

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**  
**2018-YL-100**

**ORTAOKULLARDA OTANTİK LİDERLİK İLE İŞE**  
**BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Ramazan BAŞARAN**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Doç. Dr. Erkan KIRAL**

**AYDIN – 2018**

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Ramazan BAŞARAN tarafından hazırlanan “Ortaokullarda Otantik Liderlik ile İşe Bağlılık Arasındaki İlişki” başlıklı tez, 29 Kasım 2018 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU	GÜ	.....
Üye : Doç. Dr. Erkan KIRAL	ADÜ	.....
Üye : Doç. Dr. Bertan AKYOL	ADÜ	.....

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun .....sayılı kararıyla .....(tarih) tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ahmet Can BAKKALCI

Enstitü Müdürü V.

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

...../. .... / 2018

Ramazan BAŞARAN

## ÖZET

### ORTAOKULLARDA OTANTİK LİDERLİK İLE İŞE BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ramazan BAŞARAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erkan KIRAL

2018, XIX + 149 sayfa

Araştırma ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacı ile ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın hedef evrenini; 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Aydın ili merkez Efeler ilçesinde ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma çok aşamalı örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 338 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, Otantik Liderlik ve İşe Bağlılık Ölçekleri kullanılmıştır. Veriler; yüzde, frekans, ortalama, parametrik ve parametrik olmayan fark testleri, pearson momentler çarpımı, korelasyon ve çoklu regresyon testleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin otantik liderliğine ilişkin; en yüksek dengeli değerlendirme, sonra sırası ile ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak ve öz farkındalık algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderliğine ilişkin algıları ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderliğine ilişkin algılarının, öğretmenlerin medeni durumuna, branşına ve eğitim durumuna göre değişmediği ancak cinsiyetine, yaşına ve okuldaki görev süresine göre değiştiği tespit edilmiştir. Otantik liderliğin tüm boyutlarında ve genelde; erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderliğine ilişkin algıları kadınlardan, 35 yaş ve altındaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderliğine ilişkin algıları diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Okuldaki görev süresi 3 yıl ve altında olan öğretmenlerin, okul yöneticilerine ilişkin ilişkilerde şeffaflık algıları okuldaki görev süresi 4 yıl ve üzeri olan diğer gruplardan; okuldaki görev süresi 3 yıl ve altında olan öğretmenlerin, okul yöneticilerine ilişkin dengeli değerlendirme ve genel otantik liderlik algıları okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası olanlardan daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin işe bağlılık algısı boyutlar bazında en yüksek adanmışlık, sonra sırası ile dinçlik ve yoğunlaşma şeklindedir. Öğretmenlerin genel işe bağlılık algıları ise yüksektir. Öğretmenlerin işe bağlılık algıları; cinsiyete, medeni duruma, bransa, yaşa, görev süresine ve eğitim durumuna göre değişmemektedir. Öğretmenlere göre otantik liderlik ile boyutları arasında, işe bağlılık ile boyutları arasında yüksek; otantik liderlik ile işe bağlılık arasında orta; otantik liderliğin boyutları ile işe bağlılığın boyutları arasında düşük ve orta düzeylerde pozitif ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dinçlik algısını, okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderliğin ilişkilerde şeffaflık ve içselleştirilmiş ahlak algıları; yoğunlaşma algısını, okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderliğin öz farkındalık ve içselleştirilmiş ahlak algıları ve genel işe bağlılık ve adanmışlık algılarını, okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderliğin içselleştirilmiş ahlak algısı anlamlı şekilde etkilemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergilediği tüm boyutlardaki otantik liderlik davranışına ilişkin algıları birlikte öğretmenlerin işe bağlılık algılarını anlamlı şekilde etkilemektedir. Söz konusu bulgulara dayalı olarak okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarını koruması ve artırılmasına yönelik eğitimler (çalışma grupları, atölye vb.) verilmesi, kadın öğretmenlerin otantik liderlik algılarının düşük çıkmasının altında yatan nedenlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin işlerine yoğunlaşmalarını arttırmak için dış uyaranların azaltılması, dersin bölünmemesi benzeri tedbirlerin alınması, öğretmenlerin işe bağlılık algılarını etkileyen unsurlar için karma araştırmalar yapılması gibi uygulamacı ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler ortaya konulmuştur.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Otantik, bağlılık, yönetici, öğretmen.

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN AUTHENTIC LEADERSHIP AND WORK ENGAGEMENT IN SECONDARY SCHOOLS**

Ramazan BAŞARAN

M.sc. Thesis, at Educational Administration

Supervisor: Doç. Dr. Erkan KIRAL

2018, XIX + 149 pages

The research was designed in the relational survey model to reveal the relationship between according to the perceptions of secondary school teachers' authentic leadership behaviors level of school administrators and teachers' engagement level and comparison of these levels by various variables was investigated. The target population of the research is composed of teachers working in secondary schools in Efeler district of Aydın province in the 2017-2018 academic year. Study was carried out with 338 teachers who were selected with multistage sampling method and who participated in the study voluntarily. Data was collected by Personal Information Form, Authentic Leadership Scale and Work Engagement Scale. Data were analyzed using percentage, frequency, mean, parametric and non-parametric difference tests, pearson moment product, correlation and multiple regression tests.

According to the findings of the research, teachers' perception of authentic leadership was at the highest level on balanced processing then relational transparency and internalized moral perspective and self-awareness respectively. General perception of authentic leadership was found relatively higher than the mean. In addition, teachers' perceptions of authentic leadership and its dimensions do not differ according to teachers' marital status, branch and educational status but there were statistically significant differences according to gender and age and years of service at the school where she/he works variables. In all the dimensions of authentic leadership and overall authentic leadership male teachers' perceptions of authentic leadership of school administrators were found to be higher than female teachers and teachers aged 35 years and less had a higher perception of the authentic leadership of school administrators than teachers of other age groups. Relational transparency perceptions of teachers who have 3 years or less of duty at school were higher than those of other groups who had 4 years or more in school. Balanced processing and

overall authentic leadership perceptions of teachers who have 3 years or less of duty at school were higher than those who had 4-6 years of duty at school. Teachers' perception of work engagement was at the highest level on dedication than vigor and absorption respectively. General perception of work engagement was found relatively higher than the mean. It was understood that the demographic variables (gender, marital status, branch, age, years of service at the school where the she/he works and educational status) in this research did not affect the teachers' perception of work engagement. According to teachers' perceptions it was found that there was a positive and high-level relationship between authentic leadership and its dimensions and similarly between work engagement and its dimensions. As well there was a positive and medium level relationship between authentic leadership and work engagement. In addition, there was a positive and medium/low level relationship between authentic leadership dimensions and work engagement dimensions. Authentic leaderships dimensions of relational transparency and internalized moral perspective that school administrators exhibit has a significant effect on teachers' perception of vigor; authentic leaderships dimensions of self-awareness and internalized moral perspective that school administrators exhibit has a significant effect on teachers' perception of absorption; authentic leaderships dimension of internalized moral perspective that school administrators exhibit has a significant effect on teachers' perception of dedication and general. Also, it has been understood that teachers' perceptions of authentic leadership behavior in all dimensions of school administrators have a significant effect on teachers' perception of work engagement. Based on these findings it has been proposed to give trainings (working groups, workshops etc.) to protect and increase the authentic leadership behaviors of school administrators. In addition, various suggestions have been put forward for practitioners and researchers such as determining the underlying causes of low level of authentic leadership perceptions of female teachers, reducing external stimuli to increase teachers' absorption in their work, do not disturb teachers during class hours, conducting mixed research for elements that affect teachers' perceptions of work engagement.

**KEYWORDS:** Authentic, engagement, administrator, teacher.

## ÖNSÖZ

Okulda eğitim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve etkili okulun önemli bir faktörü kabul edilen okul yöneticisinin liderlik davranışları sergilemesi sonucunda öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkilemesi kaçınılmazdır. Okul yöneticileri, otantik liderlik davranışları sergileyerek öğretmenlerin işlerine bağlanmasına ve sonuçta eğitim öğretiminin niteliğinin artmasına yol açabilir. Bu bağlamda Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından da desteklenen EĞF-18012 proje kodlu bu araştırma, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

Liderlik konusuna odaklanmamı sağlayan, araştırma kapsamında ele aldığım iki kavram konusunda da davranış ve kişiliği ile rol model olan, eğitimim ve araştırmanın tüm süreçlerinde desteğini eksiksiz hissettiğim, çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Erkan KIRAL'a;

Kendilerinden ders alma onuruna eriştiğim, değerli hocalarım Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya, Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'ya, Doç. Dr. Bertan AKYOL'a ve yüksek lisans öğrenimim boyunca doğrudan ya da dolaylı olarak yardımcı olan tüm arkadaşlarıma;

Eğitim serüvenimde sabırla bana katlanan, sevgi ve desteğini her daim bana hissettiren kıymetli eşim Yasemin BAŞARAN'a, anneme, babama, abime ve motivasyon kaynaklarım İrem, Ceren ve Ali'ye teşekkür ederim.

