin, bu araştırmada açıklanmaya çalışılan diğer ilkelere uygun davranmasını beklemek gerçekçi olmayacaktır.

2.10.7.7. İnsancılık

İnsanlık sevgisini, insan ululuğunu en yüce amaç ve olgunluk sayan öğretilerdir. Çalışlar (1983) “insanın insancıl bir biçimde eğitilmesi öğretisi; insanların yetişme ve gelişme yeteneğinden, insanın erdemleriyle, kişiliğinin göz önünde tutulmasından yola çıkılarak, insanın çok yönlü yetişmesini, özgürce etkinlikte bulunmasını, yaratıcı güçlerini ve yeteneklerini kullanabilmesini amaçlayan, insan toplumunun gelişmesine ve insan soyunun daha da yetkinleşmesine ve özgürleşmesine yönelik düşünce ve çabaların bütünüdür.” Diye ifade etmektedir. İnsancılık insanca davranma ilkesidir. İnsanca davranma ise ancak eğitimle şekillendiği ve etik ilkelerle örtüştüğü zaman anlamlıdır.

2.10.7.8. Hukukun Üstünlüğü

Hukuk devleti ilkesi, hukukun üstünlüğü temeline dayanır. Hukuk devleti ve hukukun üstünlüğü kavramlarının, insanlığın tarihi gelişiminden edindiği birikim ile varlık kazandığını ve bugün evrensel bir çerçeveye kavuştuğunu söyleyebiliriz. Hukukun üstünlüğü ilkesi, devletin hukuka bağlılığını, yasama ve yürütme erkleri ile yönetimin işlem ve eylemlerinin bağımsız yargı tarafından denetimini sağlar; temel hak ve özgürlüklerin güvencesini oluşturur. Böylece kişilerin hukuk güvenliğini de sağlamış olur. Temel hak ve özgürlükler olarak da belirtilen insan hakları, uygar toplumların olmazsa olmaz koşuludur.

Kamu görevlilerinin tarafsızlık, hukukîlik ve dürüstlük ilkelerine uygun davranmaları beklenir. Toplumsal talepteki değişim, kamu görevlilerinin hesap verme sorumluluğu ve saydamlık gibi ilkelere de sahip çıkması ve buna uygun davranmasını gerektirmektedir (Öztürk,2002). Kişisel kararlar hukuka uymak zorundadır. Hukuk her zaman bireysel isteklerin önündedir.

2.10.7.9. Sevgi

Dünya sevgi üzerine kuruludur. Birlikte yaşamak sevgiyi gerektirir. Yöneticinin, sürekli olarak insanlar için, insanlarla birlikte çalışma gerekliliği, insanları sevmesini de gerektirir. İş, başkalarına egemen olmanın değil, başkalarına hizmet etmenin bir aracı olarak görülmelidir. Birlikte çalışılan işgörenler, yöneticinin kendi amaçlarına ulaşmasını sağlayan araçlar olarak değil, örgütsel amaçların birlikte gerçekleştirildiği, aynı takımın üyeleri olarak algılanması gerekir(Aydın,2002). Sevgi, yalnızca insanlara yöneltilen bir duygu değildir. Yöneticinin, mesleğini de sevmesi gereklidir. Yöneticilik, yoğun stres altında çalışmayı, sorunlara hızlı ve etkili çözümler üretmeyi gerektiren bir meslektir. Ahlâkî davranışların özelliği bu davranışların sevgiye, adalete veya cesarete dayanmasıdır. Çünkü yapılan davranışlar sevgiyle, adaletle veya cesaretle yapılmıyorsa, bu davranışlarda ya bir baskı, ya bir haksızlık, ya da bir korku söz konusudur.

2.10.7.10. Saygı

Saygı, herhangi bir ilişki türü içinde olunan bir kurum, birey ve benzerine, söz konusu varlık veya oluşumun ilgi ve duygularının farkında tutum sergilemek, buna göre uygun bir davranış tarzını, tutumu benimsemektir. Saygı genellikle, ilişkide olunan, iletişim kurulan varlık veya oluşumun hak, değer, inanç ve her türlü özelliğini göz önünde tutmak bunlara önyargısız yaklaşmayı içerir. Her ne kadar tersi gibi gözüксе de saygı kavramı haklar kavramının varlığından önce gelir ve haklar kavramına dayanmaz.

İnsan, her şeyden önce insan olduğu için değerlidir, insanın değeri ve onuru, insan ilişkilerinde köşe taşı niteliği taşır, insan canlı varlıklar içinde en gelişmiş olan, düşünen, akıl yürüten, iletişim kuran, gelecek için planlar yapan bir varlıktır ve bu yönleri ile saygıdeğerdir (Aydın, 2002). Temel etik değerlerinin başında düşünceye, insana, kültüre, doğaya ve tüm canlılara saygı gelmektedir.

2.10.7.11. Demokrasi

Demokratik hukuk devleti, temel hak ve özgürlükleri korumak ve yaşama geçirmekle yükümlüdür. Çağdaş demokrasinin en önemli özelliği, devletin insan için var olduğu anlayışıdır. Toplumda, her şey temel hak ve özgürlükleri sağlamaya, bunları korumaya ve geliştirmeye yönelik olmalıdır. Çağdaş demokratik bir toplumda demokratik bir okul toplumunun mevcudiyeti kaçınılmaz olduğundan, okul personelinin karşılaştığı sorunların birlikte çözümü için verilecek kararlara katılmaları ve kendilerini ilgilendiren konularda söz sahibi olmalarını sağlamak yönetim görev ve süreçlerinin en önemli bir

yönü sayılmaktadır (Demirtaş,1992). Demokrasi herkesin fikrini rahatça söylemesi ve fikirlerin değer bulmasıdır. Yönetici bu ilkeyi üzerinde ve yönetim anlayışında taşımak zorundadır.

2.10.7.12. Hoşgörü

Başkalarının görüşlerine değer vermek. Eleştirilere açık olmaktır. Hoşgörü, yasalara ve etik kurallara aykırı olmadıkça, sevilmeyen ya da onaylanmayan şeylerin varlığına tahammül göstermektir. Ateş'e (1994) göre hoşgörü, bireysel ve toplumsal bağlamda başkalarına, başkalarının inanç ve düşüncelerine tanınan özgürlüktür. Başkalarının düşünceleri çok aykırı ve ters olsa bile, tahammül edebilmek ve bunlara özgürlük tanımak, hatta bunun da ötesinde aykırı görüş ve düşüncelere sıcak ve sevecen bir yaklaşım içinde olmak hoşgörünün çerçevesini çizer. Köknel'e (1996) göre hoşgörü, insanı, insanlığı anlamak, bilmek, saygı duymaktır, insanların birbirlerinden farklı duygu, düşünce, davranış, tutum, eylem biçimleri olduğunu kabul etmektir.

2.10.8. Yönetimde Etik Dışı Davranışlar

Örgütlerde uygulayıcıların yönetim süreçlerine uyma biçimleri etik değerler bakımından farklılık göstermektedir. Örneğin çalışanlara eşit davranılmamakta, kayırma ve ayrımcılık yapılmakta, görev ve yetki kötüye kullanılmakta, performans değerlemeleri her zaman gerçeği yansıtmamaktadır. Başarılı olanlar ile başarısız olanlar arasındaki ayırım net bir şekilde belirlenmemiştir. Çalışanlarla işbirliği gerçekleşmemekte, katılım sağlanmamaktadır. Eğitim farklılıklarına, tecrübe ve yeteneğe önem verilmemektedir. Buna karşılık yaranma ve dalkavukluk önemsenmekte, dedikodu artmaktadır. Yıldırان, korkutan, tehdit eden davranışlar, görmezden gelinerek cezasız bırakılmaktadır. Bu tür etik dışı davranışlar, örgütlerde yıldırma sürecinin başlamasına, gelişerek sürekli olmasına ve gizlenmesine ortam hazırlamaktadır (<http://www.bilgiyonetimi.org/21.06.2011>).

2.10.9. Baskı / Şiddet / Saldırganlık

Akdemir (2004), baskıcı bir yönetim insanları makine gibi gören bir yönetimdir. Yöneticiler, çatışmaların konusu, yeri, zamanı ve düzeyi hangi boyutta olursa olsun çatışmaya önem vermelidir. Diğer bir deyişle, yönetici çatışmayı görmezden gelmek, geçiştirmek, baskılamak, hakem gibi davranmak, çatışmayı menfaati için kullanmak vb. davranışlar yerine; çatışmayı ortaya çıkaran nedenlere ve süreçlere odaklanarak problem

özme yönelimli davranmayı tercih etmelidir. Bu yaklaşım hem çatışmalara köklü çözüm getirecek, hem de boşa gidecek güç ve zaman kaybını önleyerek performansın olumsuz etkilenmemesini sağlayacaktır (Özmutaf, 2007). Yöneticinin baskıcı ve saldırganca tutum takınıp her yanlış davranışı eleştirme yoluna gitmesi yetkisini kullanarak astlarını ezmesi etik dışı bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.10.9.1. Ayrımcılık

Bir toplulukta ırk, cinsiyet, toplumsal konum ya da din nedeniyle bir gruba ayrımlı davranma olgusudur. Genellikle ayrımcılık iki türde ortaya çıkmaktadır. Açık ayrımcılık, cinsiyete ya da ırkçılığa dayalı olarak ortaya çıkarken, kurumsal ayrımcılık, bir örgütün yansız bir seçim süreci ile istihdam olanakları sunsa bile kadınların ya da azınlıkların örgütte diğer gruplar ile eşit oranlı temsil edilmemesidir (Velasquez,1988). Yöneticilerin ayrımcı yaklaşması etik dışı bir davranıştır. Bu davranışın diğer bir yönü adam kayırmadır.

2.10.9.2. Kayırma

Kamu görevlilerinin yetkilerini bazı kişilere kamu işlemlerinde ayrıcalık sağlamak amacıyla para ya da mal gibi ekonomik güçler yerine aile-akrabalık bağları gibi maddesel olmayan etkileme araçlarını kullanmalarına kayırma denir. Burada kamu görevlisi, tinsel-duygusal nitelikteki geleneksel bağlılıkları ve yükümlölüklerle yakın çevresine ya da yakın çevresi veya üzerinde nüfuzu olan başkalarının etkisi ile birtakım kişilere ayrıcalıklı davranmaktadır(Aydın,2002).

2.10.9.3. İrtikâp / Rüşvet / Zimmet

İrtikap, rüşvet, zimmet kanunen suç sayılan etik dışı davranışlardır. Bu davranışlarla ilgili olarak irtikâp, Türk Ceza Kanununun (TCK) 209 uncu maddesinde şu şekilde tanımlanmıştır: “Memuriyet sıfatını veya görevini kötüye kullanmak suretiyle kendisine veya başkasına haksız olarak para verilmesine veya sair menfaatler sağlanmasına veya bu yolda vaatte bulunulmasına, bir kimseyi icbar eden memura altı yıldan az olmamak üzere ağır hapis cezası verilir”. Yukarıdaki fıkrada yazılı cürüm ikna suretiyle islenirse faile dört yıldan altı yıla kadar ağır hapis cezası verilir. İrtikap suçu devletin fonksiyonlarına karşı bireylerin ve kurumları duyması gereken güveni sarsmaktadır. Bu haliyle memuriyet görevinin kötüye kullanılmasının özel bir biçimidir. O nedenle, Türk

Ceza Kanunu'nun 240. maddesinde düzenlenen görevi kötüye kullanma suçunu da kapsadığından daha ağır bir yaptırım öngörülmektedir.

TCK'nin 211 inci maddesinde düzenlenen Rüşvet suçu bahsi geçen madde de şu şekilde tanımlanmıştır: “Ceza Kanunun tatbikinde memur sayılanların, kanunen veya nizamın yapmaya veya yapmamaya mecbur oldukları şeyi yapmak veya yapmamak için aldıkları veya başkalarına aldirdıkları para, hediye ve her nam altında olursa olsun sağladıkları diğer menfaatler ile bu maksatla alıp sattıkları veya ihale eyledikleri taşınır ve taşınmaz malların gerçek değeri ile verilip alınan bedel arasındaki fahiş fark rüşvet sayılır. Zimmet suçu TCK'nin 202. maddesinde hüküm altına alınmıştır. Buna göre; “Görevi sebebiyle kendisine tevdi olunan veya muhafaza, denetim veya sorumluluğu altında bulunan para veya para yerine geçen evrak ve senetleri veya diğer malları zimmetine geçiren memura altı yıldan on iki yıla kadar ağır hapis ve meydana gelen zararın bir misli kadar ağır para cevazı verilir.

2.10.9.4. İhmal

Görevi ihmal memurlara özgü bir suçtur. Memur olmayanlara bu suç atfedilmez. Türk Ceza Yasası'nın 230. maddesine göre ihmal, hangi nedenle olursa olsun görevin savsaklanması ve geciktirilmesi veya üst tarafından verilen buyrukların geçerli bir neden olmadan yapılmaması olarak tanımlanabilir. Bu etik dışı davranışta cezayı gerektirmekte idari inceleme ve soruşturma başlatılabilmektedir.

2.10.9.5. Politik Tarafılık

Taraf olma durumudur. Politik görüşler doğrultusunda hareket etmedir. Bursalıoğlu (1987)'na göre her uzman gibi, yöneticinin de tarafsız davranması ve politik yöneticilere tarafsız bilgi sunması gereklidir. Memurun düşüncesine saygı duymak gerekir. Hiçbir yönetici politik görüşünü aldığı kararlarda referans noktası olarak görmemelidir. Tarafsızlığını her koşulda korumalıdır. Tarafılık ise etik dışı bir davranıştır.

2.10.9.6. Hakaret

Türk Ceza Kanunu 480 maddede hakaret suçuna değinilmiştir. Bir kişiyi ikiden fazla kişiler huzurunda rencide edici sözler sarf etme, namus veya haysiyetine dokunucu bir fiil isnat etmedir. Sözlü taciz olarak değerlendirilebilecek olan hakaret ve küfür, sözel

bir şiddet gösterisidir ve tüm şiddet gösterileri gibi, saldırganlık içerir. Hakaret ve küfür, basmakalıp sözcüklerle başkalarının kişiliğine saldırıdır(Köknel, 1996). Yöneticilerin başkalarına küfür ya da hakaret ederek beraber çalıştıkları kimselere saldırmaları etik dışı bir davranıştır.

2.10.9.7. Kötü Alışkanlıklar

Kişisel açıdan bakıldığında, kötü alışkanlıklar bireyi ilgilendiren bir konudur. Ancak, bu alışkanlıklar işyerine taşındığı zaman, kişiselikten çıkarak, kamu alanını ilgilendiren davranışlar olmaktadır. Özellikle alkol ve sigara tüketiminin, özentisi ile başlayan alışkanlıklar olduğu hatırlanırsa, yönetici ve öğretmenlerin davranışlarında gösterecekleri özen daha da önemli olmaktadır (Aydın,2002). Bu sebepten kötü alışkanlıklar etik dışı bir davranış olarak kabul edilmektedir.

2.10.9.8. Görevi Kötüye Kullanma

Örgüt açısından yetkinin kötüye kullanımı, yetkinin, veriliş amacından başka bir amaç için kullanılmasıdır. (Aydın, 2002). Yetkisini kötüye kullanan bir yönetici, bu yetkiyle yapılacak işleri bir yana bırakarak, kendine ya da başkalarına çıkar sağlar, başkalarına ya da örgüte zarar verirse yetkisini kötüye kullanıyor demektir.

2.10.9.9. Dedikodu

Birbirlerini yüzüne karşı eleştirmek yerine, bazı sorunları üçüncü bir kişiye çarpıtarak anlatmak ve başkalarını arkalarından çekiştirmektir. İnsanlar kendi başarısızlıklarını, yetersizliklerini, başkalarını arkadan çekiştirerek, davranışlarına kendilerine göre anlamlar yükleyerek gidermeye çalışmaktadır(Aydın,2002). Bu durumda dedikodu denilen ve genellikle yanlış ve amaçlı yorumları içeren yanlış iletişim tarzı gelişmektedir. Bu durum özellikle işyerlerinde büyük ölçüde zaman ve enerji kayıplarına neden olduğu gibi insan ilişkilerini de gerginleştirmekte, bozmakta ve bireylerin birbirlerine güven ve saygı duygularını yok etmektedir.

2.11.İlgili Araştırmalar

2.11.1.Yurt İçinde Yapılan araştırmalar

Varoğlu (1993) kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve örgütlerine ilişkin tutumları, bağlılıkları ve değerlerini incelediği araştırmasında, işgörenlerin işlerine ve örgütlerine yönelik tutumları içerisinde önemli yer tutan örgütsel bağlılığı, hem genel hem de alt boyutları bakımından incelemiştir. Kişisel özellikler, örgütsel ortam algısı, deneyim ve mesleğe bağlılık, örgütsel bağlılık faktörleri olarak ele alınmıştır. Araştırmada ayrı bir bağlılık faktörü olarak, ayrıca değer paylaşımı, devamlılığa ilişkin bağlılık ve çıkara dayalı bağlılık faktörü üzerinde durulmuştur. 21 kamu örgütünde sürdürülen araştırma sonuçları, Türk kamu sektöründeki işgörenlerin çoğunlukla yüksek düzeyde devamlılığa yönelik bağlılık gösterdiklerini; işgörenlerin ayrılma ve çalışma nedenlerinin ağırlıklı çalışma ortamındaki faktörlerce belirlendiğini; devamlılığa yönelik bağlılığın aslında görünürdeki bağlılık olarak ortaya çıktığını; çıkara dayalı bağlılığın ise gerçekte bağlılık olarak düşünülemeyeceğini istatistiksel olarak ortaya koymuştur.

Tuncer (1995) M.E. B. Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü personelinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeylerini araştırmıştır. Araştırma, Genel Müdürlük işgörenlerinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeylerini, Genel Müdürlük yöneticileri ve diğer işgörenlerin çalışma grubundan doyum alma düzeylerini, söz konusu personelin örgüte bağlılığı ve örgüte ilişkin doyumun çeşitli alt boyutlar bakımından örgütsel bağlılıkla ilişkisini bulmaya çalışmıştır. Araştırma sonuçları, işgörenlerin genel olarak işlerinden doyumlu olmalarına karşın; özel olarak, alınan kararların uygulanma biçimi, işin kendi kararlarını uygulamalarına serbestlik tanınması ve yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücret yönünden doyumsuz olduklarını göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, işgörenlerin genel anlamda örgüte bağlılık gösterdiğini; ancak, kişisel ve örgütsel değerler sistemindeki farklılıklar nedeniyle, kişi-örgüt bütünleşmesinde önemli sorunlar yaşandığını; örgüt çalışanlarına ilişkin politikalardan işgörenlerin hoşnut olmadıklarını ortaya koymuştur.

Celep (1996) eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilgili araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine adanmışlıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonuçları, kendisini okula adayan öğretmenlerin okul için, beklenilenin ötesinde çaba gösterdiğini, çalıştıkları okulun üyesi olmaktan gurur duyduklarını ve başka okulda çalışma isteğinde olmadıklarını ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca, öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde öğretim işlerine adadıklarını; adanmanın okuldan çok, öğretmenlik mesleğine dönük olduğunu; öğretmenler arasında genellikle yakın ve dostça bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Araştırma özel olarak da, örgütsel bağlılık boyutları bakımından en yüksek ilişkinin okula adanma ile öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ile öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma ile okula adanma; en düşük ilişkinin ise, çalışma grubuna adanma ile öğretmenlik mesleğine adanma arasında meydana geldiğini ortaya koymuştur.

Özden (1997) tarafından yapılan çalışmada yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 842 öğretmen üzerinde Kırıkkale’de gerçekleştirilen araştırma sonuçları şu şekilde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul ile bütünleşmelerinde (örgütsel adanmışlık) farklılaşmanın %40 kadar yönetici davranışlarından duyulan memnuniyet ile %20 oranında da öğretmenlerin okul yönetimine veya enstitü çıkışlı olmalarının ve cinsiyetlerinin, ne örgütsel adanmışlık ne de işten doyum ile ilişkili olduğu görülmüştür (Balcı, 2000).

Kırel (1999) “Esnek Çalışma Saatleri Uygulamalarında Cinsiyet, İş Tatmini ve İş Bağlılığı İlişkisi” adlı çalışmasını, çalışanların esnek çalışma saatleri uygulamalarına yaklaşımlarını belirlemek, bu bağlamda cinsiyet, iş tatmini, iş bağlılığı ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapmıştır. Sonuçta, çalışanların çalışma saatlerinden memnun olduklarını göstermekle birlikte, esnek çalışma saatlerine olumlu olarak baktıklarını göstermiştir. Çocuk ve ev bakımı ile ilgilenmek, kendilerine zaman ayırabilmek esnek çalışma saatleri uygulamalarının istenme nedenini oluşturmuştur. Esnek çalışma saatleri

önemsenmeden yapılan değerlendirmede, genelde çalışanların iş tatminlerinin ve örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar beklenilir olmakla beraber, çalışanların genç olması, başka bir iş tecrübelerinin olmaması ve eğitimlerinin düşük olması ile açıklanabilir. Çalışanların beklenti düzeylerinin düşük olması iş tatminini olumlu olarak etkilemiştir.

Aydın (2002), eğitim yöneticilerinin etik davranışları ve yöneticiliğe ilişkin etik ilkeleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; eğitim yöneticilerinin uyması gereken etik ilkeleri hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı olmak üzere 6 ana başlık altında toplamıştır. Bu ana başlıklar altında 79 etik ilke tanımlanmıştır. Lise müdürlerinin bu ilkelerden bazılarına uygun davranışlar sergilerken, bazılarına ise ters davranışlarda bulunduklarını belirlemiştir.

Yüksel (2003) çalışmasında bir üniversite hastanesinde görev yapan hemşirelerin iş güçlüğüne oluşturan faktörler ve bu faktörlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışmıştır. İş güçlüğü faktörleri temel bileşenler analizi ve varimax yöntemiyle; iş güçlüğü faktörlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi stepwise regresyon analiziyle belirlenmiştir. Temel bileşenler ve varimax analizi sonucunda iş güçlüğüne oluşturan 32 madde özdeğeri 1'den büyük olan 10 faktör altında toplanmıştır. Temel bileşenler ve varimax analizi sonucunda belirlenen bu 10 faktör toplam varyansın. 6968'ini açıklamıştır. Stepwise regresyon analizine göre; iş güçlüğü faktörlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkisinin negatif yönlü olduğu saptanmıştır.

Kömürcüoğlu (2003) tarafından yapılan araştırmanın amacı, faaliyetlerine devam edeceği belirsiz olan işyerlerinde çalışanların iş tatmini ve işe bağlılık oranlarının karşılaştırılmasıdır. Araştırma verileri İstanbul, Avcılar semtinde faaliyet gösteren iki özel banka şubesinde çalışan elemanlardan toplanmıştır. Yapılan t-test'lere göre iki banka şubesinde çalışanların iş tatmini farklılık göstermektedir. Ancak işe bağlılık düzeyleri arasında fark yoktur. İki banka şubesi arasında belirsizlik ortamı bakımından da anlamlı farklılık görülmektedir. Faaliyetlerin süreceği kesin olmayan şubede

“Belirsizlik” daha fazladır. Yapılan istatistikî analizlerde, her iki banka şubesinde medeni durum, cinsiyet, yaş ve kıdem, iş tatmini ve işe bağlılık üzerinde etkisi olmadığı bulunurken, eğitim düzeyinin iş tatmini ve işe bağlılık üzerindeki katkısı anlamlı çıkmıştır.

Akıncı (2003) iş stresi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi, kamuda önemli kurumlardan biri olan TEDAŞ’ta (Türkiye Elektrik Dağıtım A.Ş.) çalışan yönetici personel üzerinde yapılacak araştırma ile ortaya koymaya çalışmıştır. Elde edilen veriler ışığında iş stresi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmış, ayrıca çalışma yaşamında sıkça karşılaşılan bu kavramların kişisel değişkenlerle ilişkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Arı ve Ergeneli (2003) yaptıkları çalışmada, psikolojik güçlendirme algısı ile bazı demografik değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Kamu ve özel sektörde yer alan bankalarda şube müdürü, müdür yardımcısı ve şef pozisyonunda görev yapmakta olan 223 kişiden anket yoluyla bilgi toplanmıştır. İstatistiksel analiz sonucunda örgütsel bağlılıkla cinsiyet, yönetsel pozisyon, ve çalışma süresinin ilişkisinin olduğu ancak eğitim düzeyinin ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Özsoy ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu çalışanlarının kuruma bağlılık boyutunu, tanımlanmış ve tanımlanmamış rol davranışları ve bunlar arasındaki ilişkiyi, bazı sosyo-demografik özelliklerin kurumsal bağlılık üzerindeki etkisini tanımlamışlardır. Araştırma Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu çalışanlarının tümü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; yaş, medeni durum, çalışma yılı gibi sosyodemografik değişkenlerin kuruma bağlılık puan ortalamalarını etkilemediği, sadece kurumdaki görevin etkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre; doçentlerin kuruma bağlılığı en yüksek grup olduğu saptanmıştır. Ayrıca, çalışanların rol davranışlarını benimsedikleri ölçüde kuruma bağlılıklarının arttığı da saptanmıştır.

Demirkıran (2004) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada 441 öğretmen ankete katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri arttıkça örgüte bağlılıklarının da arttığı ortaya konmuştur. Ayrıca 21 yıl üzerinde çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Yılmaz (2005)'in okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirilme çalışmasında bulunduğu sonuçlara göre okul yöneticilerinin etik liderlik düzeyleri öğretmenlerin görüşlerine göre cinsiyet değişkenine göre farklılaşmayıp, kendi memleketlerinde çalışıp çalışmama durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Erdoğan (2006) İstanbul'da 218 resmi ilköğretim, 56 özel ilköğretim olmak üzere 274 okul yöneticisine bir anket uygulamıştır. Özel okullardaki yöneticilerin örgütsel bağlılıkları resmi okullardakinden daha yüksektir. Bir üst görevde çalışma arzularına göre okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri sadece devam bağlılığında daha üst düzeyde çalışmak isteyenlerin lehine farklı bulunmuştur. Ayrıca mesleki kıdeme göre okul yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri, duygusal bağlılık alt boyutunda en yüksek ortalama kıdemi 20 yılın üzerinde olanlara aittir.

Yılmaz, (2006), okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; okullardaki örgütsel güven düzeyini, okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerinin, anlamlı bir şekilde açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel güvenin alt boyutu olan yöneticiye güveni, etik liderliğin tüm alt boyutları anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Örgütsel güvenin alt boyutu olan iletişim ortamını, etik liderlik tüm alt boyutlarıyla anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Örgütsel güvenin alt boyutu olan yeniliğe açıklığı, etik liderliğin davranışsal etik boyutu hariç diğer alt boyutları anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur.

Demir (2007), resmi ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin karar verme süreçlerinin etik değerler ve ilkeler açısından incelenmesi araştırmasında elde edilen en çarpıcı sonuç, özel okullarda görevli yöneticilerin kendilerini resmî okullardaki yöneticilere göre daha fazla eleştirebilmeleri olmuştur. Bu durum, özel okul yöneticilerinin gelişmeye ve kişisel yenileşmeye daha açık olduğu sonucunu vermektedir. Yönetici ve öğretmenlere uygulanan anket sonuçları, yöneticilerin kendilerini etik ilkelere tam uygun davrandıkları yönünde değerlendirdiklerini, buna karşılık öğretmenlerin bazı konularda yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk konusunda yetersiz olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu durumun, yönetici ve öğretmenlerin görev farklılıklarından, öğretmenlerin aldıkları eğitimden ve edindikleri meslek birikiminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Turhan (2007), genel ve mesleki lise yöneticilerin etik liderlik davranışlarının, okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticileri etik liderlik davranışlarını ne derece iyi gösterirlerse, öğretmenlerin sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşleri de o derece olumlu olmaktadır. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının bütün boyutları ile (etik ilkelere uyma, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma, sosyal sorumluluk, hizmete yönelik liderlik, güvene dayalı liderlik, ilke merkezli liderlik) okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyi arasında yüksek düzeyde korelasyon tespit edilmiştir. En yüksek düzeyde korelasyonunun ise ilke merkezli liderlik boyutu ile olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik davranışlarında ilke merkezli bir anlayışı benimsemeleri, öğretmenlerin sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Karaköse (2007), öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranış gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, etik liderliğin iklimsel etik boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyete göre; davranışsal etik boyutunda bitirilen en son eğitim durumuna göre farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Gültekin (2008), ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi araştırmasında, öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderliğin iletişimsel etik, örgütsel karar vermede etik, davranışsal etik boyutundaki davranışlarını iyi düzeyde göstermektedirler. İklimsel etik boyutunda ise yeterli düzeyde göstermektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin etik liderliğin alt boyutu olan “İklimsel Etik,” Örgütsel Karar vermede etik,” Davranışsal Etik “alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında; ön lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Karagöz (2008), ilk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ölçeğine ait duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlık boyutlarının her birinin, yöneticilerin etik liderlik rollerine ait tüm faktörlerle (iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etik) pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi bulunduğu saptanmıştır.

Danış (2009), Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu, cinsiyet ve kadro değişkenlerine göre gruplar arasında farklılık bulunmadığı, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin medeni durumuna, mezuniyetlerine, kıdemlerine ve girdikleri derslere göre anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür.

Atar (2009), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genel örgütsel adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, okula adanma puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin

müdürlerinde algıladıkları liderlik davranışında ise anlayış gösterme boyutunda erkeklerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, genel adanmışlık, okula adanmışlık, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretim işlerine adanmışlık ve çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark çalışma grubuna adanmışlık düzeyinde 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 1–5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler arasında bulunmuşken, diğer adanmışlık düzeylerinde ise 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip olanlar ile 6–10 yıl kıdeme sahip olanlar arasında bulunmuştur. Bulundukları okulda 11 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri 1–5 yıl arasında çalışanlara göre, istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları yapı kurmaya yönelik liderlik davranışı ile genel adanmışlık, okula adanmışlık, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretim işlerine adanmışlık, çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki çalışma grubuna adanmada düşük düzeyde iken, diğer adanma türlerinde orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları anlayış göstermeye yönelik liderlik davranışı ile genel adanmışlık, okula adanmışlık, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretim işlerine adanmışlık, çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki genel ve okula adanmada orta düzeyde iken diğer adanmışlık boyutlarında düşük düzeyde bulunmuştur.