Ramazan BAŞARAN



# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
SİMGELER DİZİNİ.....	xv
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
EKLER DİZİNİ .....	xviii
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xix
GİRİŞ.....	1
<b>1. BÖLÜM</b> .....	5
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR .....	5
1.1. Araştırmanın Konusu.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	9
<b>2. BÖLÜM</b> .....	10
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Otantik Liderliğe İlişkin Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve.....	10
2.1.1. Liderlik Kavramı .....	10
2.1.2. Lider – Yönetici Ayrımı .....	10
2.1.3. Liderlik ile İlgili Kuramlar .....	13
2.1.3.1. Özellikler kuramı .....	13
2.1.3.2. Davranışsal liderlik kuramları.....	14
2.1.3.3. Durumsal liderlik kuramları.....	16
2.1.3.4. Modern liderlik kuramları.....	18

2.1.4. Otantik Liderlik .....	25
2.1.4.1. Otantik kavramı ve tarihsel kökeni .....	25
2.1.4.2. Otantik lider kavramı .....	26
2.1.5. Otantik Liderliğin Boyutları .....	28
2.1.5.1. Öz Farkındalık .....	28
2.1.5.2. Dengeli Değerlendirme .....	28
2.1.5.3. İçselleştirilmiş Ahlak .....	29
2.1.5.4. İlişkilerde Şeffaflık .....	30
2.1.5.5. Otantik lider özellikleri .....	31
2.1.6. Otantik Liderliğin Öncüleri .....	32
2.1.7. Otantik Liderliğin Etkileri .....	33
2.1.8. Okullarda Otantik Liderlik .....	34
2.2. İşe Bağlılığa İlişkin Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve .....	34
2.2.1. İşe Bağlılık Kavramı .....	34
2.2.1.1. İşe bağlılık kavramını açıklayan yaklaşımlar .....	37
2.2.2. İşe Bağlılığın Benzer Örgütsel Davranış Kuramlarından Farkı .....	40
2.2.3. İşe Bağlılığın Boyutları .....	43
2.2.3.1. Dinçlik .....	44
2.2.3.3. Yoğunlaşma .....	44
2.2.4. İşe Bağlılığı Öncüleri .....	44
2.2.5. İşe Bağlılığın Etkileri .....	46
2.2.6. Öğretmenlerde İşe Bağlılık .....	47
2.3. Otantik Liderlik ve İşe Bağlılık İlişkisi .....	48
2.4. Tanımlar .....	48
<b>3. BÖLÜM .....</b>	<b>50</b>
<b>3. MATERYAL VE YÖNTEM .....</b>	<b>50</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	50

3.2. Evren ve Örneklem .....	50
3.3. Veri Toplama Araçları .....	56
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	56
3.3.2. Otantik Liderlik Ölçeği.....	56
3.3.3. İşe Bağlılık Ölçeği .....	58
3.4. Verilerin Analizi .....	60
3.5. Kaynak Özetleri .....	62
3.5.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	62
3.5.1.1. Otantik liderlik ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar .....	62
3.5.1.2. İşe bağlılık ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar .....	67
3.5.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	72
3.5.2.1. Otantik liderlik ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar.....	72
3.5.2.2. İşe bağlılık ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar .....	75
3.6. Kapsam ve Sınırlılıklar .....	78
<b>4. BÖLÜM</b> .....	79
4. BULGULAR .....	79
4.1. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algılarına İlişkin Bulgular.....	79
4.1.1. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algı Düzeylerinin Boyutlar Bazında İncelenmesi.....	79
4.1.1.1. Öğretmenlerin ilişkilerde şeffaflık algı düzeylerinin incelenmesi....	79
4.1.1.2. Öğretmenlerin içselleştirilmiş ahlak algısı düzeylerinin incelenmesi .....	79
4.1.1.3. Öğretmenlerin dengeli değerlendirme algı düzeylerinin incelenmesi .....	81
4.1.1.4. Öğretmenlerin öz farkındalık algı düzeylerinin incelenmesi.....	81
4.1.1.5. Öğretmenlerin otantik liderlik algı düzeylerinin boyutlara ilişkin incelenmesi .....	82
4.1.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	82

4.1.2.1. Cinsiyet değişkenine göre inceleme.....	82
4.1.2.2. Medeni durum değişkenine göre inceleme .....	83
4.1.2.3. Branş değişkenine göre incelenmesi.....	84
4.1.2.4. Yaş değişkenine göre inceleme.....	85
4.1.2.5. Okuldaki görev süresi değişkenine göre inceleme.....	86
4.1.2.6. Eğitim durumu değişkenine göre inceleme.....	88
4.2. Öğretmenlerin İşe Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular .....	88
4.2.1. Öğretmenlerin İşe Bağlılık Algı Düzeylerinin Boyutlar Bazında İncelenmesi.....	88
4.2.1.1. Öğretmenlerin dinçlik algı düzeylerinin incelenmesi .....	89
4.2.1.2. Öğretmenlerin adanmışlık algı düzeylerinin incelenmesi.....	89
4.2.1.3. Öğretmenlerin yoğunlaşma algı düzeylerinin incelenmesi.....	89
4.2.1.4. Öğretmenlerin işe bağlılık algı düzeylerinin boyutlara ilişkin incelenmesi .....	90
4.2.2. Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	90
4.2.2.1. Cinsiyet değişkenine göre inceleme.....	91
4.2.2.2. Medeni durum değişkenine göre inceleme .....	91
4.2.2.3. Branş değişkenine göre inceleme.....	92
4.2.2.4. Yaş değişkenine göre inceleme.....	92
4.2.2.5. Okuldaki görev süresi değişkenine göre inceleme.....	93
4.2.2.6. Eğitim durumu değişkenine göre inceleme.....	94
4.3. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algı Düzeyleri İle İşe Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	94
4.4. Öğretmenlerin İşe Bağlılıklarının Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular .....	96
4.4.1. Dinçlik Algısına Ait Bulgular.....	96
4.4.2. Adanmışlık Algısına Ait Bulgular .....	97
4.4.3. Yoğunlaşma Algısına Ait Bulgular .....	98

4.4.4. Genel İşe Bağlılık Algısına Ait Bulgular.....	100
<b>5. TARTIŞMA VE SONUÇ</b> .....	102
<b>6. KAYNAKLAR</b> .....	121
<b>7. EKLER</b> .....	139
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	148



## SİMGELER DİZİNİ

%	: Yüzde
$\beta$	: Beta
$\eta^2$	: Eta kare
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama
d	: Etki büyüklüğü
f	: Frekans
n	: Evren büyüklüğü
p	: Anlamlılık derecesi
Sd	: Serbestlik derecesi
Ss	: Standart sapma
vb.	: ve benzeri

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Aydın İli Merkez Efeler İlçesindeki Resmi Ortaokullarda Dağıtılan, Dönen ve Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Aracı Sayıları ve Yüzdeleri .....	51
Tablo 3.2. Araştırma Kapsamında Kademeli Örneklemeye Prosedürü İzlenerek Seçilen Öğretmenlerin Ulaşılabilir Evren ve Örneklemeye İlişkin Sayı ve Yüzdeleri .....	53
Tablo.3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri .....	55
Tablo 4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin İlişkilerde Şeffaflık Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	80
Tablo 4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin İçselleştirilmiş Ahlak Algısı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	80
Tablo 4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Dengeli Değerlendirme Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	81
Tablo 4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Farkındalık Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	81
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri .....	82
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları).....	83
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları).....	84
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Branşına Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları).....	84
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yaşına Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları).....	85
Tablo 4.10. Öğretmenlerin okuldaki görev süresine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları). .....	87
Tablo 4.11. Öğretmenlerin eğitim durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi Sonuçları). .....	88

Tablo 4.12. Ortaokul Öğretmenlerinin Dinçlik Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	89
Tablo 4.13. Ortaokul Öğretmenlerinin Adanmışlık Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.	89
Tablo 4.14. Ortaokul Öğretmenlerinin Yoğunlaşma Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	90
Tablo 4.15. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin Boyutlarına İlişkin Aldıkları Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri .....	90
Tablo 4.16. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları) .....	91
Tablo 4.17. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin Medeni Duruma Göre karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları) .....	91
Tablo 4.18. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları) .....	92
Tablo 4.19. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin; Yaşa Göre Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları) .....	93
Tablo 4.20. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları).....	93
Tablo 4.21. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi Sonuçları).....	94
Tablo 4.22. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışı İle İşe Bağlılık Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları).....	95
Tablo 4.23. Dinçlik Algısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ..	96
Tablo 4.24. Adanmışlık Algısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	97
Tablo 4.25. Yoğunlaşma Algısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	99
Tablo 4.26. Genel İşe Bağlılık Algısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	100



## **EKLER DİZİNİ**

Ek 1. Araştırma İzni .....	139
Ek 2. Veri Toplama Aracı.....	141
Ek 3. Otantik Liderlik Ölçeği Kullanım İzni.....	143
Ek 4. İşe Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni .....	144
Ek 5. Otantik Liderlik Ölçeği Normallik Değerleri.....	146
Ek 6. İşe Bağlılık Ölçeği Normallik Değerleri .....	147



## KISALTMALAR DİZİNİ

ADÜ	: Adnan Menderes Üniversitesi
ALQ	: Otantik Liderlik Ölçeği (Authentic Leadership Questionare)
ANOVA	: Varyans Analizi (Analysis of Variance)
GÜ	: Gazi Üniversitesi
LISREL	: Doğrusal Yapısal İlişkiler Programı (Linear Structural Relations)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
SPSS	: İstatistik Paket Programı (Statistical Package Program for Social Sciences)
TDK	: Türk Dil Kurumu
UWES	: Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği (Utrecht Work Engagement Scale)
4D	: (Disease, Damage, Disorder, Disability) Hastalık, çöküntü, bozukluk, engellilik (Pozitif psikolojinin geleneksel 4D yerine bireyin iyi oluş hali ile ilgilenmesini belirtmek amacıyla kullanılmaktadır.)

## GİRİŞ

İnsanların toplu halde yaşamaya başlamaları ile beraber çeşitli gereksinimlerini karşılayabilmek ve ortak amaçlarını gerçekleştirebilmek için örgütlendikleri bilinmektedir. İnsanların bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkan örgütlerin, önceden belirlenmiş amaç ve hedefleri gerçekleştirme fonksiyonu bulunmaktadır. Örgütlerin bu fonksiyonu yerine getirebilmesi için ise örgüt üyelerinin çaba harcaması gerekmektedir. Bu noktada örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve devamlılığını sağlaması konusunda çalışanların çabasını yönlendiren, etkileyen ve ilham veren lidere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda çalışanlara yön gösteren ve örgütün hedeflerini belirleyen liderlik önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Liderlik yalnız bugün değil geçmişte de önemli bir kavram olarak insanoğlunun ilgisini çekmiş, çekmeye de devam etmektedir. Tarihin dönüm noktalarında alınan önemli kararlarda ve toplumların ihtiyaç duyduğu anlarda liderin izlerinin bulunduğu söylemek mümkündür. Liderlik üzerinde yapılan araştırmaların tarihsel gelişimi incelendiğinde, ilk araştırmalarda, liderlerin sıradan insanlara göre farklı niteliklere sahip olarak doğdukları ileri sürülmüş ve bu niteliklerin onların her yerde ve her zaman lider olarak ortaya çıkmalarını sağladığı ifade edilmiştir. Özellikler teorisi olarak ifade edilen bu yaklaşımdan sonra araştırmacılar, liderin kişilik özelliklerini bir yana bırakarak davranışları üzerinde yoğunlaşmışlardır. Davranışsal kuramlar olarak adlandırılan yaklaşımda, liderin ne yaptığı ve nasıl davrandığı ile ilgilenilmiş; çeşitli davranışsal modellerle bazı liderlik tarzlarının, diğerlerinden daha iyi olduğu ifade edilmiştir (Güney, 2007).