2.11.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Koch ve Steers (1978) demografik faktörlerin, Morris ve Sherman (1981) ise örgütsel faktörlerin bağlılığı daha güçlü şekilde kestirdiğini ortaya koymuşlardır. Buchanan II (1974) ise, her iki faktör grubunun örgütsel bağlılığı kestirmede eşit derecede etkili olduğunu saptamıştır. Diğer yandan Oliver (1990), bu konuda yaptığı araştırmada, demografik faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin göreceli olarak daha az; örgütsel ödüller ve iş değerlerinin ise örgütsel bağlılıkla yüksek düzeyde ilişkili olduğunu gözlemiştir. Bu kapsamda, güçlü katılımcı değerler sergileyen iş görenlerin, daha yüksek düzeyde örgüte ilişkin bağlılık; güçlü araçsal değerlere sahip olanların ise,

göreceli olarak daha düşük düzeyde bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Balay, 2000).

Benson (1983) 425 ortaokul öğretmeniyle yaptığı araştırmada öğretmenlerin okulun bürokratik işleyişinin katı olması durumunun meslek doyumunu önemli ölçüde düşürdüğünü hatta bu öğretmenlerin meslekten ayrılmak istediklerini belirtmiştir.

Litt ve Turk (1985) öğretmenleri istifaya yönelten stres kaynakları ile doyumsuzluk durumları (iş kabullenip-benimseme, okul ortamı, psikolojik sıkıntıyı önleme ya da kontrol etme çareleri arama ve özel iş değişkenleri) ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi, ortaöğretim okullarında çalışan 291 öğretmen üzerinde test etmiştir. Bulgular lise öğretmenlerindeki hoşnutsuzluk ve stresin en önemli belirtilerinin; yetersiz maaşlar, öğretmenlik mesleğinin aşağı statüde olması ve fazla kırtasiye işi gibi belirli bazı sorunlar olduğunu göstermektedir. Bunlara ilave olarak, öğretmenlerin yüklendikleri rol ve okul ortamı, özellikle öğretmen öğrenci-ilişkisi, fazla yüklü program ve rol belirsizliği de iş stresine neden olan diğer faktörler olarak belirlenmiştir. Önemli bir diğer bulgu ise, öğretmenlerin stresi önleme çaresi aramalarının iş doyumunu ve psikolojik stresle ilişkili olmadığı; meslekten ayrılma niyetinin bir yansıması olduğu yönündedir.

Allen ve Meyer (1990) tarafından yapılan “Yeni iş görenlerin bağlılık ve rol oryantasyonu ilişkisinin boylamsal bir analizi” adlı araştırmada, bilgiler meslek programlarından arka arkaya mezun olan iki grup öğrenciden toplanmıştır. Akademik yılsonunda, mezunlar işe başlatılmış ve mezunlara işe başladıktan altı ay sonra ilk anket uygulanmıştır. Aynı kişilere 12 ay sonra ikinci kez anket tekrarlanmıştır. Yeni iş görenlerin örgütsel sosyalleşme deneyimleri altı ve oniki ayda işlerinde rol değişikliğine negatif bağlı ve altı aydan sonra örgütsel bağlılığa pozitif bağlı çıkmıştır. Rol değişikliği ve bağlılık arasında ise, altıncı ayda negatif bir ilişki çıkmıştır. Araştırma bulguları, örgütlerin yeni iş görenlerin sosyalleşme tecrübelerinin bağlılık ve rol oryantasyonu profilinde gelişimini sağlamaları gerektiğini ortaya koymuştur.

Everett (1992) tarafından yapılan okul, öğretmen ve yönetici liderin bir işlevi olarak öğretmenlerin tutumsal bağlılığı konusundaki araştırma, bir meslek işgöreni olarak öğretmenlerin, okullarına ve öğretime olan tutumsal bağlılıklarını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma, San Fransisko’da 15 okul bölgesi, 85 okul ve 300 ilköğretim öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada, yönetici liderin, öğretmenlerin okullarına ve

öğretime bağlılıklarını ne ölçüde etkilediği, diğer okul ve öğretmen faktörlerinin öğretmenin bağlılığını etkileyip etkilemediği ve hangi durumsal koşullar altında yönetici liderlerin özellikle öğretmen bağlılığını arttırmada önemli olduğu temel sorularına yanıt aranmıştır. Verilerin anket ve görüşme yoluyla toplandığı araştırmada bağlılık ölçeği olarak Mowday, Porter ve Steers'in (1982) Örgütsel Bağlılık Ölçeği (OCQ) kullanılmıştır. Sonuçlar, yöneticilerin, öğretmenin okula ve öğretime bağlılığını sağlamada önemli bir faktör olarak algılandığını, örgütsel bağlılık çalışmasında liderliğin etkili bir değişken olduğunu göstermiştir. Ayrıca yönetici liderliğin, örgütsel bağlılığın kestirilmesinde belli okul ve öğretmen faktörleriyle etkileşim içinde olduğu ve liderlik etkililiği durumsallık gösterdiği görüşü de araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir.

Vroom (1992) sosyal iş akademilerinde rol çatışması, bağlılık, bilimsel verimlilik ve doyum konularını incelemiştir. Bulgular, bilimsel rol kimliğine bağlılığın, bilimsel verimliliği güçlü şekilde belirlediğini; iş yükü kontrolüne ilişkin algının, işgörenlerin, kurumlarından, sosyal iş programlarından ve mesleklerinden doyumlarını etkilediğini doğrulamıştır. Rol çatışmasına ilişkin etkilerin, verimlilikten çok doyum için önemli olarak bulunduğu araştırma sonuçları ayrıca, bilimsel kimliğe bağlılığın, bilim adamı olma motivasyonu (kendine yeterlik gibi) faktörlerine dayandığını; doyumun ise algılanan otonomi ve yeterlik algısından kaynaklandığını göstermiştir.

Pitman (1993) "Beyaz Yakalı Çalışanların Karizmatik Liderlik Davranışları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" isimli çalışmasında karizmatik liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Bu çalışma sonucunda, çalışanlarının ihtiyaçlarına daha duyarlı olan liderlerin, çalışanların iş doyumlarını yükselttiği sonucuna varılmıştır.

Rozenblum (1993) örgütsel bağlılığı geliştirme sürecinde öğretmenlerin örgütte kalma sebebini incelediği araştırmasında, geçmiş araştırmalara da dayanarak bir bağlılık modeli sunmaya çalışmıştır. Afrikalı, Amerikalı ve İspanyol öğretmenlerin oluşturduğu

azınlık bir grup ile, diğer tüm öğretmenlerden oluşan çoğunluk gruba uygulanarak gerçekleştirilen anketin pilot uygulaması sonunda, örgütsel bağlılıkla ilgili bağımlı faktörlerin olası etkileri test edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada yaş ve yaşanan bölgede geçirilen olumsuz yılların örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi, iki öğretmen grubu için de farklı bulunmuştur. Buna göre, önceki araştırmaların tersine, bölgede geçirilen yıllar, çoğunluk olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile olumsuz ilişkili iken, azınlık öğretmenler için önemsiz bulunmuştur. Bu bulgu, yaşanan bölgede geçirilen yılların, okul sisteminde çoğunluk olan öğretmenlerin bağlılığını güçlendiren bir faktör olmadığını; örgütsel bağlılıkta sadakat faktörünün önemli olduğunu; bu faktörün, bağlılık yapısına ilişkin bir değişken olarak araştırmanın görüşme aşamasında ortaya çıktığını göstermiştir.

Stempien ve Loeb (2002) “Genel Eğitim ve Özel Eğitim Öğretmenleri Arasındaki İş Tatmin Farklılıkları” konulu çalışmalarında, özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenleri arasındaki farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmış, bununla birlikte öğretmenlerin iş memnuniyetsizlikleri araştırılırken iş dışındaki yaşamları da araştırılmış ve buradan elde edilen sonuçların etkileri de incelenmiştir. Çalışmalar sonucunda özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin kariyerlerine büyük umutlarla başladıkları görülmüştür. Fakat yıllar geçtikçe ve işin zorluğunun anlaşılmasıyla birlikte stresin, tatminsizliğin ve hayal kırıklığının artmasıyla sonuçlanan bir yaşam onları beklemiştir. Normal öğrencilerle eğitim yapmanın zorlukları bir yana özel eğitimde görev yapan öğretmenler öğrencilerinin özel olmalarının getirdiği engelleri de aşmak zorunda kalmışlardır. Ayrıca, mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin, açık memnuniyetsizliği öğretme isteğinin karşılık bulmamasıyla daha da artmaktadır. Özel eğitimin böyle problemleri de tecrübesiz ve daha ileriki yaşlarda öğretmenlere göre daha hevesli olan öğretmenlerin şevkini kırmaktadır.

Moorhouse (2002), tarafından “Dogu Tennessee’de İş, Eğitimsel, Politik ve Din Örgütlerinde Etik Liderlerden Beklenen Özellikler: Bir Delphi Araştırması” yapılmıştır. Bu araştırma sürecinde delphi tekniği kullanılarak bir panel yapılmış, araştırma sonucunda etik liderler tarafından gösterilmesi gereken çeşitli etik ve liderlik özellikleri (12 özellik) belirlenmiştir.

Aronson (2003) tarafından sağlık sektöru gözetilerek yapılan bir araştırmada, etik liderlik ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmada, yöneticilerin etik liderlik becerileri ile dönüşümcü liderlik becerileri, ahlaki bütünlüğü, yönetici gücü ve zihinsel potansiyeli arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Garcia (2003), yöneticilerin etik liderlik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Bu kapsamda bir program hazırlamış ve yöneticileri uzun süren bir eğitime tabi tutmuştur. Süreç sonunda yöneticilerin; yönetsel inançlarında artış, etik değerlere bağlılık ve güven artırıcı davranışlarda bulunma faktörlerinde geliştikleri gözlenmiştir.

DeGraffenreid (2004), okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerinin, örgencilerin etik becerilerinin gelişmesine etkisini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin ve örgencilerin etik liderlik becerilerinin gelişmesinde, yöneticilerin etik liderlik davranışlarının etkisinin önemli derecede olduğu tespit etmiştir.

Khuntia ve Suar (2004) tarafından yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasında, özel ve kamu sektöru yöneticilerinin etik liderlik biçimleri belirlenmeye çalışılmış, araştırma sonucunda geliştirilen anketin faktör analizinin iki boyut belirttiği saptanmıştır. Bunlar güçlendirme ve karakterdir.

BÖLÜM III

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde yararlanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler açıklanacaktır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Bu yönteme dayanan araştırmalarla, durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulmak istenir (Kaptan, 1998).

3.2.Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2010–2011 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Tuzla İlçesinde bulunan ortaöğretim kurumları (510 kişi) öğretmenleridir. Çalışma evreninin büyük bölümüne ulaşılmıştır. Örneklemimiz 316 kişiden oluşmaktadır ve tesadüfi olarak seçilmiştir.

3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, çalıştıkları okul türlerine, kıdemlerine, branşlarına, mezuniyetlerine, yaş ve kadro durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı:

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	186	58,9
	Erkek	130	41,1
	Toplam	316	100,0
Medeni Durum	Bekâr	129	40,8
	Evli	187	59,2
	Toplam	316	100,0
Okul Türü	Genel Lise	147	46,5
	Meslek Lisesi	169	53,5
	Toplam	316	100,0
Kıdem	1- 5 yıl	93	29,4
	6- 10 yıl	77	24,4
	11 ve üzeri	146	46,2
	Toplam	316	100,0
Branş	Kültür Dersleri Öğretmeni	252	79,7
	Meslek Dersleri Öğretmeni	64	20,3
	Toplam	316	100,0
Mezuniyet	Lisans	268	84,8
	Yüksek Lisans	48	15,2
	Toplam	316	100,0
Yaş	21- 30 yaş	99	31,3
	31- 40 yaş	168	53,2
	41 ve üzeri	49	15,5
	Toplam	316	100,0
Çalışma Şekli	Kadro lu	236	74,7
	Ücretli	80	25,3
	Toplam	316	100,0

Ölçeği dolduran 316 öğretmenden 186'sı (%58,9) kadın, 130'u (%41,1) erkektir. 129'u (%40,8) bekâr, 187'si (%59,2) evlidir. 147'si (%46,5) genel lise, 169'u (%53,5) meslek lisesinde çalışmaktadır. 93'ü (%29,4) 1- 5 yıl, 77'si (%24,4) 6- 10 yıl, 146'sı (%46,2) 11 ve üzeri kıdeme sahiptir. 252'si (%79,7) kültür dersleri öğretmeni, 64'ü (%20,3) meslek dersleri öğretmenidir. 268'i (%84,8) lisans, 48'i (%15,2) yüksek lisans mezunudur. 99'u (%31,3) 21- 30 yaşında, 168'i (%53,2) 31- 40 yaşında, 49'u (%15,5) 41 ve üzeri yaşındadır. 236'sı (74,7) kadrolu, 80'i (%25,3) ücretli çalışmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki ölçek (“Etik Liderlik Ölçeği(ELÖ)” , “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği”) ve bir de “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyet, mesleki kıdem, branş, okul türü, mezuniyet, yas, çalışma sekli ve medeni durum değişkenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmenler Kişisel Bilgi Formundan kendilerine uygun olan seçenekleri işaretlemişlerdir.

3.4.2. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

Meyer ve Allen (1990) Örgütsel Bağlılık Ölçeği, örgütsel bağlılığı duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık olmak üzere üç alt boyutta incelemektedir. Örgüte bağlılık kapsam ve derecesini saptamak için birçok ölçek geliştirilmiştir. Tek boyutlu ölçeklerin yetersizliği nedeniyle çok boyutlu ölçek geliştirme çalışmaları yoğunlaşmış ve bunun sonucu olarak Allen – Meyer’in geliştirdiği üç boyutlu örgüte ve işe bağlılık ölçeği bu alanda geliştirilmiş ölçekler arasında en çok üzerinde çalışma yapılan ölçek olmuştur. Allen – Meyer’in geliştirdiği ölçek hem işe bağlılık hem de örgüte bağlılık arasında ayırım yapmakta ve de her iki alanda bağlılığın nedenlerini belirleyen alt değişkenleri kapsamaktadır. Araştırmacılar her iki alanda da duygusal bağlılık (Affective Component), devamlılık bağlılığı (Continuance Commitment) ve normatif bağlılık (Normative Component) olmak üzere üç alt değişkenin varlığını destekleyici çalışmalara ağırlık vermişlerdir. Araştırmacılar aynı zamanda belirli bir sektöre bağlı olmayan ve her dalda faaliyet gösteren çalışmalara ve kurumlara uygulanacak bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır (Baysal ve Paksoy, 1999).