Davranışsal kuramlardan sonra geliştirilen durumsal liderlik kuramları, tek bir doğru davranış modelinin olmadığını, koşullara göre liderin nasıl davranması gerektiğine karar vermek durumunda olduğunu savunmaktadır (Doğan, 2016). Durumsallık kuramının geniş ölçüde benimsenmesi ve uygulamaya konulmasına karşın, liderlik konusunda tam bir görüş birliği sağlanamamıştır. Liderlik kuramları ile liderliği incelemedeki araştırma yöntemleri ve uygulanması konusunda liderlik teorilerine yönelik eleştirilerin devam ettiği söylenebilir (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2011). Liderlik kuramlarına yönelik eleştiriler ve toplumlarda görülen değişimler liderlik konusunda yeni yaklaşımların araştırılmasına neden olmaktadır. Toplumsal beklentiler ve ihtiyaçlar yanında liderlik vasfına ilişkin yeni arayışlar liderlik çalışmalarını etkilemiş ve modern liderlik kurumları adı altında yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Öyle ki modern liderlik yaklaşımları içinde yer alan otantik liderlikte bu arayışlarının bir sonucudur. Toplumlarda yaşanan değişimler, yaşam biçimleri ve davranış kalıpları doğal olarak liderlik olgusunu da değiştirmiştir. Değişen koşullarda örgütlerin

ihtiyacını karşılayacak, olumlu davranışlar sergileyen, kendi gibi olan ve etik davranış şeklinin benimsendiği bir liderlik yaklaşımı olan otantik liderliğe ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca örgütlerin insan faktörüne verdiği önemin artması ile birlikte bireyi ve ilişkilerini odak noktasına alan, örgütten olumlu sonuçlar alınmasını sağlayan otantik liderlik, yeni liderlik teorileri arasında önemli bir liderlik yaklaşımı olmuştur (Walumbwa, Wang, Wang, Schaubroeck ve Avolio, 2010).

Liderden beklentiler, teknolojik ve sosyo-politik gelişmelerin etkisiyle günden güne artmakta, liderin nasıl daha etkili olacağı tartışmaları sürmektedir. Bu süreçte örgütlerde yaşanan skandallar, yönetim gücünün kötüye kullanılması, etik ilkelerin ihlal edilmesi gibi etkenler, insanlar arası ilişkilerde şeffaflığa ve güvenilir olma arayışına yol açmıştır. Bu bağlamda örgütlerde de güven, şeffaflık ve etik ilkelere dayalı liderlik önemli hale gelmiştir. Örgütlerde ihtiyaç duyulan bu liderlik biçimi, lider izlenimi vermeye çabalamak yerine kendisi olmayı başaran ve izleyenlerini de kendileri gibi olmaya yönlendirerek onları etkileyebilen otantik liderlik yaklaşımıdır (Tabak, Polat, Coşar ve Türköz, 2012). Otantik liderliğin hedefi, insanları yönetmek yerine ilişkileri önemseme ve bu ilişkileri yönetmeye yöneliktir. Bu nedenle otantik lider; dürüstlük, insanlara hizmet etme, güven oluşturma ve orijinal olma özellikleri ile öne çıkmaktadır (Kesken ve Ayyıldız, 2008).

Liderlerin gerek toplum gerekse örgüt üzerindeki etkilerinin görülmesi ve eğitim bağlamındaki öneminin anlaşılması, eğitim araştırmacılarının dikkatini bu konuya çekmiştir. Öyle ki eğitim yönetimi biliminin temel çalışma konularından birisi de liderliktir. Son yıllarda, eğitim yöneticilerinin geleneksel rollerinin ötesine geçerek liderlik tutum ve davranışları sergilemeleri beklenmektedir. Nitekim etkili okulların temel özelliklerinden biri de, okul yöneticisinin liderlik özellikleri göstermesidir (Özdemir, 2018: 223). Bu bağlamda, okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılacak güç olarak tanımlanan okul yönetiminde liderlik, okul yöneticilerinin yöneticilikten öte liderlik rollerine vurgu yapmakta ve okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergilemesini kapsamaktadır (Demirtaş, 2016: 125).

Toplumsal gereksinimi karşılamak amacıyla oluşturan okullar, eğitim sisteminde asıl üretim işlerinin yapıldığı yer olması sebebiyle sistemin stratejik ve vazgeçilmez ögesidir. Eğitim sistemi içerisindeki diğer mekanizmalar, alt ve üst sistemler, aslında okulun işlevini yerine getirmesine destek olmaktadır. Okul eğitim sisteminin temeli olup, onun başarısı eğitim sisteminin başarısıdır (Bursalıoğlu, 2002). Eğitim sisteminin, dolayısıyla da okulların

başarısının temeli de okul yöneticisinin ve öğretmenlerin kendileri için belirlenmiş görev tanımları yanında, liderlik rollerini en etkili şekilde yerine getirmeleri ile ilişkili olabilir.

Okullar, toplumların hayatta kalması ve toplumların gelişimine katkı sağlayan bireylerin yetiştirilmesi noktasında önemli bir görevi üstlenmiş bulunan kurumlardır (Taymaz, 2009). Gelişen teknoloji ve kültürel değişimler bu kurumların ve okulun paydaşlarının beklentilerini de etkilemektedir. Bu değişimler okulları da etkilemekte, okulu yönetenlere daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Okul yöneticileri, okulun paydaşlarının değişen ihtiyaçlarına cevap verebilme ve okulun etkililiğini arttırmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. Rollerinin yerine getirilmesi noktasında kendilerine farklı bir bakış açısı sunan otantik liderlik, okul yöneticilerinin lider izlenimi vermek yerine samimi davranışlarla kendileri gibi olmasını, ilişkilerinin dürüst ve şeffaf olmasını, okulda güvene ve etik ilkelere dayalı okul iklimi oluşturulmasını içermektedir. Otantik liderliğin odağında bulunan güven unsuru gerek örgütlerde gerekse okullarda eğitimin niteliğini etkileyebildiği için oldukça önemli bir kavramdır (Kıral ve Başaran, 2018a). Nitekim okulda güvenin azalması örgüt ikliminin bozulmasına ve eğitimin niteliğinin düşmesine yol açmaktadır (Kıral ve Başaran, 2018b). Ayrıca eğitim örgütlerinde otantik liderlik davranışlarının sergilenmesi güvene dayalı örgüt ikliminin oluşmasını sağlayarak öğretmenlerin işlerine adanmasına yol açabilir.

Öğretmenlerin işlerine bağlanması otantik liderden etkilenmekle birlikte aynı zamanda toplumsal beklentiler ve değişimlerin de öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkileyeceği öngörülebilir. Toplumsal değişimler ve gelişimler eğitim örgütlerindeki çalışanlardan beklentileri farklılaştırmakla birlikte çalışanların da beklentilerinin farklılaştığı söylenebilir. Değişimin sonucu olarak örgütler pozitif psikolojinin de etkisiyle çalışanlarının iyi yönlerine odaklanmakta, onların hem insani koşullarda hem de örgüt hedeflerine uygun şekilde iş rollerini yerine getirebilecekleri bir yöntem arayışındadır. Modern örgütlerin bu arayışı çalışanlarından inisiyatif kullanabilmeleri, sorumluluk alma konusunda isteklilik göstermeleri ve mesleki gelişimleri için çaba harcamaları gibi beklentilerin oluşmasına yol açmıştır. Bu beklentilerin gerçekleşmesi için ise modern örgütler işine bağlı yani adanmış, dinç ve yoğunlaşabilen çalışanlara ihtiyaç duymaktadır (Bakker ve Demerouti, 2008).

Çalışanın işi ile psikolojik bağlantı kurması 21. yüzyıl bilgi çağında kritik öneme sahiptir. Bu yüzyılda yaşam yaratıcılık ve yeni fikirlerle şekillenmektedir. Yeni fikirlerin hayata geçirilmesi, yapılan işin kalitesini ve etkililiğini arttırmaktadır. Bu etkililiği en üst düzeye çıkarmak için örgütler yalnız yetenekli oldukları için değil, aynı zamanda sahip

olduğu yetenekleri ve kapasitesinin tümünü işine verebilecek çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. Aksi halde örgütün kısıtlı ve değerli kaynaklarının âtil kalması söz konusudur. Bu sebeple örgütler çalışanlarından aktif olmalarını, kendi gelişimleri için sorumluluk almalarını ve yüksek performans için kendilerini işlerine adanmalarını beklemektedir. Bu bağlamda örgütler kendini enerjik hisseden ve işine adanmış yani işe bağlılığı yüksek olan çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. İşe bağlılık hem çalışan hem de örgütü için olumlu yönde ilerlemenin yolunu açmaktadır (Leither ve Bakker, 2010: 1).

Schaufeli, Bakker, ve Salanova işine bağlı çalışanların, daha dinç olacaklarını ve işlerine yönelik daha olumlu bir bakış açısı geliştireceklerini belirtmiştir (2006). Bu bağlamda öğretmenlerin işlerine bağlı olmaları, çalışırken istek ve coşku duymaları eğitim sisteminin niteliğinin artması yönünde katkı sağlayabilir. Okulun temel yapı taşı kabul edilen öğretmenlerin işlerine yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerinin yani işlerine bağlı olmalarının sağlanması gerekli görünmektedir. Çünkü işlerine yönelik olumlu bir tutum geliştiren öğretmenlerin eğitimin niteliğini arttıracığı, sağlıklı, bilinçli ve mutlu nesiller yetiştireceği öngörülmektedir. Akyol, Başaran ve Yeşilbaş'a göre okullarda eğitimi tamamlamış bireyler hayata atıldıklarında kendilerini geliştirme eğilimlerine devam etmekte ve bu eğilimleri onların yaşam doyumlarını etkilemektedir (2018).