Allen – Meyer Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin söz konusu alt boyutlarının içerikleri ile ilgili ifadeler şöyledir:

1. Duygusal Bağlılık: Çalışan ve örgüt arasında benzer değerler taşımaktan kaynaklanan olumlu bir etkileşimi ifade eder. Bu durumda çalışan kendisiyle örgüt arasındaki benzerlikten yola çıkarak örgüte karşı sempati ve ilgi duyar. Bunun

uzantısı olarak çalışan ile örgüt arasında bir sevgi bağı oluşur. Bu bağlılıkta çalışan kendisini örgütle özdeşleştirir ve örgütün taleplerine her zaman açık bir tutum sergiler. Çalışanın örgüte güçlü bir şekilde bağlılığının olması, o kişinin istediği için örgütte kalması demektir. İş görenin örgüte bağlılığının en iyi şeklidir. Duygusal bağlılık ile ilgili ifadeler; 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7 numaralı sorularda ifade edilmektedir.

2. Devamlılık Bağlılığı: İş deneyimi ve örgütte çalışma süresinin artmasına paralel olarak çalışanın yaşam standartlarında ortaya çıkan değişikliklerin sürdürülebilmesi için kişinin mevcut işine devam zorunluluğunu hissetmesini ifade etmektedir. Devamlılık bağlılığı çalışanın örgütten ayrılması halinde maliyetinin çok yüksek oluşu ve ayrılma durumunda çalışabileceği alternatif örgütlerin az oluşu ya da hiç olmayışı ile ilgilidir. Devamlılık bağlılığı ile ilgili ifadeler; 8, 9, 10, 11,12, 13 ve 14 numaralı sorularda ifade edilmektedir.

3. Normatif Bağlılık: Çalışanın örgüte olan sorumluluk ve sadakat duygularından bulunduğu kurumda çalışmaya devam etmeyi arzulamasını ifade eder. Çalışan örgütte kalması gerektiği inancındadır. Normatif bağlılığı yüksek düzeyde olan kişiler örgütün yararına olan davranışları gösterir ve bu yönde çaba sarf eder. Bu duyguları taşıyan kişiler, örgütlerinin kendilerine değer vererek onlara yatırım yaptıklarını, yücelttiklerini düşünerek bunun karşılığında kendilerinin de örgütte kalmaları gerektiğini düşünürler. Normatif bağlılık ile ilgili ifadeler; 15, 16, 17, 18, 19, 20 ve 21 numaralı sorularda ifade edilmektedir.

Meyer ve Allen (1990) Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Karakuş (2005) tarafından Türk kültürüne “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” adıyla 21 madde olarak uyarlanmıştır. Ankette 5’li Likert tip bir skala kullanılmıştır. Anket soruları; hiç katılmıyorum (1), az katılıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), çok katılıyorum (4) ve pek çok katılıyorum (5) puan olarak gruplandırılıp değerlendirilmiştir. Olumsuz ifadelerde ise tersine puanlama yapılmıştır. Beşli ölçeğin değer farkının (5- 1), değer yargısına (5) bölünmesi ile elde edilen 0,80’lik aralıklar maddelerin benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlemektedir. Buna göre 1,00- 1,80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan maddelerdeki benimsenme düzeyi “Hiç Katılmıyorum”, 1,81–2,60 arasındakiler “Az Katılıyorum”, 2,61–3,40 arasındakiler “Orta Düzeyde Katılıyorum”, 3,41–4,20 arasındakiler “Çok Katılıyorum” ve 4,21–5.00 arasındakiler “Pek Çok Katılıyorum”

olarak yorumlanmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Duygusal Adanmışlık Boyutu; 1-7'nci sorularla, Devam Adanmışlığı Boyutu; 8-14'üncü sorularla, Normatif Adanmışlık Boyutu ise 15-21'inci sorularla ölçülmektedir. Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin her bir alt boyutundan alınabilecek puan 7- 35 aralığındadır. Her bir alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olması, öğretmenin ilgili adanmışlık davranışını yüksek düzeyde sergilediğini, alt sınıra yakın olması ise öğretmenin ilgili adanmışlık davranışını düşük düzeyde sergilediğini ifade eder. Karakuş (2005), “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” nin güvenilirliğini belirlemek üzere bir ön uygulama yapmış ve ankete Reliability Analysis-Scale (Alpha) testi uygulamıştır. Bu ön uygulama sonucunda güvenilirlik derecesi düşük çıkan maddelerde gerekli düzenlemeleri yapıp tekrar uygulayarak anketin güvenilirlik derecesi $\alpha=0,83$ bulmuştur. Bu test anketin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

3.4.3. Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)

“Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)” Yılmaz (2005) tarafından öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. 44 maddeden oluşan bu ölçek; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), fikrim yok (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5’li Likert tipindedir. Bu beşli ölçeğin değer farkının (5–1), değer yargısına (5) bölünmesi ile elde edilen 0,80’lik aralıklar maddelerin benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlemektedir. Buna göre 1,00–1,80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan maddelerdeki benimsenme düzeyi “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1,81–2,60 arasındakiler “Az Katılıyorum”, 2,61- 3,40 arasındakiler “Fikrim Yok”, 3,41–4,20 arasındakiler “Katılıyorum” ve 4,21–5.00 arasındakiler “Tamamen katılıyorum” olarak yorumlanmıştır. ELÖ’nin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik, Davranışsal etik boyutlarıdır.

Ölçeğin birinci alt boyutu olan “İletişimsel Etik”; yöneticinin hatalarını kabul etmesinin, bencil davranışlar sergilememesinin, öğretmenlere adaletli davranmasının, tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katılmasının, sabırlı ve alçak gönüllü olmasının, insanlara eşit davranmasının, tüm öğretmenlere sevgiyle davranmasının, öğretmenlere şefkatle

yaklaşmasının, etrafındaki insanlara saygı göstermesinin, öğretmenler arasında arabozucu olmamasının, merhametli olmasının, öğretmenlere içten davranmasının, öğretmenleri sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamamasının ve yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu beslemesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Bu alt boyuta ait maddeler 6, 7, 9, 13, 17, 19, 21, 22, 23, 27, 39, 40, 41, 42 ve 43 numaralı maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek puan 15–75 aralığındadır. Bu alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olmasından okul yöneticisinin bu davranışları üst düzeyde, bu puanın alt sınıra yakın olmasından ise okul yöneticisinin bu davranışları yetersiz düzeyde sergilediği algısı anlaşılmalıdır. ELÖ'nin ikinci alt boyutu “İklimsel Etik”; yöneticinin öğretmenleri teşvik etmesinin, kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışmasının, geleceğe dönük somut hedefler koymasının, kendi işlerini sorumluluk duygusu içinde yapmasının, öğretmenlerin yaratıcılığın ortaya çıkması için uygun ortam hazırlamasının, öğrenme konusunda istekliliğinin, öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul etmesinin, öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirmesinin, okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturmalarının, tartışmalar için özgür ortamlar yaratmasının, mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içerisinde olmasının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Bu alt boyuta ait maddeler 1, 2, 3, 4, 8, 10, 12, 18, 20, 33 ve 36 numaralı maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek puan 11–55 aralığındadır. Bu alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olmasından okul yöneticisinin bu davranışları üst düzeyde sergilediği, bu puanın alt sınıra yakın olmasından ise okul yöneticisinin bu davranışları yetersiz düzeyde sergilediği algısı anlaşılmalıdır.

ELÖ'nin üçüncü alt boyutu örgütsel “Karar Vermede Etik”; okul yöneticisinin, çözümler üretmede sistemli yaklaşmasının, politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalar yapmamasının, dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmamasının, ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde bulunmamasının, mesleki sorumluluklarını dürüstlük duygusu içerisinde yapmasının, okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygulamasının, okulda yapılan işlerde ölçüyü belirlemesinin, kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip olmamasının ve davranışlarının sınırlarını bilmesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Bu alt boyuta ait maddeler 11, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38 ve 44 numaralı maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek puan 9–45 aralığındadır. Bu alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olmasından okul yöneticisinin bu davranışları üst düzeyde, bu puanın alt sınıra yakın olmasından ise

okul yöneticisinin bu davranışları yetersiz düzeyde sergilediği algısı anlaşılmalıdır. ELÖ'nin dördüncü alt boyutu "Davranışsal Etik"; kendi kendini değerlendirebilmesinin, doğru sözlülüğünün, dürüstlüğünün, yalan söylememesinin, cesaretliliğinin, gerçekçiliğinin, ussal davranmasının, bireysel hakları korumasının, içinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı göstermesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Bu alt boyuta ait maddeler 5, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 28 ve 29 numaralı maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek puan 9–45 aralığındadır. Bu alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olmasından okul yöneticisinin bu davranışları üst düzeyde sergilediği, bu puanın alt sınıra yakın olmasından ise okul yöneticisinin bu davranışları yetersiz düzeyde sergilediği algısı anlaşılmalıdır. Yılmaz (2005), Etik Liderlik Ölçeği'nde 4 faktör bulmuştur. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 61,139'dür. Birinci faktör varyansın %21,525'ini(özdeğer:8,302), ikinci faktör %14,208'ünü(özdeğer:5,480), üçüncü faktör %14,638'ini (özdeğer:4,165), dördüncü faktör ise %10,798'ünü (özdeğer:5,646) açıkladığını belirtmiştir.

Yılmaz (2005), Etik Liderlik Ölçeği'nin(ELÖ) güvenilirliğini kestirmek için öncelikle Cronbach Alpha katsayısını kullanmıştır. Aynı zamanda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplamış ve güvenilirliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .97 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları; iletişimsel etik .95; iklimsel etik .92; karar vermede etik .94 ve davranışsal etik alt boyutu ise .90 olarak bulmuştur. Yılmaz (2005) ölçeğin tüm boyutlarında, 44 maddenin madde-test korelasyonu (Itemtotal) 0,676 ile 0,863 arasında bulmuştur. Aynı şekilde, tüm cümlelerin madde-kalan korelasyonu ise 0,588 ile 0,825 arasında değerler almıştır. Ölçeğin her bir maddesine ait bu iki korelasyon katsayısı, ölçeğin bütünü ve alt boyutlarındaki iç tutarlılığın bir göstergesidir.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan katılımcıların görüş ve algılarının belirlenmesinde kullanılan ölçme araçları ve uygulama sürecinden bahsedilecektir.

3.5.1.Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları

2010–2011 öğretim yılında, İstanbul Tuzla ilçesindeki Orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayıları belirlendikten sonra kişisel bilgi formu, Örgütsel Adanmışlık Ölçeği ve Etik Liderlik Ölçeği gönüllülük esasına göre ölçeğin uygulanmasında gerekli hassasiyetin gösterilmesi istenerek öğretmenlere dağıtılmış ve bir hafta sonra ölçekler toplanmıştır. 300 Öğretmen hedeflenmiş ve bu öğretmenlere ulaşılmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

SPSS for windows 13. 0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Cinsiyet, medeni durum, okul türü, branş, mezuniyet, çalışma şekli değişkenleri için t testi, diğer değişkenler için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda Scheffe testi uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan *Örgütsel Adanmışlık Ölçeği** 21 maddeden ve *Duygusal Bağlılık* (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. maddeler), *Devamlılık Bağlılığı* (8., 9., 10., 11., 12., 13., 14. maddeler) ve *Normatif Bağlılık* (15., 16., 17., 18., 19., 20., 21 maddeler) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Kullanılan 5’li Likert ölçeği, 1’den 5’e kadar olan değerlendirme ölçeği olup beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Pek Çok Katılıyorum	5	4.20–5.00
Çok Katılıyorum	4	3.40–4.19
Orta Düzede Katılıyorum	3	2.60–3.39
Az Katılıyorum	2	1.80–2.59
Hiç Katılmıyorum	1	1.00–1.79

3.7.BULGULAR

3.7.1 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin ölçeğin alt boyutları ve toplam puanları açısından karşılaştırmalı incelemeleri tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Alınan En Düşük ve En Yüksek Değerler İle Ölçek Madde Sayısı

Boyut	N	En düşük değer	En yüksek değer	$\bar{x}$	Ss	Madde sayısı
Duygusal Bağlılık	316	10	33	22,53	4,4	7
Devamlılık Bağlılığı	316	7	35	20,69	5,3	7
Normatif Bağlılık	316	11	29	18,51	3,3	7
Tüm ölçek	316	34	85	61,73	10,0	21

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=61,73$ standart sapması $ss=10,0$ alınan en düşük puan 34 en yüksek puan 85 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin duygusal bağlılık puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=22,53$ standart sapması $ss=4,4$ alınan en düşük puan 10 en yüksek puan 33 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin devamlılık bağlılığı puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=20,69$ standart sapması $ss=5,3$ alınan en düşük puan 7 en yüksek puan 35 olduğu gözlenmektedir. Elde

edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin devamlılık bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görölmektedir.

Öğretmenlerin normatif bağlılık puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,51$ standart sapması $ss=3,3$ alınan en düşük puan 11 en yüksek puan 29 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin normatif bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görölmektedir.

3.7.2 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Duygusal Bağlılık	Kadın	186	22,80	4,631	,340	1,291	314	,19
	Erkek	130	22,15	4,149	,364			
Devamlılık Bağlılığı	Kadın	186	20,43	5,584	,409	-1,014	314	,31
	Erkek	130	21,05	5,077	,445			
Normatif Bağlılık	Kadın	186	18,54	3,376	,248	,210	314	,83
	Erkek	130	18,46	3,406	,299			
Toplam	Kadın	186	61,77	10,337	,758	,098	314	,92
	Erkek	130	61,66	9,705	,851			

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tüm ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.7.3 Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni duruma göre örgütsel bağlılık düzeyleri tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin medeni duruma göre değerlendirilmesi

Puan	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
Duygusal Bağlılık	Bekâr	129	22,01	4,811	,424	-1,746	314	,08
	Evli	187	22,89	4,146	,303			
Devamlılık Bağlılığı	Bekâr	129	19,97	5,427	,478	-1,978	314	,04*
	Evli	187	21,18	5,308	,388			
Normatif Bağlılık	Bekâr	129	18,28	3,255	,287	-1,006	314	,31
	Evli	187	18,67	3,468	,254			
Toplam	Bekâr	129	60,26	10,452	,920	-2,172	314	,03*
	Evli	187	62,74	9,690	,709			

* $P < ,05$

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin medeni durumuna göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, Normatif Bağlılık ve Duygusal Bağlılık puanlarında anlamlı bir farklılık görülmezken Devamlılık ve Toplam bağlılıkta evli öğretmenler daha yüksek puan almışlardır.

3.7.4 Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin okul türüne göre örgütsel bağlılık düzeyleri tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	P
Duygusal Bağlılık	Genel Lise	147	22,31	4,212	,347	-,816	314	,41
	Meslek Lisesi	169	22,72	4,641	,357			
Devamlılık Bağlılığı	Genel Lise	147	20,56	5,397	,445	-,376	314	,70
	Meslek Lisesi	169	20,79	5,382	,414			
Normatif Bağlılık	Genel Lise	147	18,13	3,124	,258	-1,871	314	,06
	Meslek Lisesi	169	18,84	3,570	,275			
Toplam	Genel Lise	147	61,01	9,659	,797	-1,188	314	,23
	Meslek Lisesi	169	62,36	10,396	,800			

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul türüne göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tüm ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.7.5 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kıdem	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Duygusal Bağlılık	0–5 yıl	93	22,62	4,914	G.Arası	1,608	2	,804	,040	,96
	6–10 yıl	77	22,43	4,526	G.İçi	6219,076	313	19,869		
	11 ve üzeri	146	22,53	4,102	Toplam	6220,684	315			
	Toplam	316	22,53	4,444						
Devamlılık Bağlılığı	0–5 yıl	93	18,95	6,080	G.Arası	426,023	2	213,01	7,66	,00*
	6–10 yıl	77	20,94	5,048	G.İçi	8695,961	313	27,78		
	11 ve üzeri	146	21,66	4,813	Toplam	9121,984	315			
	Toplam	316	20,69	5,381						
Normatif Bağlılık	0–5 yıl	93	18,30	3,260	G.Arası	29,918	2	14,95	1,31	,27
	6–10 yıl	77	18,14	3,284	G.İçi	3575,053	313	11,42		
	11 ve üzeri	146	18,84	3,502	Toplam	3604,972	315			
	Toplam	316	18,51	3,383						
Tüm Ölçek	0–5 yıl	93	59,87	11,12	G.Arası	571,006	2	285,50	2,85	,06
	6–10 yıl	77	61,51	9,806	G.İçi	31349,58	313	100,15		
	11 ve üzeri	146	63,03	9,342	Toplam	31920,59	315			
	Toplam	316	61,73	10,06						

***P<,05**

Öğretmenlerin hizmet durumuna göre örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçta; Devamlılık Bağlılığı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülürken, Tüm ölçek, Duygusal Bağlılık ve Normatif Bağlılık alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Farklılığın hangi

gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kıdemlerine göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Boyut	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$x_i - x_j$	Sh x	P
Devamlılık Bağlılığı	1–5 yıl	6–10 yıl	-1,99	,812	,051
		11 ve üzeri	-2,72(*)	,699	,001
	6–10 yıl	1–5 yıl	1,99	,812	,051
		11 ve üzeri	-,73	,742	,618
	11 ve üzeri	1–5 yıl	2,72(*)	,699	,001
		6–10 yıl	,73	,742	,618

***P<,05**

Örgütsel Bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonucunda; Devamlılık Bağlılığı alt boyutunda 11 ve üzeri kıdeme sahip olanlar 0–5 yıl çalışanlara göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşamaktadırlar.

3.7.6. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel bağlılık düzeyleri tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre değerlendirilmesi

Puan	Dersler	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	P
Duygusal Bağlılık	Kültür Dersleri Öğretmeni	252	22,44	4,468	,281	-,723	314	,47
	Meslek Dersleri Öğretmeni	64	22,89	4,365	,546			
Devamlılık Bağlılığı	Kültür Dersleri Öğretmeni	252	20,65	5,344	,337	-,235	314	,81
	Meslek Dersleri Öğretmeni	64	20,83	5,568	,696			
Normatif Bağlılık	Kültür Dersleri Öğretmeni	252	18,45	3,319	,209	-,636	314	,52
	Meslek Dersleri Öğretmeni	64	18,75	3,643	,455			
Toplam	Kültür Dersleri Öğretmeni	252	61,54	9,925	,625	-,659	314	,51
	Meslek Dersleri Öğretmeni	64	62,47	10,656	1,332			

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin branşlarına göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tüm ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

3.7.7. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Değerlendirilmesi

Puan	Mezuniyet	n	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						t	sd	P
Duygusal Bağlılık	Lisans	268	22,52	4,397	,269	-,123	314	,90
	Yüksek Lisans	48	22,60	4,743	,685			
Devamlılık Bağlılığı	Lisans	268	20,66	5,411	,331	-,205	314	,83
	Yüksek Lisans	48	20,83	5,265	,760			
Normatif Bağlılık	Lisans	268	18,47	3,461	,211	-,442	314	,65
	Yüksek Lisans	48	18,71	2,932	,423			
Toplam	Lisans	268	61,65	10,280	,628	-,312	314	,75
	Yüksek Lisans	48	62,15	8,868	1,280			

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin mezuniyetlerine göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tüm ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.7.8 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel bağlılık düzeyleri tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş	N	x	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Duygusal Bağlılık	21–30 yaş	99	22,70	5,317	G.Arası	13,104	2	6,55	,33	,71
	31–40 yaş	168	22,35	3,858	G.İçi	6207,579	313	19,83		
	41 ve üzeri	49	22,84	4,450	Toplam	6220,684	315			
	Toplam	316	22,53	4,444						
Devamlılık Bağlılığı	21–30 yaş	99	19,21	5,663	G.Arası	397,289	2	198,64	7,12	,00 *
	31–40 yaş	168	21,02	4,954	G.İçi	8724,695	313	27,87		
	41 ve üzeri	49	22,51	5,561	Toplam	9121,984	315			
	Toplam	316	20,69	5,381						
Normatif Bağlılık	21–30 yaş	99	18,22	3,158	G.Arası	22,854	2	11,42	,99	,37
	31–40 yaş	168	18,76	3,485	G.İçi	3582,118	313	11,44		
	41 ve üzeri	49	18,22	3,466	Toplam	3604,972	315			
	Toplam	316	18,51	3,383						
Tüm Ölçek	21–30 yaş	99	60,13	10,83	G.Arası	446,183	2	223,09	2,21	,11
	31–40 yaş	168	62,13	9,405	G.İçi	31474,41	313	100,55		
	41 ve üzeri	49	63,57	10,39	Toplam	31920,59	315			
	Toplam	316	61,73	10,06						

* $P < ,05$

Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçta; Devamlılık Bağlılığı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık görülürken, Tüm ölçek, Duygusal Bağlılık ve Normatif Bağlılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Kıdemlerine göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Boyut	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$x_i - x_j$	Sh x	P
Devamlılık Bağlılığı	21–30 yaş	31–40 yaş	-1,81(*)	,669	,027
		41 ve üzeri	-3,30(*)	,922	,002
	31–40 yaş	21–30 yaş	1,81(*)	,669	,027
		41 ve üzeri	-1,49	,857	,224
	41 ve üzeri	21–30 yaş	3,30(*)	,922	,002
		31–40 yaş	1,49	,857	,224

* $P < ,05$

Örgütsel Bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonucunda; Devamlılık Bağlılığında 31 ve üzeri yaş grubunda olanlar 21–30 yaş grubundakilere göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşamaktadırlar.

3.7.9 Kadro Durumuna Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin kadro durumuna göre örgütsel bağlılık düzeyleri tablo 13’de verilmektedir.

Tablo 13: Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kadro Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Puan	Kadro	n	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
Duygusal Bağlılık	Kadrolu	236	22,22	4,135	,269	-2,151	314	,03*
	Ücretli	80	23,45	5,170	,578			
Devamlılık Bağlılığı	Kadrolu	236	21,03	5,134	,334	1,979	314	,04*
	Ücretli	80	19,66	5,970	,667			
Normatif Bağlılık	Kadrolu	236	18,26	3,456	,225	-2,281	314	,02*
	Ücretli	80	19,25	3,059	,342			
Toplam	Kadrolu	236	61,51	9,774	,636	-,652	314	,51
	Ücretli	80	62,36	10,925	1,221			

* $P < ,05$

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadro durumlarına göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tüm ölçek dışında alt boyutlarda anlamlı farklılık

bulunmuştur. Duygusal bağlılıkta ücretli öğretmenlerin, Devamlılık bağlılığında kadrolu öğretmenlerin, Normatif bağlılığında ise ücretli öğretmenlerin bağlılık duyguları fazladır. Bu durum bağlılık duygusunun kadro durumuna göre farklılık gösterdiği ve aidiyet duygusunun kadrolu personel açısından gelişmediği söylenebilir.

3.7.10. Öğretmenlerin Yöneticilerinde Algıladıkları Etik Liderlik Düzeyleri

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin ölçeğin alt boyutları ve toplam puanları açısından karşılaştırmalı incelemeleri tablo 14’de verilmektedir.

Tablo 14. Etik Liderlik Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Alınan En Düşük ve En Yüksek Değerler İle Ölçek Madde Sayısı

Boyut	N	En düşük değer	En yüksek değer	$\bar{x}$	Ss	Madde sayısı
İletişimsel Etik	316	17	75	53,71	12,621	15
İklimsel Etik	316	11	55	38,91	8,941	11
Karar Vermede Etik	316	9	45	33,23	6,814	9
Davranışsal Etik	316	9	45	32,82	6,906	9
Tüm ölçek	316	53	220	158,66	33,701	44

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin etik liderlik ölçeği toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =158,66 standart sapması ss=33,70 alınan en düşük puan 53 en yüksek puan 220 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları iletişimsel etik puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=53,71$ standart sapması $ss=12,62$ alınan en düşük puan 17 en yüksek puan 75 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları iletişimsel etik puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları iklimsel etik puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=38,91$ standart sapması $ss=8,94$ alınan en düşük puan 11 en yüksek puan 55 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları iklimsel etik puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları karar vermede etik puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=33,23$ standart sapması $ss=6,81$ alınan en düşük puan 9 en yüksek puan 45 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları karar vermede etik puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları davranışsal etik puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=32,82$ standart sapması $ss=6,90$ alınan en düşük puan 9 en yüksek puan 45 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları davranışsal etik puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

3.7.11. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Yöneticilerinde Algıladıkları Etik Liderlik Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri tablo 15’de verilmektedir.

Tablo 15: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İletişimsel etik	Kadın	186	51,84	12,288	,901	-3,191	314	,00*
	Erkek	130	56,38	12,657	1,110			
İklimsel etik	Kadın	186	38,11	8,696	,638	-1,907	314	,05*
	Erkek	130	40,05	9,193	,806			
Karar vermede etik	Kadın	186	32,27	6,153	,451	-3,014	314	,00*
	Erkek	130	34,59	7,475	,656			
Davranışsal etik	Kadın	186	31,83	6,631	,486	-3,085	314	,00*
	Erkek	130	34,23	7,068	,620			
Toplam	Kadın	186	154,05	32,226	2,363	-2,942	314	,00*
	Erkek	130	165,25	34,780	3,050			

* $P < ,05$

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tüm ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkeklerin tüm ölçek ve alt boyutlarda kadınlara göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri daha yüksektir.

3.7.12. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre, Yöneticilerinde Algıladıkları Etik Liderlik Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Puan	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İletişimsel etik	Bekâr	129	52,39	13,727	1,209	-1,545	314	,12
	Evli	187	54,61	11,750	,859			
İklimsel etik	Bekâr	129	37,57	9,872	,869	-2,223	314	,02*
	Evli	187	39,83	8,137	,595			
Karar vermede etik	Bekâr	129	32,57	7,280	,641	-1,420	314	,15
	Evli	187	33,68	6,454	,472			
Davranışsal etik	Bekâr	129	31,81	7,759	,683	-2,173	314	,03*
	Evli	187	33,51	6,175	,452			
Toplam	Bekâr	129	154,34	37,028	3,260	-1,901	314	,05*
	Evli	187	161,64	30,953	2,263			

* $P < ,05$

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin medeni durumlarına göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tüm ölçek ile İklimsel Etik ve Davranışsal Etik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Evli olanların tüm ölçek ile İklimsel Etik ve Davranışsal Etik alt boyutlarında bekar olanlara göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri daha yüksektir.

3.7.13. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre, Yöneticilerinde Algıladıkları Etik Liderlik Düzeyleri

Öğretmenlerin okul türüne göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İletişimsel etik	Genel Lise	147	52,65	13,745	1,134	-1,385	314	,16
	Meslek Lisesi	169	54,62	11,518	,886			
İklimsel etik	Genel Lise	147	38,48	9,890	,816	-,807	314	,42
	Meslek Lisesi	169	39,29	8,036	,618			
Karar vermede etik	Genel Lise	147	32,41	7,496	,618	-1,987	314	,04*
	Meslek Lisesi	169	33,93	6,094	,469			
Davranışsal etik	Genel Lise	147	31,99	7,596	,627	-2,002	314	,04*
	Meslek Lisesi	169	33,54	6,176	,475			
Toplam	Genel Lise	147	155,53	37,569	3,099	-1,544	314	,12
	Meslek Lisesi	169	161,38	29,782	2,291			

* $P < ,05$

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, Karar vermede etik ve Davranışsal etik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Meslek liselerinde çalışanlar Genel Liselerde çalışanlara göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri daha yüksektir.

3.7.14. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre, Yöneticilerinde Algıladıkları Etik Liderlik Düzeyleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi

İ, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kıdem	N	x	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
İletişimsel etik	0–5 yıl	93	50,65	14,093	G.Arası	1489,413	2	744,706	4,788	,00*
	6–10 yıl	77	56,45	11,293	G.İçi	48686,21	313	155,547		
	11 ve üzeri	146	54,21	11,954	Toplam	50175,63	315			
	Toplam	316	53,71	12,621						
İklimsel etik	0–5 yıl	93	36,90	10,442	G.Arası	613,559	2	306,779	3,908	,02*
	6–10 yıl	77	40,58	8,175	G.İçi	24567,96	313	78,492		
	11 ve üzeri	146	39,31	8,076	Toplam	25181,51	315			
	Toplam	316	38,91	8,941						
Karar vermede etik	0–5 yıl	93	31,65	7,436	G.Arası	346,369	2	173,185	3,797	,02*
	6–10 yıl	77	34,26	6,317	G.İçi	14277,22	313	45,614		
	11 ve üzeri	146	33,69	6,516	Toplam	14623,59	315			
	Toplam	316	33,23	6,814						
Davranışsal etik	0–5 yıl	93	31,12	7,060	G.Arası	395,153	2	197,576	4,228	,01*
	6–10 yıl	77	33,88	6,831	G.İçi	14626,20	313	46,729		
	11 ve üzeri	146	33,34	6,693	Toplam	15021,35	315			
	Toplam	316	32,82	6,906						
Toplam	0–5 yıl	93	150,3	38,005	G.Arası	10273,10	2	5136,55	4,627	,01*
	6–10 yıl	77	165,1	31,154	G.İçi	347493,6	313	1110,20		
	11 ve üzeri	146	160,5	31,167	Toplam	357766,7	315			
	Toplam	316	158,6	33,701						

Öğretmenlerin kıdemlerine göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçta; Devamlılık Bağlılığı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığa görülmezken, Tüm ölçek, ve alt

boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Kıdemlerine göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Boyut	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $\bar{x}$	P
İletişimsel etik	1-5 yıl	6-10 yıl	-5,81(*)	1,922	,011
		11 ve üzeri	-3,56	1,655	,100
	6-10 yıl	1-5 yıl	5,81(*)	1,922	,011
		11 ve üzeri	2,25	1,757	,442
	11 ve üzeri	1-5 yıl	3,56	1,655	,100
		6-10 yıl	-2,25	1,757	,442
İklimsel etik	1-5 yıl	6-10 yıl	-3,68(*)	1,365	,027
		11 ve üzeri	-2,40	1,175	,125
	6-10 yıl	1-5 yıl	3,68(*)	1,365	,027
		11 ve üzeri	1,28	1,248	,593
	11 ve üzeri	1-5 yıl	2,40	1,175	,125
		6-10 yıl	-1,28	1,248	,593
Karar vermede etik	1-5 yıl	6-10 yıl	-2,61(*)	1,041	,044
		11 ve üzeri	-2,05	,896	,075
	6-10 yıl	1-5 yıl	2,61(*)	1,041	,044
		11 ve üzeri	,57	,951	,837
	11 ve üzeri	1-5 yıl	2,05	,896	,075
		6-10 yıl	-,57	,951	,837
Davranışsal etik	1-5 yıl	6-10 yıl	-2,76(*)	1,053	,033
		11 ve üzeri	-2,22	,907	,052
	6-10 yıl	1-5 yıl	2,76(*)	1,053	,033
		11 ve üzeri	,55	,963	,851
	11 ve üzeri	1-5 yıl	2,22	,907	,052
		6-10 yıl	-,55	,963	,851
Toplam	1-5 yıl	6-10 yıl	-14,87(*)	5,134	,016
		11 ve üzeri	-10,23	4,421	,070
	6-10 yıl	1-5 yıl	14,87(*)	5,134	,016
		11 ve üzeri	4,64	4,693	,614
	11 ve üzeri	1-5 yıl	10,23	4,421	,070
		6-10 yıl	-4,64	4,693	,614

* $P < ,05$

Etik Liderlik Algılama düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonucunda; Tüm ölçek ve alt boyutlarda 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar 1-5 yıl kıdeme sahip olanlara göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri daha yüksektir.