21. yüzyıl becerilerine sahip, değişim ve gelişime ayak uydurabilen bireylerin mimarları olan öğretmenlere ve okul yöneticilerine yüklenen sorumluluk her geçen gün artmaktadır. Okul yöneticileri bu değişim ve gelişimin gerçekleşmesinde, vizyon oluşturulmasında ondan beklenen liderlik davranışlarını göstermek zorundadır. Bununla birlikte eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, bu süreci tutkuyla gerçekleştirmesi beklenmektedir. Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının bu sürecinin uygulayıcı olan öğretmenlerin işe bağlılıklarına olumlu yönde katkısı olabilir. Nitekim bu çalışma, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve ilgililere yol gösterici olması amacıyla yapılmıştır.

# 1.BÖLÜM

## 1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

### 1.1. Araştırmanın Konusu

Sosyal bir olgu olma özelliği gösteren "liderlik" diğer bütün sosyal öğeler gibi değişimden etkilenmekte ve yenilenmektedir. Bilgi çağının özelliklerine uygun bir liderlik anlayışının oluşturulması arayışı yanı sıra daha önce ileri sürülen yaklaşımlara getirilen eleştiriler yeni liderlik kuramlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eğitim örgütlerindeki yöneticiler, görev tanımlarındaki sorumlulukları yerine getirebilmenin yanında değişen koşullara okulunun uyum sağlamasını temin ederek, okulunu geleceğe taşıyabilmek için uygun liderlik davranışları gösterebilmelidir. Okul yöneticilerinin okulunu geliştirecek, çalışanları okula ve işe bağlayacak ve okulda uygun bir çalışma atmosferi oluşmasını sağlayacak liderlik davranışlarından biri de otantik liderliktir (Kıral, 2018a).

Otantik liderlik, bireyin çalışma hayatında ve iş yerinde, kendi gibi olmasını yani taklit olmamasını savunmaktadır. Okul yöneticisi tarafından otantik liderlik davranışlarının sergilendiği bir okul ortamında öğretmenlerin okulun işlevlerini yerine getirmede istekli ve verimli olacağı, gönüllü olarak sorumluluk alacağı, yaptıkları işe bağlanacakları bundan da doyum sağlayacakları beklenebilir. Son yılların popüler kavramı olan işe bağlılık, çalışanların sağlığını olumsuz açıdan değil olumlu açıdan değerlendirmek gerektiğini savunan pozitif psikolojinin bir parçası olarak kabul edilmekte ve tükenmişliğin zıt kutbunda yer almaktadır. İşe bağlılığın hem çalışana hem de örgüte olumlu getirileri olduğu araştırmalarla (Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014; Srivastava ve Dhar, 2017 vb.) ortaya konmuştur. İşine bağlı bireylerin psikosomatik semptomlarının daha az, duygusal sağlıklarının daha güçlü, çalışmayla ilgili duygularının daha pozitif olduğu, işe pek devamsızlık yapmadıkları ve işten ayrılmadıkları, aksine yaptıkları işten tatmin oldukları, inisiyatif aldıkları, örgütüne bağlı oldukları ve yüksek performans gösterdikleri anlaşılmıştır (Turgut, 2010).

Eğitim kurumlarında otantik liderlik ile ilişkili kavramları inceleyen araştırmalarda, otantik liderlik ile; akademik iyimserlik (Boz, 2016; Srivastava ve Dhar, 2017), duygusal zekâ (Akıncı, 2016; Kabar, 2017), ekstra rol davranışı (Srivastava ve Dhar, 2017), işe bağlılık (Adil ve Kamal, 2016; Kulophas, Hallinger, Ruengtrakul ve Wongwanich, 2018; Seco ve Lopes, 2013;), örgütsel bağlılık (Fox, Gong ve Attoh, 2015), örgütsel çatışma

yönetimi (Örs, 2015), örgütsel vatandaşlık (Özden, 2015; Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014), psikolojik güçlendirme (Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014), psikolojik sermaye (Keser, 2013) ve yaşam doyumu (Gök, 2015) gibi olumlu örgütsel davranış kavramları ile pozitif yönlü ilişkisinin olduğuna dair bulgular mevcuttur.

Ayrıca okullarda öğretmenlerin işe bağlılığı ile ilişkili kavramları inceleyen araştırmalarda, işe bağlılık ile; dönüşümcü liderlik (Arifin, Troena ve Djumahir, 2014), duygusal zekâ (Kabar, 2017), hizmetkar liderlik (Sönmez, 2014), iş tatmini (Høigaard, Giske ve Sundsli, 2012; Klassen ve diğerleri, 2012), kendini toparlama gücü (Kavgacı, 2014), kurumsal destek (Oymak, 2015), lider-üye etkileşimi (Kavgacı, 2014), okul etkililiği (Atçioğlu, 2018), okul iklimi (Karakaya, 2015), okul müdürü denetim stilleri (Oymak, 2015), örgüt kültürü (Arifin, Troena ve Djumahir, 2014), örgütsel bağlılık (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006), örgütsel destek (Köse, 2015), örgütsel iklim (Köse, 2015), öz saygı, özerklik, öz yeterlik (Kavgacı, 2014), ruhsal liderlik (Tan, 2015), veli desteği (Oymak, 2015) ve yöneticiye güven (Kavgacı, 2014) gibi kavramlarla pozitif yönlü ilişki bulunduğu dair sonuçlara ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalardan da anlaşılacağı gibi otantik liderlik ile işe bağlılık arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Araştırma kapsamında ele alınan iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmasına rağmen Türkiye'de eğitim alanında okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte etkili okulların önemli bir unsuru kabul edilen okul yöneticisinin liderlik davranışlarında otantik olması ve bunun öğretmenlerin işe bağlılığı üzerindeki etkisi, incelenmeye değer bir konudur. Bu nedenle okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının, öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri ile öğretmenlerin işe bağlılık algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi ve öğretmenlere göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında Aydın ili merkez Efeler ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılık



düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları;

- (a) ilişkilerde şeffaflık,
- (b) içselleştirilmiş ahlak,
- (c) dengeli değerlendirme,
- (ç) öz farkındalık boyutlarında ve genelde ne düzeydedir?

2- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları;

- (a) cinsiyete,
- (b) yaşa,
- (c) medeni durumuna,
- (ç) bulunulan okuldaki çalışma süresine,
- (d) branşına,
- (e) eğitim durumuna göre değişmekte midir?

3- Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri;

- (a) dinçlik,
- (b) adanmışlık,
- (c) yoğunlaşma boyutlarında ve genelde ne düzeydedir?

4- Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri;

- (a) cinsiyete,
- (b) yaşa,

- (c) medeni durumuna,
- (ç) bulunulan okuldaki çalışma süresine,
- (d) branşına,
- (e) eğitim durumuna göre değişmekte midir?

5- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerini yordamakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Liderlikle ilgili akademik çalışmalar, Eğitim Yönetimi alanının temel inceleme konularından biridir. Eğitim kurumlarının kendine özgü süreçleri ve yapısı gereği, okullarda yönetim anlayışının ve uygulamalarının, liderlik yaklaşımları ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülebilir. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile donanımlı olması okulun etkililiği açısından önemlidir.

Okul yöneticileri, otantik liderlik davranışları sergileyerek öğretmenlerin işlerini tutkuyla yapmasına ve eğitim öğretiminin niteliğini artmasına yol açabilir. Okul yöneticilerinin liderlik biçimlerine ilişkin pek çok çalışma yapılmış (Buluç, 2009; Cansoy ve Parlar, 2018; Cemaloğlu ve Savaş, 2018; Karip, 1998; Kılınç ve Cemaloğlu, 2018; Korkmaz, 2008) ve yapılmaya da devam etmektedir. Ancak ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin otantik liderliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koyan çalışmalar görece azdır. Otantik liderlik gerek teorik gerek uygulamada daha fazla tartışılması gereken bir liderlik biçimidir. Bu sebeple görece az çalışılan, öğretmenlerin, yöneticilerinin otantik liderliklerine ilişkin görüşlerinin bilinmesi önemlidir. Ayrıca işe bağlılık, tüm örgütler için faydalı olmakla birlikte özellikle eğitim örgütlerinde ayrı bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, işini yaparken kendini dinç, adanmış ve yoğunlaşmış hisseden bir öğretmenin, eğitim öğretimin niteliğine olumlu katkısı olacaktır. Bu nedenle görece az çalışılan öğretmenlerin işe bağlılık durumlarının da bilinmesi önemlidir.

Okulda eğitim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve etkili okulun en önemli faktörü kabul edilen okul yöneticisinin otantik liderlik davranışlarının öğretmenlerin

iŖe bağlılıklarına olan etkisini ortaya koyarak, okul yöneticilerinin ilgisini bu konuya çekmek ve bu çalışma neticesinde okul yöneticilerinin öğretmenlerin iŖe bağlılığını geliştirecek davranışlar sergilemesine yol açacağı düşünülmüştür. Alan yazın incelendiğinde Türkiye' de ortaokullarda görev yapan yöneticilerin öğretmenlere yönelik otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iŖe bağlılığı arasındaki ilişkiyi ele alan başka çalışma bulunmadığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeyinin belirlenmesi ve otantik liderlik özelliği gösteren okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iŖe bağlılığını ne derecede etkilediğinin bilinmesi önem arz etmektedir. Ayrıca bu araştırma sonuçlarının alana katkı yapacağı ve yeni tartışma olanakları sunacağı umulmaktadır.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Öğretmenlerin lek sorularına vermiş olduğu yanıtların onların gerçek algılarını yansıttığı ve kullanılan lme araçlarının değişkenleri yeterince ölçtüğü varsayılmaktadır.

## 2. BÖLÜM

### 2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Otantik Liderliğe İlişkin Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve

Otantik liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde otantik liderlikle ilgili kuramsal ve kavramsal çerçeve sunulmuştur. Lider kavramına ilişkin bilgi verildikten sonra geleneksel liderlik kuramları ile oluşan bilgi birikiminin modern liderlik kuramlarına yön verdiği düşüncesinden hareketle, geleneksel liderlik kuramları ardından modern liderlik kuramları ve otantik liderliğe ilişkin alanyazın bilgisi verilmiştir.