3.7.15. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Yöneticilerinde Algıladıkları Etik Liderlik Düzeyleri

Öğretmenlerin branşlarına göre, yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Branşlarına Göre Değerlendirilmesi

Puan	Branş	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İletişimsel etik	Kültür Dersleri Öğretmeni	252	53,63	12,163	,766	-,209	314	,83
	Meslek Dersleri Öğretmeni	64	54,00	14,384	1,798			
İklimsel etik	Kültür Dersleri Öğretmeni	252	39,00	8,597	,542	,333	314	,73
	Meslek Dersleri Öğretmeni	64	38,58	10,252	1,282			
Karar vermede etik	Kültür Dersleri Öğretmeni	252	33,29	6,625	,417	,299	314	,76
	Meslek Dersleri Öğretmeni	64	33,00	7,563	,945			
Davranışsal etik	Kültür Dersleri Öğretmeni	252	32,65	6,762	,426	-,846	314	,39
	Meslek Dersleri Öğretmeni	64	33,47	7,466	,933			
Toplam	Kültür Dersleri Öğretmeni	252	158,56	32,592	2,053	-,102	314	,91
	Meslek Dersleri Öğretmeni	64	159,05	38,032	4,754			

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin branşlarına göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tüm ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

3.7.16. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre, Yöneticilerinde Algıladıkları Etik Liderlik Düzeyleri

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin ölçeğin alt boyutları ve toplam puanları açısından karşılaştırmalı incelemeleri tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Mezuniyetlerine Göre Değerlendirilmesi

Puan	Mezuniyet	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	P
İletişimsel etik	Lisans	268	54,10	12,587	,769	1,304	314	,19
	Yüksek Lisans	48	51,52	12,718	1,836			
İklimsel etik	Lisans	268	39,14	8,975	,548	1,065	314	,28
	Yüksek Lisans	48	37,65	8,731	1,260			
Karar vermede etik	Lisans	268	33,50	6,852	,419	1,706	314	,08
	Yüksek Lisans	48	31,69	6,445	,930			
Davranışsal etik	Lisans	268	33,06	6,928	,423	1,459	314	,14
	Yüksek Lisans	48	31,48	6,694	,966			
Toplam	Lisans	268	159,79	33,646	2,055	1,415	314	,15
	Yüksek Lisans	48	152,33	33,660	4,858			

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin mezuniyetlerine göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tüm ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

3.7.17. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre, Yöneticilerinde Algıladıkları Etik Liderlik Düzeyleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

İ, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş	N	x	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
İletişimsel etik	21-30 yaş	99	50,44	13,73	G.Arası	1683,512	2	841,75	5,43	,00*
	31-40 yaş	168	55,64	11,53	G.İçi	48492,118	313	154,92		
	41 ve üzeri	49	53,65	12,739	Toplam	50175,630	315			
	Toplam	316	53,71	12,62						
İklimsel etik	21-30 yaş	99	36,65	9,736	G.Arası	798,508	2	399,25	5,12	,00*
	31-40 yaş	168	40,23	8,400	G.İçi	24383,011	313	77,901		
	41 ve üzeri	49	38,98	8,305	Toplam	25181,519	315			
	Toplam	316	38,91	8,941						
Karar vermede etik	21-30 yaş	99	31,14	7,169	G.Arası	680,506	2	340,25	7,63	,00*
	31-40 yaş	168	34,45	6,404	G.İçi	13943,089	313	44,547		
	41 ve üzeri	49	33,27	6,547	Toplam	14623,595	315			
	Toplam	316	33,23	6,814						
Davranışsal etik	21-30 yaş	99	30,97	6,825	G.Arası	505,979	2	252,99	5,45	,00*
	31-40 yaş	168	33,80	6,717	G.İçi	14515,375	313	46,375		
	41 ve üzeri	49	33,18	7,094	Toplam	15021,35	315			
	Toplam	316	32,82	6,906						
Toplam	21-30 yaş	99	149,20	36,24	G.Arası	13860,285	2	6930,14	6,30	,00*
	31-40 yaş	168	164,11	31,37	G.İçi	343906,484	313	1098,74		
	41 ve üzeri	49	159,08	32,54	Toplam	357766,769	315			
	Toplam	316	158,66	33,70						

* $P < ,05$

Öğretmenlerin yaşlarına göre, yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçta; Tüm ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Kıdemlerine göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Boyut	Yaş (i)	Yaş(j)	$x_i - x_j$	Sh x	P
İletişimsel etik	21-30 yaş	31-40 yaş	-5,20(*)	1,577	,005
		41 ve üzeri	-3,21	2,174	,338
	31-40 yaş	21-30 yaş	5,20(*)	1,577	,005
		41 ve üzeri	1,99	2,021	,616
	41 ve üzeri	21-30 yaş	3,21	2,174	,338
		31-40 yaş	-1,99	2,021	,616
İklimsel etik	21-30 yaş	31-40 yaş	-3,58(*)	1,118	,006
		41 ve üzeri	-2,33	1,542	,319
	31-40 yaş	21-30 yaş	3,58(*)	1,118	,006
		41 ve üzeri	1,25	1,433	,685
	41 ve üzeri	21-30 yaş	2,33	1,542	,319
		31-40 yaş	-1,25	1,433	,685
Karar vermede etik	21-30 yaş	31-40 yaş	-3,31(*)	,846	,001
		41 ve üzeri	-2,12	1,166	,192
	31-40 yaş	21-30 yaş	3,31(*)	,846	,001
		41 ve üzeri	1,18	1,084	,553
	41 ve üzeri	21-30 yaş	2,12	1,166	,192
		31-40 yaş	-1,18	1,084	,553
Davranışsal etik	21-30 yaş	31-40 yaş	-2,83(*)	,863	,005
		41 ve üzeri	-2,21	1,189	,179
	31-40 yaş	21-30 yaş	2,83(*)	,863	,005
		41 ve üzeri	,61	1,106	,857
	41 ve üzeri	21-30 yaş	2,21	1,189	,179
		31-40 yaş	-,61	1,106	,857
Toplam	21-30 yaş	31-40 yaş	-14,91(*)	4,200	,002
		41 ve üzeri	-9,88	5,790	,235
	31-40 yaş	21-30 yaş	14,91(*)	4,200	,002
		41 ve üzeri	5,03	5,382	,646
	41 ve üzeri	21-30 yaş	9,88	5,790	,235
		31-40 yaş	-5,03	5,382	,646

***P<,05**

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonucunda; Tüm ölçek ve alt boyutlarda 31-40

yaşında olanlar 21-30 yaşında olanlara göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri daha yüksektir.

3.7.18. Öğretmenlerin Çalışma Şekline Göre, Yöneticilerinde Algıladıkları Etik Liderlik Düzeyleri

Öğretmenlerin çalışma şekline göre yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri tablo 24’de verilmektedir.

Tablo 24: Etik Liderlik Algılama Düzeylerinin Çalışma Şekline Göre Değerlendirilmesi

Puan	Çalışma Şekli	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İletişimsel etik	Kadrolu	236	54,26	12,539	,816	1,339	314	,18
	Ücretli	80	52,08	12,799	1,431			
İklimsel etik	Kadrolu	236	39,21	8,931	,581	1,026	314	,30
	Ücretli	80	38,03	8,968	1,003			
Karar vermede etik	Kadrolu	236	33,56	6,807	,443	1,469	314	,14
	Ücretli	80	32,26	6,782	,758			
Davranışsal etik	Kadrolu	236	33,13	7,094	,462	1,394	314	,16
	Ücretli	80	31,89	6,268	,701			
Toplam	Kadrolu	236	160,16	33,689	2,193	1,357	314	,17
	Ücretli	80	154,25	33,560	3,752			

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin çalışma şekline göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tüm ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

3.7.19. Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 25. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği ve Etik Liderlik Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	N	r	p
Örgütsel Adanmışlık Ölçeği - Etik Liderlik Ölçeği	316	,214(**)	,00*

* $p < ,05$

Tabloda görüldüğü üzere, örgütsel adanmışlık ölçeği ile etik liderlik ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlıdır. ($p < ,05$) Yani örgütsel bağlılık arttıkça yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri de artmaktadır.

BÖLÜM IV

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara yer verilerek tartışılacak ve öneriler sunulacaktır.

4.1. Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda ulaşılan yargıları şu şekilde sıralayabiliriz.

1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir.
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde cinsiyet faktörüne göre farklılık bulunmamıştır.
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde medeni durumlarına göre Normatif Bağlılık ve Duygusal Bağlılık puanlarında anlamlı bir farklılık görülmezken Devamlılık ve Toplam bağlılıkta evli öğretmenler daha yüksek puan almışlardır.
4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde çalıştıkları okul türüne göre farklılık bulunmamıştır.
5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde kıdemlerine göre Devamlılık Bağlılığı alt boyutunda 11 ve üzeri kıdeme sahip olanlar 0–5 yıl çalışanlara göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşarken diğer boyutlarda farklılık bulunmamıştır.
6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde branşlarına göre farklılık bulunmamıştır.
7. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde mezuniyetlerine göre farklılık bulunmamıştır.

8. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde yaşlarına göre Devamlılık Bağlılığında 31 ve üzeri yaş grubunda olanlar 21–30 yaş grubundakilere göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşarken diğer alt boyutlarda farklılık bulunmamıştır.
9. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde çalışma konumlarına göre Duygusal bağlılıkta ücretli öğretmenlerin, Devamlılık bağlılığında kadrolu öğretmenlerin, Normatif bağlılığında ise ücretli öğretmenlerin bağlılık duyguları fazladır. Bağlılık duygusunun kadro durumuna göre farklılık gösterdiği ve aidiyet duygusunun kadrolu personel açısından gelişmediği söylenebilir.
10. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin iyi (katılıyorum) olduğu görülmüştür.
11. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesinde erkeklerin tüm ölçek ve alt boyutlarda kadınlara göre etik liderlik algılama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
12. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin medeni durumlarına göre evli olanların tüm ölçek ile İklimsel Etik ve Davranışsal Etik alt boyutlarında bekar olanlara göre etik liderlik algılama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
13. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre değerlendirilmesinde Karar vermede etik ve Davranışsal etik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Meslek liselerinde çalışanlar Genel Liselerde çalışanlara göre etik liderlik algılama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
14. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin kıdemlerine göre değerlendirilmesinde Tüm ölçek ve alt boyutlarda 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar 1-5 yıl kıdeme sahip olanlara göre etik liderlik algılama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
15. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin branşlarına göre değerlendirilmesinde farklılık bulunmamıştır.
16. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin mezuniyetlerine göre değerlendirilmesinde farklılık bulunmamıştır.

17. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin yaşlarına göre değerlendirilmesinde; Tüm ölçek ve alt boyutlarda 31–40 yaşında olanlar 21–30 yaşında olanlara göre etik liderlik algılama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

18. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin çalışma şekline göre değerlendirilmesinde farklılık bulunmamıştır.

19. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin örgütsel adanmışlık ile karşılaştırılmasında ilişkiler istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlıdır. Örgütsel bağlılık arttıkça etik liderlik algılama düzeyleri artmaktadır.

4.2. Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Celep (1996), eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilgili araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine adanmışlıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonuçları, kendisini okula adayan öğretmenlerin okul için, beklenilenin ötesinde çaba gösterdiğini, çalıştıkları okulun üyesi olmaktan gurur duyduklarını ve başka okulda çalışma isteğinde olmadıklarını ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca, öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde öğretim işlerine adadıklarını; adanmanın okuldan çok, öğretmenlik mesleğine dönük olduğunu; öğretmenler arasında genellikle yakın ve dostça bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Bu araştırmada ise öğretmenlerin adanmışlıklarının orta seviyede yani kararsız çıkmış olması öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının zayıf olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleği diğer meslekler arasında önemli aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmesine rağmen, gereken önemin toplum ve devlet tarafından öğretmene verilmemesi, öğretmenin örgütüne karşı bağlılığının zayıf olmasına neden olabilir. Alınan ücret ve terfi ve taltif durumu da bu sonuçlarda etken olabilir. Öğretmenlerin çoğunluğunun kıdemlerinin az olması ortalamayı düşürmüş olabilir.

Araştırmamızda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde cinsiyet faktörüne göre farklılık bulunmamıştır. Örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalarda bu bulguyu destekleyen şu sonuçlara ulaşılmıştır. Özsoy ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında,

cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi değişkenlerin örgütsel bağlılıkla ilişkisi olmadığı belirlenmiştir (Özsoy ve arkadaşları 2004). Zaman (2006), rehber öğretmenlerin, Çakır'ın (2007) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Danış'ın (2009) Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Atar (2009) İlköğretim öğretmenlerinin adanmışlık düzeylerini incelediği araştırmasında da cinsiyetler arasında fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Zeyrek (2008) erkek öğretmenlerin kurumlarına daha yüksek sadakat ve sorumluluk ile bağlandıkları, kurumun kendilerini yücelttiği hissi ile örgütte kalmaları gerektiği düşüncesinde oldukları, kurumları ile duygusal bağ kurarak daha yüksek özdeşlik kurduklarını belirtmiştir. Eroğlu'na (2007) göre ise, öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark vardır. Eroğlu (2007) bu farkı erkek öğretmenlerin ikinci bir iş yapma durumuna bağlamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde medeni durumlarına göre Normatif Bağlılık ve Duygusal Bağlılık puanlarında anlamlı bir farklılık görülmezken Devamlılık ve Toplam bağlılıkta evli öğretmenler daha yüksek puan almışlardır. Danış'ın (2009) Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi öğretmenlerinin tüm ölçek ve duygusal bağlılık puanlarında anlamlı bir farklılık görülmezken Devamlık Bağlılığında bekâr öğretmenler daha yüksek puan alırken Normatif Bağlılıkta ise evliler daha yüksek puan almışlardır. Bu bulgudan farklı olarak Çakır, (2007) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde kıdemlerine göre Devamlılık Bağlılığı alt boyutunda 11 ve üzeri kıdeme sahip olanlar 0–5 yıl çalışanlara göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşarken diğer boyutlarda farklılık bulunmamıştır. Danış'ın (2009) Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde Devamlılık Bağlılığı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığa görülmezken, Duygusal Bağlılık alt boyutunda 11 ve üzeri kıdeme sahip olanlar 0–5 yıl çalışanlara göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu

yaşamaktadırlar. Normatif Bağlılık alt boyutunda da 11 ve üzeri çalışanlar diğer kıdem gruplarına göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşamaktadırlar. Tüm ölçek açısından da 11 ve üzeri çalışanlar 0–5 yıl çalışanlara göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşamaktadırlar. Bu bulguyu destekleyen Atar (2009), Karakuş (2005), Zeybek (2008) ve Çakır'a (2001) göre de aynı işte uzun süre kalan, yani kıdemi yüksek olan bireyin bağlılığının daha yüksek olması beklenebilir. Mesleğine yeni başlamış birey farklı beklentiler içinde olduğundan yeni iş kolları üzerinde arayışlar içerisinde bulunabilmekte ve işten ayrılma gibi sonuçlar görülebilmektedir. Kıdemli olan personelde ise yeni iş arayışı düşüncesi az olacağından ve örgütün çalışma koşullarına alıştığından kurumsal bağlılığı yüksek olacaktır. Bu bulgudan farklı olarak, Zaman (2006) rehber öğretmenlerin ve Çakır (2007) İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark saptamayarak literatürden farklı sonuçlar bulmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde mezuniyetlerine ve branşlarına göre farklılık bulunmamıştır. Bu bulguyu destekleyen Zaman (2006) rehber öğretmenlerin ve Çakır (2007) ise İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin branşı arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Atar (2009) da aynı sonuca ulaşmıştır. Bu bulgudan farklı olarak Danış'ın (2009) Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi Öğretmenlerinin mezuniyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde tüm ölçek ve Devamlılık Bağlılığı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığa görülmezken, Duygusal Bağlılık alt boyutunda diğer alanlardan mezun olanlar Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat-Mühendislik mezunlarına göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşamaktadırlar. Normatif Bağlılık alt boyutunda ise Eğitim Fakültesi mezunları diğer alanlardan mezun olanlar göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde çalışma konumlarına göre tüm ölçek dışında alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Duygusal bağlılıkta ücretli öğretmenlerin, Devamlılık bağlılığında kadrolu öğretmenlerin, Normatif bağlılığında ise ücretli öğretmenlerin bağlılık duyguları fazladır. Bu durum bağlılık duygusunun kadro durumuna göre farklılık gösterdiği ve aidiyet duygusunun kadrolu personel açısından gelişmediği söylenebilir. Özellikle yoğun duygusal bağlılığı olan iş görenler istedikleri

için, güçlü normatif bağlılığa sahip olan iş görenler zorunlu oldukları için, daimi bağlılığı güçlü olan iş görenler ise ihtiyaç duydukları için işlerinde kalırlar. Nedenleri farklı olduğundan her bağlılığın farklı etkisi ve sonucu ortaya çıkmaktadır (Çetin, 2004). Normatif bağlılığın düşük ve kararsız olması, öğretmenlerin örgütlerine sadakat duygularının zayıf olduğu, örgütte çalışmayı kendisi için bir görev addetmediği anlamına gelmektedir (Allen ve Mayer, 1997). Devamlılık bağlılığının düşük ve kararsız olması, öğretmenlik mesleğini sürdürme konusunda öğretmenin kendisini yükümlü hissetmediği, işten ayrıldığı zaman çok fazla bir maddi kaybı olmayacağı, kazandığı ücreti farklı örgütler de daha iyi ortamlarda kazanabileceğini, örgütte kalmasının öğretmen için bir zorunluluk olmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin iyi (katılıyorum) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “iletişimsel etik” boyutuna yönelik algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Yani öğretmenler, yöneticilerinin hatalarını kabul ettiği, bencil davranışlar sergilemediği, öğretmenlere adaletli davrandığı, tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katıldığı, sabırlı ve alçak gönüllü olduğu, insanlara eşit davrandığı, tüm öğretmenlere sevgiyle davrandığı, öğretmenlere şefkatle yaklaştığı, etrafındaki insanlara saygı gösterdiği, öğretmenler arasında ara bozucu olmadığı, merhametli olduğu, öğretmenlere içten davrandığı, öğretmenleri, sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamadığı ve yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu beslediği görüşlerine “katılmaktadırlar”. Öğretmenlerin “iklimsel etik” boyutuna yönelik algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Yani öğretmenler, yöneticilerinin öğretmenleri teşvik ettiği, kendi düşüncelerini sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalıştığı, geleceğe dönük somut hedefler koyduğu, kendi işlerini sorumluluk duygusu içinde yaptığı, öğretmenlerin yaratıcılığın ortaya çıkması için uygun ortam hazırladığı, öğrenme konusunda istekli olduğu, öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul ettiği, öğretmenlerin başarısını adaletli bir şekilde ödüllendirdiği, okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturduğu, tartışmalar için özgür ortamlar oluşturduğu, mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içerisinde olduğu görüşlerine “katılmaktadırlar”. Öğretmenlerin “karar vermede etik” boyutuna yönelik algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Yani öğretmenler, yöneticilerinin çözümler üretmede sistemli yaklaştığı, politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalar yapmadığı, dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmadığı, ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde

bulunmadığı, mesleki sorumluluklarını dürüstlük duygusu içerisinde yaptığı, okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uyguladığı, okulda yapılan işlerde ölçüyü belirlediği, kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip olmadığı ve davranışlarının sınırlarını bildiği görüşlerine “katılmaktadırlar”. Öğretmenlerin “davranışsal etik” boyutuna yönelik algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Yani öğretmenler, yöneticilerinin kendi kendini değerlendirebildiği, yalan söylemediği, doğru sözlü, dürüst, cesaretli, gerçekçi olduğu, ussal davrandığı, bireysel hakları koruduğu, içinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterdiği görüşlerine “katılmaktadırlar”. Bu sonuca paralel olarak Karagöz’ün (2008) İlk ve Orta öğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına ilişkin araştırması da aynı sonuçlar vermiştir.

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesinde erkeklerin tüm ölçek ve alt boyutlarda kadınlara göre etik liderlik algılama düzeyleri daha yüksek bulunurken Bu sonuçtan farklı olarak Karagöz’ün (2008) İlk ve Orta öğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına ilişkin araştırmasında bayanların algılama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin medeni durumlarına göre tüm ölçek ile İklimsel Etik ve Davranışsal Etik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Evli olanların tüm ölçek ile İklimsel Etik ve Davranışsal Etik alt boyutlarında bekâr olanlara göre etik liderlik algılama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Karagöz’ün (2008) İlk ve Orta öğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına ilişkin araştırmasında bekâr öğretmenlerin algılama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin kıdemlerine göre değerlendirilmesinde Tüm ölçek ve alt boyutlarda 6–10 yıl kıdeme sahip olanlar 1–5 yıl kıdeme sahip olanlara göre etik liderlik algılama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Karagöz’ün (2008) İlk ve Orta öğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel

adanmışlıklarına ilişkin araştırmasında ise 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar 6-10 yıla göre algılama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin branşlarına, mezuniyetlerine, çalışma şekline göre değerlendirilmesinde farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca paralel olarak Karagöz'ün (2008) İlk ve Orta öğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına ilişkin ilişki araştırmasında aynı sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin kıdemlerine göre değerlendirilmesinde; Tüm ölçek ve alt boyutlarda 31–40 yaşında olanlar 21–30 yaşında olanlara göre etik liderlik algılama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Karagöz'ün (2008) İlk ve Orta öğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına ilişkin araştırmasında ise farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeylerinin örgütsel adanmışlık ile karşılaştırılmasında ilişkiler istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlıdır. Örgütsel bağlılık arttıkça yöneticilerinde algıladıkları etik liderlik düzeyleri de artmaktadır. Bu sonuca paralel olarak Karagöz'ün (2008) İlk ve Orta öğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına ilişkin araştırmasında aynı sonuçlara ulaşmıştır.

4.3. Öneriler

1. Öğretmenlerin bağlılıklarının artırılmasında dışsal ve maddi gereksinimlerinin yanında içsel ve moral gereksinimlere de ihtiyaçları vardır. Bu anlamda okul müdürlerinin öğretmenlerin bağlılıklarını olumlu yönde etkileyen demokrat yöneticilik davranışları göstermelerinin gerekli olduğu söylenebilir.

2.Örgütsel bağlılık, örgütsel hedeflere ulaşmada kritik öneme sahip faktörlerin başında gelmektedir. Bu nedenle tüm örgütler, üyelerinin bağlılık düzeylerini artırmak istemektedirler. Bu konuda çağdaş örgütler, çeşitli çalışmalar ortaya koyarak çözüm yönünde politikalar üretmelidirler.

3.Örgüte bağlılığı yüksek olan işgörenlerin, görevlerini yerine getirmede ve örgütsel hedeflere ulaşmada ekstra çaba sarf ettikleri görülmekte, ayrıca bu tür işgörenlerin örgüt ile olumlu ilişkiler kurdukları ve daha uzun süre üyeliklerini devam ettirdikleri ifade edilmektedir. Örgütsel Bağlılığı artırmak kurumlar açısından yaşamsal öneme sahiptir.

4.Yöneticilerin, işgörelere örgütün kıymetli birer elemanı oldukları mesajını vermeleri, karara katılmalarını cesaretlendirmeleri, örgüt içi iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütmeleri arzu edilen örgütsel bağlılığın oluşması için esas yöntemler olacaktır. Benzer şekilde, işgörel örgütsel bağlılık kavramının yalnızca örgüte değil, kendilerine de fayda sağlayacağı yönünde bir anlayışa sahip olabilecekleri gibi; örgüt yönetiminin örgütsel bağlılığı destekleyici bir yönetim yaklaşımı sorumluluğu ve kendilerinin de bundan doğan hakları bulunduğunun farkında olarak, ideale yakın bir çalışma ortamı yaratmak konusunda yönetime yardımcı olabileceklerdir.

5. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin geliştirilmesi için eğitim bilimlerindeki ve liderlik alanındaki çağdaş anlayışlar dikkate alınarak eğitim programları düzenlenmelidir.

6. Okul yöneticileri sahip oldukları kurumsal ve sosyal sorumluluk anlayışlarını, davranışlarında göstermeli ve liderlik rollerini yerine getirerek okul çalışanlarını da bu konuda etkilemelidirler.

7. Okul yöneticisi etik liderlik rollerini ne derecede yerine getirirse getirsin, öğretmen tarafından, yöneticinin etik liderlik rollerine ilişkin belirli bir algı oluşacaktır. Bundan dolayı yönetici, şeffaf yönetim sergileme ve demokratik tutum sergilemeye özen göstermelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkalm, A. (1994), Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem Yayınları
- Adıgüzel, A., (1998). *Öğretmen Yetiştirme Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretmen Davranışlarına Yansıması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Akbaba-Altun, S. (2001). Örgüt sağlığı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akdemir, A., 2004, İşletmeciliğin Temel Bilgileri, Biga İ.İ.B.F. Yayınları, Çanakkale.
- Akıncı, E. (2003). *Yöneticilerde İş Stresi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Tedaş Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aktan, C. (1999), Ahlaki Yeniden Yapılanma ve Toplam Ahlaka Doğru. Arı Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği, İstanbul:1999.
- Allen, N. J. ve J. P. Meyer (1990). Organizational Socialization Tactics: A Longitudinal Analysis of Links to Newcomers' Commitment and Role Orientation. *Academy of Management Journal*. 33(4), 847-858.
- Alkan, C, (1995), Eğitim Teknolojisi, Ankara: Atilla Kitapevi.
- Ataseven, U. (2001). *Öğretmenler ve Okul Müdürlerinin Branş Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerine Karşı Tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atar, G. (2009), İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları İle Müdürlerin Liderlik Davranışlıkları Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, G. S. ve Ergeneli, A. (2003). *Psikolojik Güçlendirme Algısı Ve Bazı Demografik Değişkenlerin Örgütsel Bağlılığa Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21 (1), 129-150.
- Aydın, M., 2000. Eğitim Yönetimi. 6.Baskı, Hatiboğlu Yayın., Ankara.

Aydın, İ. (2005), Okul Çevre İlişkileri. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları.

Aydın, İ.P., (2002), Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik, PegemA Yayıncılık 3. baskı, Ankara.

Aytürk, N.(1999), Yönetim Sanatı: Başarılı Yönetim ve Yöneticilik Teknikleri. Üçüncü Basım. Ankara: Yargı yayınevi.

Balay, R., (2000), Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık., Ankara:Nobel Yayıncılık.

Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Barutçugil, İ. (2004), Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi, İstanbul: Kariyer Yayıncılık,

Başaran İ.E. (2000). Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü, Ankara: Bilim Kitapevi.

Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel Davranış*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Bayram, L. (2006), *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*, Sayıştay Dergisi, (59), s. 125-139.

Baysal, A.C.ve Paksoy, M., (1999), *Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, c:28, s:1.

- Bayrak, C.(1992) Eğitim Yüksekokullarında Örgütsel Değişme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bilgin, H. (1996). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z, (1999),Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: PegemA Yayınları
- Can, G. (1987). *Öğretmenlik Meslek Anlayışı Üzerine Bir Araştırma*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Cengiz, A. A., 2001, *Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir’de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ceylan, Ö. (2002), *Ödül Yönetiminin Çalışanlarda İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Yaratmadaki Rolü ve Bir Uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi SBE. İstanbul.
- Celep, C. (1998). *Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 22 (108), 56-62.
- Çakır, Ö. (2001) İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Çakır, A. (2007) *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, T. (1998). *Özel ve Genel Liselerde Kurumlaşma –Ankara İli Örneği-* . (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi). Ankara.
- Çalışlar, A., (1983), Ansiklopedik Kültür Sözlüğü, Altın Kitaplar İstanbul.
- Çekmecelioğlu, H. (2006), *İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarının İşten Ayrılma Niyeti ve Verimlilik Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi* Bir Araştırma, İş, Güç - Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, Haziran, 8(2), s. 153-168.
- Çelik, V. (2000), Okul Kültürü ve Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çetin, M.Ö (2004). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çetin, M.Ö. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Çıkışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çöl, G. (2006), *Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla ilişkisi*, İş, Güç - Endüstri ilişkileri ve insan Kaynakları Dergisi, 6(2), İnternet Adresi: <http://www.isgucdergi.org/printout.php?id=233>, Erişim Tarihi: 14.12.2008.
- Çulpan, R. (1976). *Çevresel Etkiler ve Örgütsel Değişim*. Amme İdaresi Dergisi, 9 (4), 113-126.
- Danış, A. (2009). *Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Değirmenci, S. (2006), *Lise Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş doyumuna Etkisi*, A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Demir, Ç. (1998). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumu*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtas, A., (1992), “Mesleki ve Teknik Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yönetimsel Kararlara Katılmaları Hakkındaki Görüşleri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7,sf:71-78, İstanbul.
- Dinar, A.M., (2001), *Liderlik, Liderlik Tarzları ve Bir Uygulama*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Doğan, S. (2006), *Personel Güçlendirme, Rekabette Başarının Anahtarı*, İstanbul: Kare Yayınları.