##### 2.1.1. Liderlik Kavramı

Liderlik kavramına tarihin en eski çağlarından bugüne kadar yönetim işlevinin olduğu her alanda çok farklı anlamlar yüklense de liderlik hep var olan ve önemini koruyan bir kavramdır (Tabak ve Polat, 2012). Bu nedenle liderlik tarihi çok eskilere dayanan, güncelliğini kaybetmeyen ve araştırmacıların yoğun ilgisini çeken konulardan biri olarak değerlendirilmektedir (Bakan ve Doğan, 2013: 3). Sosyal bir olgu olan liderlik, son dönemlerde multi-disipliner bir kavram olarak gelişme göstermiştir (Özdemir, 2018: 199). Özellikle son yüzyılda liderlik araştırmaları hız kazanmış, araştırmacılar ve uygulayıcılar liderliği analiz etmek ve tanımlamak için oldukça çok çaba sarf etmişler (Demirtaş, 2016: 125) etmeye de devam etmektedirler. Liderliğe olan ilginin bu kadar fazla olmasının temel sebebi insanlığın geleceğini şekillendiren liderlerin ne tür bir liderlik yaptığı, yapıyor olduğu ve yapacağına dair bilgiye olan ihtiyaçtır (Kıral ve Başaran, 2018c).

Liderlik kavramı “insanları yolculuğa çıkarmak ve onlara kılavuzluk etmek” anlamına gelen Anglo-Sakson kökenli “leader” kelimesinden türemiştir (Güçlü, 2016: 5). Liderliğin İngilizce anlamı “onların önünde giderek insanları bir yere götürmek veya onlara yol göstermek” manasına gelen “to lead” kelimesinden gelmektedir. Lider “bir grubu, örgütü veya ülkeyi kontrol eden veya yönlendiren kişi”, liderlik ise “liderin sahip olduğu pozisyon” olarak tanımlanmaktadır (Cambridge Dictionary, 2018). Türk Dil Kurumu (TDK)’ya göre ise “lider” kelimesi batı kökenli kelimeler içerisinde gösterilip “önder, şef” olarak, “liderlik” ise “liderin görevi, önderlik” şeklinde tanımlanmaktadır (2018).

Can (2005) liderliği, örgütün amaçlarıyla uyuşsun ya da uyuşmasın, diğerlerinin davranışlarını bazı hedeflere yöneltmek için etkileme olarak tanımlarken, benzer bir tanıma göre liderlik, bir amaca doğru insanları peşinden sürükleyebilme ve bu amaçların gerçekleşmesinde gruba en etkili biçimde yön verebilme gücüdür (Tekarslan, Kılınç, Şencan ve Baysal, 2000). Aydın (1998), liderin kendini izleyenlerle etkileşim içinde olma yoluyla liderlik statüsü elde edeceğini ifade eder. Hoy ve Miskel'e (2015) göre liderlik; izleyenlerinin amaç seçimini, iç ve dış olayların değerlendirilmesini, etkinliklerin düzenlenmesini, bireysel motivasyonu, kişisel becerileri ve güç dengelerini etkileyen bir süreç olarak ele alınmalıdır. Balcı'ya göre liderlik; insanların gönüllü olarak örgütün amacına dönük etkinliklerde bulunmalarını sağlayıcı etkileme davranışının gösterilmesidir (2016b: 147).

Liderin insanları etkileyebilmek için güvenilir ve şeffaf olması gerektiğini belirten Kırıl ve Aksoy'a göre lider aynı zamanda etik ilkeleri benimsemeli ve bunları yaşamında uygulamalı, insan ilişkilerini önemsemeli ve bu ilişkileri yönetebilmelidir. Lider hem kendisine güvenmeli hem de etrafındakilere güven vermeli, içten davranışlar sergilemek suretiyle kendi değerlerine ve izleyenlerinin değerlerine sahip çıkarak, izleyenlerinin gelişmesine katkı sağlayan, olumlu bir ortam oluşturan, sözleri ve eylemleri bir olan otantik kişi olabilmelidir (2018).

Kavram olarak liderliğin, karmaşık ve farklı anlamlar yüklenebilen kapsamı olması, birçok bilim dalının ilgi alanına giren disiplinler arası bir kavram olması, araştırmacı ve yazarların kendi bakış açılarına göre farklı değişkenleri dikkate alarak tanım yapması sebebiyle kavramsallaştırılmasını güçleştirmektedir (Avcı ve Topaloğlu, 2009; Saylı ve Baytok, 2014: 8). Bu nedenle liderliğe ilişkin üzerinde anlaşılmış tek bir tanımın henüz mevcut olmadığını söylemek mümkündür. Öyle ki liderliğe ilişkin bakış onu tanımlamak isteyen insan sayısı kadardır. Nitekim her insan kendi lensinden liderliğe ilişkin bakışını ortaya koyabilir (Kırıl ve Başaran, 2018c).

Liderliği kavramsallaştırmanın güçlüğünden ve çok sayıda tanım bulunmasından yola çıkan bazı araştırmacılar, tanımlardaki ortak noktaları belirlemeye çalışmıştır. Liderlik tanımlarındaki ortak noktalar; birey ya da grup davranışını etkileme ve yönlendirme (Erarslan, 2004), belli bir grup insanın olması, bu grubun bir liderinin olması ve grubun belli bir amacının olması (Zel, 2011), lider başkalarını etkileyen kişi; liderlik ise başkalarını etkileme süreci (Özdemir, 2018: 201) şeklinde ifade edilmiştir. Esasında liderlik yapacak

kişinin liderliği bir gruba yapması, grubun kişinin liderliğini kabul etmesi ve son olarak hep birlikte ortak amaca yönelmesi gerekmektedir. O halde; ortak bir amaç, bir grup ve bu grubun bir lideri olması, liderliğin olmazsa olmaz temel yapı taşlarıdır. Bu üçlü diğer bir ifade ile saç ayakları bir araya gelmez ise kişinin liderliğinden bahsedilemez (Kıral ve Başaran, 2018c).

Liderlik yaklaşımları perspektifinden düşünüldüğünde liderin bazı görevleri üstlenmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Bunlar; örgütün hedeflerini belirlemek, bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli ortamı hazırlamak, örgüt yaşamını bu hedeflere göre sürdürmek ve anlaşmazlıkları çözmektir. Lider, anlaşmazlıklar karşısında sergilediği tutum ve davranışlar onun liderlik konumunu güçlendirebilir veya zayıflatabilir.

Liderlik, yönetimin fonksiyonları arasında yer alan yöneltme fonksiyonunun başarısı ve örgütün faaliyetlerinin etkinliği açısından oldukça önemli bir konudur (Avcı ve Topaloğlu, 2009). Bu sebeple örgütlerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri ve başarılı olmaları yönünde yöneticilerin liderlik yeteneğine sahip olmaları beklenmektedir (Bakan, 2008). Liderliğin oluşması için biçimsel bir örgüt varlığı şart olmadığı gibi liderlik için bireyin üst kademede görevli olması veya resmi yetkilere sahip olması şartı da yoktur (Bakan ve Doğan, 2013: 6). Herhangi bir çalışanın kişilik özellikleri, insanları etkilemede gösterdiği tutum ve davranışları onları lider yapabilir. Liderin ortak bir amaç doğrultusunda insanları etkilemesi ve etkisel artış sağlaması güç kullanmaları suretiyle gerçekleşir. Liderin kullanabileceği güç tipleri; (1) sahip olduğu pozisyondan, makamdan dolayı elde ettiği “biçimsel güç”, (2) çalışanların yeteneklerini değerlendirebileceği “ödüllendirme gücü”, (3) çalışanların itaatsizlik göstermeleri durumunda kullanabileceği “cezalandırıcı güç”, (4) göreve ilişkin belli bir bilgi, uzmanlık, tecrübe ve beceri sonucu ortaya çıkan “uzmanlık gücü” ve (5) diğer insanlar üzerinde çekiciliğini ve saygısını yansıtan “karizmatik güç” olarak sıralanabilir (Bakan ve Doğan, 2013: 9–10). Nitekim liderlerin birey ya da grup davranışlarını etkileyerek onları hedeflere sevk etmek için var olan güçlerini etkili ve yerinde kullanması gerekmektedir (Kıral ve Başaran, 2018c).

### **2.1.2. Lider – Yönetici Ayrımı**

Liderlik ve yöneticilik birbirini tamamlayan bütünün parçası olarak kabul edilse de iki kavram eşanlamlı değildir (Bakan ve Doğan, 2013: 7; Özdemir, 2018: 201). Balcı’ya göre liderlik ve yöneticiliğin aynı kişide bulunması arzu edilmekle birlikte ancak tarih boyunca birkaç lider iyi yönetici olabilmiş, birkaç yönetici de iyi lider olabilmiştir (2016b:

147).

Yöneticiliğin de liderliğin de temel faktörü “etkilemek”tir. Her ikisi de insanlarla çalışarak, hedeflere etkin bir şekilde ulaşmak için çaba sarf ederler. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken husus; liderliğin ya da yöneticiliğin diğerinin yerini alabilecek bir kavram olmadığı ve birinin diğerinin yerini alamayacağına bilinmesidir (Güçlü, 2016: 13). Yönetici, çalışanların davranışlarını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda eşgüdümleyen kişi olarak tanımlanırken; lider, grup üyelerini etkileyen kişi olarak tanımlanmaktadır. Yöneticilikten farklı olarak liderliğin, entelektüel ve bilişsel yanından daha çok duygusal yanı ağır basmaktadır (Demirtaş, 2016: 127). Bu bağlamda, lider büyük planların yaratıcısı, bunların uygulayıcısı ise yöneticilerdir (Balcı, 2016b: 147).

Yöneticiler hiyerarşik otoritelerini kullanarak belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli kaynakların bir araya getirilmesini sağlar (Bakan ve Doğan, 2013: 7) ve statükoyu muhafaza etmeye çalışarak işleri tamamlamaya odaklanır. Lider ise değişimden yana bir tavır sergileyerek örgüte yenilik getirmeye çalışır (Özdemir, 2018: 201). Yönetici için; idareci, devam ettirici, sistem ve yapılar odaklı, denetime güvenen, kısa vadeli görüşe sahip, işini doğru yapan, mevcut durumu kabul eden gibi sıfatlarla tanımlama yapılırken; lider için, yenilikçi, geliştirici, insan odaklı, doğruluğa güvenen, uzun vadeli görüşe sahip, doğru işi yapan ve mevcut duruma kafa tutan gibi sıfatlarla tanımlanmaktadır (Güçlü, 2016: 14). Sonuç olarak yöneticilik bir makamı elde bulundurmanın sağladığı bir hak ve yetki iken; liderlik, kişinin bazı güçleri kullanabilme yeteneği biçiminde bir ayırım yapılabilir (Bakan ve Doğan, 2013: 7).