- Efil, İ. (1996). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, Bursa:Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayın No. 80.
- Erdil O., Keskin H. (2003) *Güçlendirmeye İş Tatmini, İş Stresi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler* İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi, c:32, s:1
- Erel, E. (2004). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin İş Doyumları* (Ankara İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, E., (1998), Yönetim ve Organizasyon, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Erengül, B. (1997). *Kültür Sihirbazları: Rekabette Üstünlüğü Sağlayan Yönetim.* İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde Değişim Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergun, T. (1992), Kamu Yönetimine Giriş, Ankara TODAİE Yayınları
- Erol, V. (1998). *İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkuş, A. (2005). Bilimsel Araştırma Sarmalı. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Eren, E. (2001). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eroğlu, S.(2007). *Toplam Kalite Yönetimi Uygulanan Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ve Motivasyon Düzeyleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Genç, N. (1998). Zirveye Götüren Yol: Yönetim. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Gül, H. (2003), *Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı ve Değerlendirmesi*, Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 10(1), ss. 73-83.

- Güçlü H. (2006), *Turizm sektöründe durumsal faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). *Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (28), 531-548. Türk eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2008, 6(4), 571-602
- Gümüş, M. (1999) Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar İkinci Basım. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Günbayı, İ. (2000). Örgütlerde İş Doyumu ve Güdöleme. Ankara: Özen Yayıncılık,
- Fişek, K. (1971). Yönetim. Ankara: Ankara Üniversitesi S.B.F. Yayınları.
- İnceoğlu, M. (1993). Tutum Algı İletişim. Ankara:Verso Yayıncılık.
- İnce M. ve Gül H., (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma. Örgütsel Bağlılık, Konya: Çizgi Yayıncılık.
- İlsev, A.(1999). *Örgütsel Bağlılık: Hizmet sektöründe bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,. Ankara.
- Kabadayı, R. (1982). *Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışı ve Öğretmenlerin Güdölenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). İnsan ve İnsanlar. İstanbul: Evrim Basım Yayım.
- Kamer, M., 2001, *Örgütsel Güven, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Yeditepe Üniversitesi, SBE, İstanbul.
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Yönetmeliği, R.G.Tar:13.04.2005, R.G. Sayı: 25785.
- Kaptan, S. (1998), Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, 11. Basım, Ankara: Tekışık Web Ofset.

- Kara, A. (2001). *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Problemlerinin Rehber Öğretmenin İş Doyumuna Etkisi ve Ders Öğretmenleriyle Rehber Öğretmenlerin Okul Problemlerine Bakış Açılarındaki Farklılıklar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karagöz, A. (2008). *İlk ve Orta Öğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Rollerine İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakuş, İ. (2003). *Farklı Kaynaklardan Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri Gerçekleştirme Düzeyi* (Kayseri Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Karakuş, M.(2005). *Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri* (Elazığ İli Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karayel, B., (1999), *İşletme Yöneticilerinin Önderlik Davranışları ve İşgören Tatmini Üzerine Etkileri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karhan, İ. (2001). *İlköğretim Okullarının Dördüncü ve Beşinci Sınıflarında Görev Yapan Alan ve Alan Dışı İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine ve Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlilikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilgi Yayıncılık.

- Kavcar, C. (1987). *Yüksek Öğretmen Okulunun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri. Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*, Ankara.
- Keleş, H., ve Çelik, N. (2006). İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma. Konya: Selçuk Ün. Yayını
- Kırel, Ç. (1999). *Esnek Çalışma Saatleri Uygulamalarında Cinsiyet, İş Tatmini ve İş Bağlılığı İlişkisi*. İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, 28 (2), 115-136. <http://www.isletme.istanbul.edu.tr/dergi/kasim99/kasim3.htm>. 12/010/2008.
- Koçel, T. (1995). İşletme yöneticiliği: yönetici geliştirme, organizasyon ve davranış, İstanbul:Beta Yayınları.
- Köknel, Ö., (1996), Bireysel ve Toplumsal Şiddet, Altın Kitaplar Yayınları, İstanbul.
- Kömürcüoğlu, H. (2003). *Belirsizlik Ortamında İş Tatmini ve İşe Bağlılık*. İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi. E-Dergi, 5 (1), http://www.isguc.org/arc_view.php?ex=36. Erişim:12/10/2008.
- Milli Eğitim Bakanlığı Teskilat ve Görevleri Hakkında Kanun, Kanun No:3795, Tarih:30.04.1992, Sayı:21226.
- Nal, K. (2003) *Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Tutumları ile Kuruma Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*. İstanbul Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı Davranış Bilimleri Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Öncül, R.. (2000), Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, Ankara:MEB. Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1993), Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara:Emel Matbaacılık.
- Okay, A. (2000). *Kurum Kimliği*. Ankara: Media Kitapları Kapital Medya Hizmetleri.

Okday, M., (1996), *İşletmeciler İçin: Davranış Bilimlerine Giriş*. Der Yayınları: İstanbul.

Özakpınar, Y., (1999), *İnsan İnanan Bir Varlık*, Ötüken Yayınları, İstanbul.

Özer, L. Ş., ve Çam Ç. F. (2002). *İnsan kaynakları etkililiği açısından iş görenlere yönelik halkla ilişkiler faaliyetleri: k.k.t.c. konaklama işletmeleri yöneticilerin bakış açısı*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Turizm Araştırmaları Dergisi. 3,(1) 17

Özdemir, S. (1995), *Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık,

Özel, M., 1998, *Etkili Yönetici*, İz Yayıncılık, İstanbul

Özsoy, A. S. ve diğerleri (2004). *Bir Yüksekokul Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi*. İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi. E-Dergi, 6 (2), http://www.isguc.org/arc_view.php?ex=221. 12/08/2008.

Özdevecioğlu, M. (2003), *Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*, Dokuz Eylül Üniversitesi Dergisi, 18(2), ss. 113-130. İzmir.

Özkalp, E. ve Ç. Kirel (2001). *Örgütsel Davranış*, Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık Ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayın No:149, Eskişehir.

Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri Psikolojisi*. Ankara:PDREM Yayınları.

Özmutaf, N.M., (2007), “Örgütlerde Bireysel Performans Unsurları ve Çatışma”, Cumhuriyet Üniversitesi _._B. Dergisi, Cilt:8,Sayı:2, Sivas.

Öztürk, N. K., (2002), “Liyakat Sistemini Korumanın Farklı Bir Yolu: Liyakat Sistemini Koruma Kolu”, Türk _dare Dergisi, Sayı:435, İçişleri Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Peker, Ö. ve Aytürk N. (2000). Etkili Yönetim Becerileri, Ankara: Yargı Yayınevi.

Sabancı, A. (2005), Çağdaş Okul Liderliği Açısından Karizmatik, Dönüşümcü ve Vizyoner Liderlik Yaklaşımları, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:318:2005

Smadov, S. (2006). İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde Bir Uygulama, İzmir

Şimşek Ş. ve diğerleri. (2004). Kariyer yönetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.

Şişman, M. (2007). Örgütler ve kültürler (2. Baskı).Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sökmen, A. (2000). *Ankara'daki Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık İle İş gören Performansı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Araştırma*, (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taymaz, H.. (2003). Okul Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tahta, F. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tengilimoğlu, D. (2005), Kamu Ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:4, Sayı:14.

Tezer, E. ve Uzer S. (1992). *Okullarda Görev Yapan Psikolojik Danışmanların İş Etkinlikleri ve İşlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ile İş Doyumları Arasındaki İlişkiler*. ODTÜ (Yayınlanmamış Araştırma). Ankara.

Terzi A. (2005), *Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı*
URL: <http://yayim.meb.gov.tr> 10.12.2008

- Tuncer, A. (1995). *M.E.B. Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü Personelinin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Durumları*. TODAİE (Yayınlanmamış Lisansüstü Uzmanlık Tezi). Ankara.
- Tuncer, C. (2004). *Eğitimde Motivasyon*. www. İnlish.com/motivasyon.htm. Erişim:10.12.2008.
- Turhan, M., (2007), *Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ*.
- Uras, M. (2000). *Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda Sunulmuş Bildiri*. Pamukkale Üniversitesi-Denizli Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı:7.
- Ünal, Z., 2003, *Öğretmenlerde İş Doyumu ve Örgütsel Vatandaşlık*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yalçın, A. ve F. Nur iplik; (2005), *Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1), ss. 395-412.
- Yaman, M. ve Soran H., (2000), *Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında biyoloji öğretiminin değerlendirilmesi*, H. Ü, Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, S. 229- 237.
- Varlık, T. (2000). *Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu* (Ankara İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, İhsan (2003). *Hemşirelerin İş Güçlüğü Faktörlerinin Belirlenmesi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinin Analizi*. Öneri: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hakemli Dergisi, 5 (20).

Varoğlu, D., (1993), *Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları.

Zaman, O. (2006), Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin İş doyumları İle Örgütsel Bağlılıkları arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği, Ankara.

Zeybek, A. (2008), *Kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

(http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=224)
21.06.2011.

Erisim Tarihi:

(<http://tr.wikipedia.org/wiki/Adalet>) Erisim tarihi:21.06.2011

EKLER

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ						
Sayın Meslektaşım, “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri İle Müdürlerinin Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu tez çalışmamda yardımınıza ihtiyaç duymaktayım. Elinizdeki form iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Birinci ölçek, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini belirlemeye yönelik olup, ikinci ölçek ise sizin gözünüzden okul müdürünüzün liderlik davranışını belirlemek üzere hazırlanmıştır. Ölçekteki bilgilerin tamamı gizli kalacaktır. Hiçbir şekilde okul ve öğretmen ismi çalışmalarda kullanılmayacaktır. Bu nedenle isim belirtmeye gerek yoktur. Lütfen her soruyu cevaplamaya özen gösteriniz. Sorulara içtenlikle cevap vereceğinize inanıyor katkılarınızdan dolayı teşekkür ediyoruz. Özlem Afacan						
BÖLÜM – A (KİŞİSEL BİLGİ FORMU)						
Cinsiyet	Kadın ()		Erkek ()			
Medeni Durum	Bekâr ()	Evli ()	Dul ()	Boşanmış ()		
Okulunuzun türü	İlköğretim ()	Genel Lise ()		Meslek Lisesi ()		
Mesleki Kıdeminiz	1-5yıl ()	6-10yıl ()	11- 15 yıl ()	16- 20 yıl ()	21 yıl ve üstü ()	
Branşınız	Sınıf Öğretmeni ()	Kültür Dersleri Öğretmeni ()		Meslek Dersleri Öğretmeni ()		
Mezuniyet Türünüz	Ön Lisans ()	Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()		
Yaşınız	21- 30 ()	31- 40 ()	41- 50 ()	51 yıl ve üstü ()		
Çalışma şekliniz	Kadrolu ()	Sözleşmeli ()		Dışarıdan Ücretli ()		
Soru	BÖLÜM – B (ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ)			Pek Çok	Çok	Katılıyorum
				Orta Düzeyde	Katılıyorum	Az Katılıyorum
				Hiç	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 olurum.					
7	Öğretmenlik, benim kişiliğime en uygun meslek.					

8	Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu.					
9	Su anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıyaydım 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).					

BÖLÜM – C (ETİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ)		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Aşağıda çalıştığınız okulun yöneticisiyle ilgili olabilecek bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenilen, bu ifadeleri okuyarak söz konusu maddenin sizin görüşünüze ne derecede uyduğunu değerlendirmenizdir.						
1	Öğretmenleri teşvik eder.					
2	Kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışır.					
3	Geleceğe dönük somut hedefler koyar.					
4	Kendi işlerini sorumluluk duygusu içerisinde yapar.					
5	Kendi kendini değerlendirebilir.					
6	Hatalarını kabul eder					
7	Bencil davranışlar sergilemez.					
8	Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için, uygun ortam hazırlar.					
9	Öğretmenlere adaletli davranır.					
10	Öğrenme konusunda isteklidir.					
11	Çözümler üretmede sistemli yaklaşır.					
12	Öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul eder.					
13	Tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katılır.					
14	Doğru sözlüdür.					
15	Dürüst davranır.					
16	Olaylar karşısında cesaretli davranır.					
17	Sabırlıdır.					
18	Öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirir.					
19	Alçak gönüllüdür.					
20	Okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturur.					
21	İnsanlara eşit davranır.					
22	Tüm öğretmenlere sevgiyle davranır.					

23	Öğretmenlere şefkatle yaklaşır.					
24	Tüm koşullarda gerçeği söyler.					
25	İfadeleri gerçeğe yakındır.					
26	Faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapar.					
27	Etrafındaki insanlara saygı gösterir.					
28	Bireysel hakları korur.					
29	İçinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir.					
30	Politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalarda bulunmaz.					
31	Dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz.					
32	Ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde davranmaz.					
33	Tartışmalar için özgür ortamlar yaratır.					
34	Mesleki sorumluluklarını dürüstlük duygusu içerisinde yapar.					
35	Okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygular.					
36	Mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içerisinde dir.					
37	Okulda yapılan işlerde ölçüyü belirler.					
38	Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.					
39	Öğretmenler arasında arabozucu değildir.					
40	Merhametlidir.					
41	Öğretmenlere içten davranır.					
42	Öğretmenleri, sahip oldukları kişisel özelliklerden dolayı yargılamaz.					
43	Yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu besler.					
44	Davranışlarının sınırlarını bilir.					

Anket bitmiştir. Teşekkür ederiz.

T.C.
TUZLA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.75.05.230/ 5612
KONU : Anket Uygulaması

09./05/2011

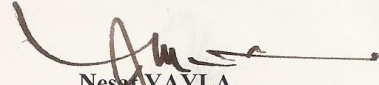
KAYMAKAMLIK MAKAMINA
TUZLA

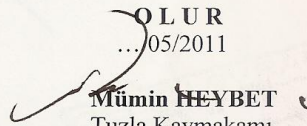
İLGİ: Özlem AFACAN'a ait 09.05.2011 tarihli dilekçe.

İlçemiz İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesinde Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğretmeni Özlem AFACAN Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetim ve Denetim Bölümünde yüksek lisans bölümü öğrencisi alup; "Ortaöğretim öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri ile Müdürlerin Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını İlçemiz Ortaöğretim Kurumlarında anket uygulaması olarak yapmak istediğine dair dilekçesi yazımız ekinde sunulmuştur.

Öğretmenimiz Özlem AFACAN'ın Ortaöğretim kurumlarımız da anket uygulamasını yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Neşat YAYLA
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../05/2011

Mumin HEYBET
Tuzla Kaymakamı

EKLER:
1-1 Adet Dilekçe