### **2.1.3. Liderlik ile İlgili Kuramlar**

Liderlik konusunun açığa kavuşturulmasına yönelik yapılan araştırmalar sonucunda liderlik ile ilgili çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Geliştirilen kuramlar birbirini tamamlar nitelik taşımalarına rağmen hiçbiri liderlik kavramını açıklamada tek başına yeterli olmamıştır (Bakan, 2008). Özellikler, davranışsal, durumsal ve modern liderlik kuramları olarak dört grupta sınıflandırılan bu kuramlar aşağıda ele alınmıştır.

#### **2.1.3.1. Özellikler kuramı**

Liderliğe ilişkin geliştirilen ilk yaklaşım, 1940’lı yıllarda yoğun olarak araştırmalara konu edilen özellikler kuramıdır. “*Kişiyeye özgü özelliklere bağlı olan liderlik doğuştan gelir*”

kuramın temel varsayımıdır (Özdemir, 2018: 203; Saylı ve Baytok, 2014: 40). Özellikler kuramında liderlik sürecinin etkinliğini belirleyici faktör, liderin sahip olduğu kişisel özelliklerdir (Güney, 2007: 361).

“Büyük Adam Teorisi” olarak da adlandırılan kuram kapsamında yapılan araştırmalarda tarihe geçmiş liderlerin kişilik özellikleri araştırılmış ve ideal liderlik özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır (Özdemir, 2018: 206). Araştırmacılar çalışmalarında lideri, izleyenlerden farklı kılan özellikleri; (1) kişilik, (2) yetenek/beceri, (3) fiziksel olmak üzere üç başlık altında ortaya koymaya çalışmışlardır (Saylı ve Baytok, 2014: 40).

Özellikler kuramı, liderliğin kişiye özgü özellik olarak görülmesi sebebiyle konunun araştırılması, öğretilmesi ve geliştirilmesi anlamsız olacağı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Saylı ve Baytok, 2014: 43). Ayrıca, kimi zaman örgüt içerisinde liderin bireysel ve kişisel özelliklerine sahip başka bireyler bulunmasına rağmen bu bireylerin lider olamamaları veya farklı örgütlerdeki liderlerin benzer özelliklere sahip olmamaları da eleştirilere konu olmuştur (Avcı ve Topaloğlu, 2009). Kuramın liderlik sürecini açıklamada yetersiz kaldığı düşünülmüş ve liderliğin daha iyi anlaşılabilmesi için başka faktörlerin de incelenmesi gerekmiştir (Çetin ve Beceren, 2007). Böylelikle, liderin özellikleri yerine izleyenlerin özellikleri ile lider davranışları incelenmeye başlanmıştır (Bakan ve Doğan, 2013: 12).

### **2.1.3.2. Davranışsal liderlik kuramları**

Özellikler kuramına getirilen eleştiriler ve liderliği açıklamada yeterli olmadığı düşüncesi araştırmacıları liderin özellikleri yerine davranışlarına yöneltmiş, liderin nasıl ve ne şekilde davrandığı incelenmeye başlanmıştır (Buluç, 2016: 48; Güney, 2007: 362). Davranışsal liderlik kuramlarına göre liderin etkinliğini sahip olduğu özellikleri değil izleyenlere karşı sergilediği davranışları tayin etmektedir (Bakan, 2008; Saylı ve Baytok, 2014: 44).

Kuram kapsamında liderin davranışları araştırılarak, ne yaptığı ve bunu nasıl yaptığı açıklanmaya çalışılmış ve liderliğin “ilişki yönelimli” ve “görev yönelimli” olmak üzere iki davranış biçiminden oluştuğu belirlenmiştir (Saylı ve Baytok, 2014: 44). Davranışsal liderlik araştırmaları; Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Blake ve Mouton’un Yönetsel Diyagram Modeli, McGregor’un X ve Y teorisi, Rensis Likert’in Sistem 4 modeli ve Tannenbaum ve Schmidt’in Liderlik Modeli olmak üzere altı başlık altında incelenebilir. Bu modeller aşağıda kısaca açıklanmıştır.



*Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışmaları:* Lider etkililiğine katkıda bulunan davranışları inceleyen araştırmalara öncülük eden Ohio Eyalet Üniversitesi araştırmacıları, etkili liderlik davranışlarını tanımlamak amacıyla kapsamlı çalışmalar yürütmüştür (Akçakaya, 2010: 96) Yapılan çalışmalar sonucunda lider davranışlarının temelinde onların diğer çalışanları ortak amaca yönlendirmek olduğunu ve lider davranışlarının anlayış (bireyi önemseme) ve yapıyı harekete geçirme (iş dikkate alma) olmak üzere iki temel boyutu bulunduğu belirlenmiştir (Güney, 2007: 363). Modele göre yapıyı harekete geçiren liderler örgütsel amaca yönelik iyi tanımlanmış bir örgüt inşa etmeye ve etkili iletişim kanalları oluşturmaya odaklı iken; bireyi önemseyen liderler ise çalışanların psikolojik ihtiyaçlarına ve insan ilişkilerine önem vermektedirler (Özdemir, 2018: 208).

*Michigan Üniversitesi Çalışmaları:* Örgüt üyelerinin tatminine ve örgütün verimliliğine katkıda bulunan liderlik boyutlarını belirlemek amacıyla Michigan Üniversitesi araştırmacıları tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda lider davranışlarının, çalışana yönelik (ilişki eğilimli) ve işe yönelik (görev eğilimli) davranışlar olmak üzere iki temel boyutu bulunduğu belirlenmiştir. Liderlik davranışlarının çalışana yönelik olması durumunda örgütün verimliliğinin ve iş tatmininin artacağı, bunun tersi durumunda ise örgüt verimliliğinin ve iş tatmininin azalacağı sonucuna ulaşılmıştır (Bakan ve Doğan, 2013: 15; Buluç, 2016: 50; Sayılı ve Baytok, 2014: 47)

*Blake ve Mouton'un Yönetel Diyagram Modeli:* Blake ve Mouton, Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmaları ve Michigan Üniversitesi çalışmalarından yola çıkarak liderliğin davranışlarını açıklamak için yönetim tarzı matrisi geliştirilmiştir. Modele göre çalışanların refah ve ihtiyaçlarına önem veren “bireye ilgi” ile yapılan işe önem veren “göreve ilgi” olmak üzere iki temel boyut üzerine odaklanılmıştır (Bakan ve Doğan, 2013: 16). Blake ve Mouton'un Yönetel Diyagram Modeli'nde yatay ekseninde 1'den 9'a kadar numaralandırılmış göreve ilgi, dikey ekseninde 1'den 9'a kadar numaralandırılmış bireye ilgi bulunmaktadır (Sayılı ve Baytok, 2014: 62–67). Modelde yatay ve dikey eksenlerin değişik düzeylerde kesişimi ile belirlenen liderlik davranışı; otorite – itaat (9:1), zayıf liderlik (1:1), şehir kulübü liderliği (1:9), dengeli liderlik (5:5) ve takım liderliği (9:9) şeklindedir (Buluç, 2016: 51).

*Mc Gregor'un X ve Y teorisi:* Uzun yıllar yönetim literatüründe önemli bir yer tutan teoriye göre, McGregor, insan doğasının farklılıklarına dayalı olarak X ve Y teorisi adı altında iki liderlik biçimi geliştirmiştir. X teorisine göre insan, doğası gereği tembel ve işe

karşı direnç gösterir. Y teorisine göre ise doğru koşullar sağlandığında insan elinden gelenin en iyisini yapmaya istek ve heves duyar. Bu bağlamda, X tipi yönetimde sıkı denetim, ceza, iş tanımı ile buna uygun yönetim esastır. Sıkı bir denetim olmazsa insanın kaytaracağı ve çalışmayacağı görüşü hakimdir. Y tipi yönetimde ise insanlar sorumluluk almaya ve örgütsel amaçları gerçekleştirmeye istekli oldukları için yönetimin temel görevi örgütsel koşulları sağlamak ve çalışma yöntemlerini planlamaktır (Buluç, 2016: 48–49). Bu bağlamda X teorisi yöneticileri otoriter ve müdahaleci; Y teorisi yöneticileri ise demokratik ve katılımcı davranış gösterecektir (Akçakaya, 2010: 100).

*Rensis Likert'in Sistem 4 modeli:* Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı olarak düşünülen Likert'in geliştirdiği kurama göre liderlik davranışları; istismarcı ve otoriter (sistem-1), yarı otoriter ve yardımsever (sistem-2), katılımcı (sistem-3) ve demokratik (sistem-4) olarak dört grupta toplanmaktadır (Bakan ve Doğan, 2013: 19). Yaptığı araştırmalar sonucunda Likert, sistem-3 ve sistem-4'ün yüksek performans, sistem-1 ve sistem-2'nin düşük performans sergilediği (Sayılı ve Baytok, 2014: 59); örgütün yönetim tipinin sistem-4'e ne kadar yakınsa, o ölçüde yüksek ve sürekli bir verim alınacağını belirtmiştir (Akçakaya, 2010: 99).

*Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Modeli:* Otoriter liderlik ile demokratik liderliği aynı doğru üzerinde iki ayrı uca yerleştiren Tannenbaum ve Schmidt iki uç arasına yedi liderlik özelliği sıralamışlardır (Bakan ve Doğan, 2013: 20). Liderlik davranışının, iki aşırı uç ve bunların arasındaki yedi alternatif arasında sergilendiğinin belirtildiği modele göre yönetim tarzına karar verirken dikkate alınması gereken faktör veya güçler; yönetici, izleyen ve durum olarak üç grupta toplanmıştır (Sayılı ve Baytok, 2014: 52).

Özellikler kuramı liderliği açıklamada yeterli olmadığı düşüncesinden hareketle liderin davranış biçimleri ayrıntılı bir şekilde incelenmesi davranışsal liderlik araştırmalarının esasını oluşturmaktadır (Buluç, 2016: 53). Davranışsal kuramlar, liderin kim olduğundansa ne yaptığına odaklanarak liderlik araştırmalarını örgütsel düzeye taşımış ve liderliğe bakışı genişletmiştir. Ancak etkili liderlik için gerekli ve her durumda geçerli evrensel liderlik davranışı tanımlanamamıştır (Sayılı ve Baytok, 2014: 67).

### **2.1.3.3. Durumsal liderlik kuramları**

Özellikler ve davranışsal kuramlar liderliğin anlaşılmasına önemli katkılar yapmasına karşın küreselleşme ile birlikte yaşanan hızlı değişim araştırmacıları, liderliği

anlamaya yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir. Ayrıca özellikler ve davranışsal kuramlar, değişik durum ve koşullarda liderliği açıklamada yetersiz kalmıştır (Bakan ve Doğan, 2013: 21; Buluç, 2016: 53). Diğer yandan etkili liderlik için farklı durumların farklı liderlik biçimleri gerektirdiği davranışsal kuram araştırmalarının belirlenmiştir. Bu sebeple farklı durumlar için uygun lider biçiminin ne olması gerektiği durumsal liderlik kuramları ile ortaya konulmaya çalışılmıştır (Saylı ve Baytok, 2014: 68). Liderliği “koşullar” değişkenini de dikkate alarak açıklayan durumsal liderlik kuramına göre, liderliğin koşulların gereklerine göre biçimlenmesi gerektiğini, bu yüzden tek bir yaklaşımın tüm koşullarda geçerli olmayacağını ifade etmektedir (Bakan ve Doğan, 2013: 21).

Durumsal liderlik kapsamında geliştirilmiş modeller arasında Fiedler’in Etkin Liderlik Modeli, Amaç-Yol Modeli, Reddin’in Üç Boyutlu Liderlik Modeli, Hersey ve Blanchard’ın Yaşam Eğrisi Modeli ve Vroom-Yetton’un Normatif Liderlik Modeli sayılabilir. Bu modeller aşağıda kısaca açıklanmıştır.

*Fiedler’in Etkin Liderlik Modeli:* Liderlikte ilk defa durumun etkisini ortaya koyan yaklaşım olan ve durumsal liderlik kuramları içerisinde en çok bilinen modele göre her koşulda ve her durumda geçerli bir liderlik tarzı bulunmamaktadır (Bakan ve Doğan, 2013: 23). Fiedler’in geliştirdiği modele göre liderin etkililiği; liderin pozisyonun gücü, lider-üye arasındaki ilişkiler ve görevin yapısı olmak üzere üç değişkene bağlıdır (Güney, 2007: 367). Lider – uyum teorisi olarak da adlandırılan modelin temel varsayımı; iyi grup performansı için gerekli liderlik davranış biçimine, grup – görev şartlarının uygunluğuna göre karar verilmelidir (Saylı ve Baytok, 2014: 68). Bu bağlamda kuramın en önemli yönü, koşullarla liderliğin birleştirilmesidir (Akçakaya, 2010: 103)

*Amaç-Yol Modeli:* Liderin özelliklerinden ziyade sergilediği davranış ve koşulların dikkate alındığı bu modelde lider amaçları belirler ve belirlenen amaçlara ulaştıracak yol ve yöntemleri belirleyerek izleyenleri motive eder (Bakan ve Doğan, 2013: 25). Motivasyonun bekleyiş teorisinden geliştirilen modele göre; izleyicilerin beklenti ve eğilimleri liderin davranışlarından etkilediği için, liderin asıl fonksiyonu izleyicilerin beklenti, fayda ve eğilimlerini (ödül arzulama derecesi) arttırmaktır (Saylı ve Baytok, 2014: 80). Amaç – yol modelinde liderlik davranışları; emir verici, destekleyici, katılımcı ve başarı arayıcı olmak üzere dört grupta toplanmıştır (Güney, 2007: 368).

*Reddin’in Üç Boyutlu Liderlik Modeli:* Davranışsal liderlik kuramındaki “ilişki

yönelimli” ve “görev yönelimli” boyutlarını esas alan Reddin, bu boyutların her koşulda geçerli ve etkin olamayacağını iddia ederek bu iki boyuta “etkililik” boyutunu eklemiştir (Bakan ve Doğan, 2013: 27). Reddin, yöneticinin yaptığı işte başarılı olması gerektiğini belirterek, etkililiği, işlerin başarıma derecesi olarak açıklamaktadır (Zel, 2011: 154). Modelde liderlik biçiminin etkililik derecesi ile davranışın gösterildiği durum arasındaki uygunluk önem arz etmektedir (Aydın, 1998: 261).

*Hersey ve Blanchard’ın Yaşam Eğrisi Modeli:* Bu modele göre liderlik konusunda davranış biçiminin uygunluğunu etkileyen ana faktör çalışanların “olgunluğu”dur. İşgörenin sorumluluk alma konusunda istekliliği, yetenekleri ve deneyimleri çalışanların olgunluğunu yansıtmaktadır (Bakan ve Doğan, 2013: 29). Farklı durumlarda lidere ne yapması ya da yapmaması gerektiğini belirten Hersey ve Blanchard’ın yaklaşımına göre, lider önce durumun yapısını analiz eder, sonra izleyenlerin olgunluk düzeyi ve ihtiyaçlarına göre uygun liderlik davranışını sergiler (Saylı ve Baytok, 2014: 79).

*Vroom-Yetton’un Normatif Liderlik Modeli:* Modelin temel varsayımı; izleyicilerin ve liderin karar verme sürecine katılma derecesine göre liderlik biçiminin oluşacağıdır. Karar süreçleri ile ilgili yaklaşımlar dikkate alınarak geliştirilen model; (1) kararın kabulü, (2) kararın niteliği ve (3) kararın süreci olmak üzere üç ana unsurdan oluşmaktadır (Saylı ve Baytok, 2014: 83). Model; liderlerin farklı ortamlarda ve insanın doğası ya da yeterliklerine dayalı olarak farklı zamanlarda liderlik biçimlerini farklılaştırabileceğini vurgulamaktadır. Farklılaşabilen liderlik biçimlerini Vroom ve Yetton, otokratik, danışıcı ve grup süreçleri olarak sınıflandırmıştır (Uğurlu, 2017: 180).

#### **2.1.3.4. Modern liderlik kuramları**

20. yüzyılın sonlarına doğru tüm dünyada yaşanan köklü değişimler, yeni problem ve ihtiyaçları gün yüzüne çıkarmıştır. Eski paradigmalardan yeni problem ve ihtiyaçlara cevap verememesi nedeniyle yeni yaklaşımlara yönelik arayış başlamıştır. Bu süreçte son dönemlerde yapılan liderlik araştırmaları klasik kuramlardan oluşan bilgi birikiminden istifade ederek, geniş bir yelpazede konuyu ele almakta, pozitif psikolojinin de etkisiyle yeniden kavramsallaştırma çabası içine girmektedir (Saylı ve Baytok, 2014: 111). Modern liderlik yaklaşımları olarak adlandırılan yeni yaklaşımlarda çok sayıda liderlik türünü içinde barındırmaktadır. Pek tabidir ki kökü derinlere dayanan koca bir çınarı andıran liderlik olgusu gövdesinin altındaki derinliğini gökyüzüne uzattığı filizlere borçludur. Her bir filiz köklerin daha da derinlere inmesine vesile olabilmektedir. Öyle ki bu filizlerin sayısı da her

geçen gün artmaktadır. Otantik liderlik yaklaşımı da modern liderlik yaklaşımlarından biri olarak değerlendirilebilir (Kıral ve Başaran, 2018c). Otantik liderliğin, modern liderlik yaklaşımları arasındaki yerinin, benzer ve farklı yönlerinin daha net anlaşılması maksadıyla Eğitim Yönetimi alanyazını ile sınırlandırılan ve eğitim yönetimi araştırmalara konu edilen modern liderlik yaklaşımları aşağıda kısaca verilmiştir.

*Etkileşimsel Liderlik (Transactional Leadership):* Etkileşimsel liderliğe alanyazında transaksyonel, eylemsel, örgütsel, etkileşimci, sürdürümcü veya işlemci liderlik de denilmektedir. Etkileşimsel liderlik geleneklere ve geçmişe bağımlı bir liderlik tarzını yansıtmaktadır. Bu bağlamda etkileşimsel liderler, var olan durumu korumaya çabalar ve örgütün gelenek ve kültürüne bağlılık gösterirler (Doğan, 2016: 121–122). Etkileşimsel liderlik modeline göre lider ile çalışanlar arasında bir takas işlemi bulunmaktadır ve bu takas; koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve müdahale etmeme olmak üzere üç boyuttan oluşur. Koşullu ödül boyutunda; çalışanlar, liderin belirlediği hedefleri gerçekleştirdiklerinde alacakları ödülleri bilirler. İstisnalarla yönetim boyutunda; çalışanlar hata yaptıklarında lider müdahale eder, liderin fonksiyonu, hedeflerden sapmayı önlemek, sorunlu alanları saptamak ve düzeltmektir. Müdahale etmeme boyutunda ise lider, çalışanlara müdahale etmez, onları kendi haline bırakır, karar vermekten kaçınır (Cemaloğlu, 2013: 139–140).

*Dönüşümsel Liderlik (Transformational Leadership):* Geleneksel yaklaşıma dayanan etkileşimsel liderlik, izleyen ile lider arasında bir değiş-tokuş öngörür. Dönüşümsel liderlik ise daha çok liderin, çalışanların değer, inanç ve ihtiyaçlarını değiştirme temeline dayanır (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2011: 304). Dönüşümsel liderlikte, değişen koşullara uyum sağlayabilmesi için örgütlerin dönüşümlerinin gerçekleştirilmesi, bu sayede örgütün başarısının üst düzeye çıkarılması ve örgütün yaşam süresinin uzatılması amaçlanmaktadır (Doğan, 2016: 108). Dönüşümsel liderliğe ilişkin; idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, telkinle güdüleme ve bireysel destek olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir model önerilmiştir (Cemaloğlu, 2013: 137).

*Öğretimsel Liderlik:* Öğretim liderliği (Öğretimsel liderlik), okul yöneticisinin, okuldaki bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Öğretim liderliğinin diğer liderlik türlerinden farkı, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerine odaklanmasıdır. Öğretim liderliği; öğretmen, öğrenci, öğretim programı ve öğrenme-öğretme süreçlerini ele almaktadır (Şişman, 2014: 54). Okulun amaçlarını

gerçekleştirmede en önemli rol, buldukları konum nedeniyle okul yöneticilerine aittir. Bu nedenle okul yöneticilerinin, okul lideri veya öğretimsel lider olmaları gerekmektedir (Sağır, 2015: 154). Öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin; okulun misyonunu belirleme, öğretim programını yönetme ve okuldaki öğrenme iklimini geliştirme olmak üzere üç önemli görevi vardır (V.Çelik, 2015: 45). Şişman (2014: 72–102), öğretimsel liderliği altı boyutta ele almaktadır. Bu boyutlar; okulun vizyon ve misyonunun yönetimi, okul programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, okul ikliminin ve kültürünün yönetimi, okul çevresinin yönetimi şeklinde sıralanmaktadır.

*Öğretmen Liderliği:* Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilme, öğrencileri istekle derse katabilme ve öğrenmeye yönltebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Can, 2014: 6). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin tek görevinin derslere girmek olduğu klasik anlayışın yerine; öğretmenin okuldaki değişim, gelişim, araştırma, sorgulama ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini artırma gibi görevleri olduğunu ifade etmektedir (Kılınç, 2016: 77). Öğretmen liderliği, öğrencilerin öğrenmeye istekli hale getirildiği ve karşılaştıkları problemleri çözme becerisinin kazandırıldığı öğretmenlik rolüdür. Öğretmen liderliğinde, öğrencinin etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için öğretmenin gerekli koşulları sağlaması gerekir. Öğretmen liderler, öğrencileri anlamaya çalışır ve onlarla ilgilenirler. Öğretmen, öğrenci davranışlarını gözlemleyerek, öğrenme için gerekli durumları belirler ve olası problemleri çözer. Öğretmen liderliğinin gerçekleştiği okullarda, öğretime değer verilir (Can, 2014: 146).

*Öğrenen Liderlik:* Öğrenen örgütler 1990'lı yılların en çok tartışılan yönetim felsefelerinden biridir. Bu felsefenin temelini örgütte gizil güç olarak var olan takım ruhunu canlandırarak, örgütün insan kaynağını geliştirmek ve örgütte bu yolla sinerji yaratmaktır. Öğrenen örgüt, yeni bir örgüt modeli değil fakat bir yönetim uygulamasını ifade eder. Bu uygulamanın temelinde tüm örgüt çalışanlarının birlikte öğrenmeyi öğrenmesi yer alır. Öğrenen örgütler için söz konusu olan liderlik anlayışı, detaylı ve önemli konular üzerine yoğunlaşır. Bu bağlamda öğrenen örgütte liderin görevi, öğrenme sürecini tasarlamaktır. Böylelikle örgütteki kişilerin karşılaştıkları önemli problemleri etkili bir şekilde çözebilme yeteneklerini ve öğrenme disiplinlerinde ustalıklarını geliştirmelerini sağlayabilirler (Konan ve Kış, 2015: 110–119).

*Karizmatik Liderlik:* Weber tarafından yetkeyi tanımlamak için literatüre

kazandırılan karizma “izleyenler üzerinde kişisel yeteneklerin gücüyle derin ve olağandışı etki yaratan” liderlerin bir tanımını yapmak için kullanılmıştır. İşgörenler, karizmatik lideri insanüstü niteliklere sahip olarak algırlar ve liderin verdiği görevleri ve emirleri şartsız kabul ederek harekete geçerler (Güney, 2007: 374). Karizmatik liderlikte izleyenler, kendilerini liderleri ile özdeşleştirirler, aşırı sadakat, bağlılık ve güven gösterirler. Liderin değer ve davranışlarına özenirler ve liderlik ilişkilerinden, kişisel saygınlık elde etmeye çalışırlar (Can ve diğerleri, 2011: 304).

*Vizyoner Liderlik:* Gelecekle ilgili bir olgu olan vizyon, örgütlerin gelecekte ulaşmak istediği ve hedeflediği yerin somut bir ifadesidir. Vizyoner liderlik ise, örgütün geleceğine yönelik bir vizyon geliştirme, uzun vadeli paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini karşılama ve küresel eğilimleri görebilmeye dayalı liderlik yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Cemaloğlu, 2013: 154). Vizyon gelecekle ilgili yalnızca tahminler yapmak değil, aynı zamanda kararlar almaktır. Örgütün gelecekte ulaşmak istediği hedefleri ortaya koyan, bu hedefin hangi temeller üzerinde kurulacağı ve nasıl bir gelecek oluşturulmak istendiği konularında yol gösteren bir ifadedir (Doğan, 2016: 99).

*Etik Liderlik:* Etik, Yunanca “ethos” sözcüğünden, “ahlak” ise Latince “moral” sözcüğünden gelmektedir. Etik, ideal ve soyut olana işaret ederken; ahlak, kuralların ve değerlerin incelenmesi anlamını taşır. Ahlak, bir disiplin olarak, etiğin günlük yaşam pratiğine yansıyan kurallar demetidir. Bu anlamda etik iyi olanla değil, iyinin nasıl olması gerektiği ya da iyi olmaya götüren yollar gibi daha karmaşık ve soyut alanlarla ilgilidir (Uğurlu, 2015: 44). Etik liderlik ise örgütün amaçlarını gerçekleştirmede etik ilke ve değerleri benimsemek ve ona uygun bir şekilde hareket etmektir. Etik liderlerin, çalışma ortamlarında güven, iş birliği, doğruluk, dürüstlük ve sadakat gibi evrensel değerleri hâkim kılması beklenmektedir (Sezgin ve Er, 2016: 335).

*Dağıtımçı Liderlik:* Dönüşümcü, etkileşimci, karizmatik, öğretimsel ya da etik liderlik, liderliği tek adam liderliği üzerinde tanımlamıştır. Dağıtımçı liderliğin çıkış noktası, örgüt paydaşlarının birbirine güvenen, birbirlerinin karar, deneyim ve uzmanlıklarına saygı duyan yeni düşüncelere ve uygulama farklılıklarına açık ve etkileşimli üretime yatkın bireyler varsayımına dayandığı için “çoklu liderlik” anlayışını öngörmektedir (Aslan ve Bakır, 2015: 182). Liderliğin örgütün herhangi bir konumdan kaynağını alabileceğini öne süren bu liderlik yaklaşımı çeşitli yazarlar tarafından paylaşımcı liderlik, dağıtılmış liderlik ve kolektif liderlik gibi isimler altında incelenmiştir (Kılınç, 2016: 82).

*Hizmetkar Liderlik:* Hizmetkar liderlik teorisi öz olarak, “Hizmet bekleyen kişi, öncelikle kendisi hizmet etmelidir” anlayışına sahiptir ve en belirgin özelliği liderin kendisini örgüte hizmet etmeye adanmış olmasıdır. Lider emrederek değil, ikna ederek işlerin yapılmasını sağlar. Örgüte aile gibi bakar ve ona göre davranışlarını geliştirir. Yetkisini örgüt üyelerine karşı kullanmaz (Cemaloğlu, 2013: 169). Hizmetkar lider, öncelikle hizmetkardır, liderlik ise sonradan gelişir. Bu durum liderlik etme duygusuyla yola çıkan kişilerin durumundan farklıdır. Bu bağlamda hizmetkar liderliğin en temel farkı, önce hizmet sonra liderlik etme duygusunun gelişmesinde saklı olduğu söylenebilir (Ertürk, 2016: 145).

*Ruhsal Liderlik:* Yönetim bilimi gelişim sürecine bilimsel yönetim ile başlamış, insan unsuruna önem vererek insan ilişkileri dönemine geçmiş ve sonrasında da çalışanların sosyal katkılarına göz önünde bulundurarak bireyin sosyal konumunu önemsemiştir. Son zamanlar da ise bireyin ruhsal yönlerini ele almaya başlamıştır. Bu bağlamda ruhsal liderliğin, yönetim biliminin yaşadığı bu gelişim sürecinde paralel olarak ortaya çıkan bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir (Ertürk, 2016: 155). Ruhsal liderlik; sevgi, umut, inanç, fedakârlık, empati, yardımseverlik, hizmet, şefkat ve anlayış gibi ruhsal öğeleri izleyenleri harekete geçirme ve yönlendirme sürecinin temeline yerleştiren, anlam ve aidiyet boyutlarını destekleyerek örgütsel bağlılığı ve verimliliği arttırmayı hedefleyen bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Aslan ve Korkut, 2015: 206).

*Teknoloji Liderliği:* Teknoloji liderliği, eğitim sürecinde özellikle bilgi teknolojilerinin faydalı ve etkili kullanımına ilişkin eylemleri temsil etmektedir. Teknoloji lideri olarak eğitim yöneticilerinden beklenen, sürekli değişen eğitim çevrelerinin taleplerine cevap verebilmek amacıyla güncel teknolojilerin nasıl kullanılacağına ilişkin stratejiler üretmelidir. Bu yolda eğitim yöneticileri vizyon oluşturur, çalışanların eğitimini sağlar, öncelikleri belirler, kaynakları paylaşır ve örgütsel düzeni sağlarlar. Bilgi Teknolojileri Liderliği olarak da adlandırılan teknoloji liderliği sekiz boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar; (1) Eşitlik sağlama, (2) Öğrenme odaklı vizyon oluşturma, (3) Maceracı öğrenme, (4) Sabırla öğretme, (5) Koruyucu olma, (6) Düzenli izleme, (7) Girişimci ortaklıklar kurma ve (8) Zorlukları dikkatle aşmadır (Sincar, 2015: 23–30).

*Kuantum Liderlik:* Kuantum liderlik hem kavram hem de yaklaşım olarak fizik biliminden etkilenecek gelişimini sürdürmektedir. Newton yasaları ve bu yasalara dayanarak ortaya konulan bilimsel bilgiler klasik fizik olarak adlandırılmaktadır. Kuantum kuramı ise,



doğanın doğrusallık ilkesine göre işlemediğini tam tersine belirsizlik ve kaosu hâkim olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle fizikteki bu yeni akım ve ortaya koyduğu başarıları, insanlığın düşünceyi yeniden şekillendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Klasik fizik ilkelerine dayalı olarak ortaya konulan liderlik yaklaşımları, liderlik özelliklerinden doğan, nedensellik ile açıklanan, kişisel güce bağlı olan, sürekli bir özelliktir. Kuantum kuramına dayalı liderlik, lider-üye etkileşiminden doğan, nedensellik tahmin edilmesi mümkün olmayan, etkisi kişiler arasında etkileşimlere bağlı, kesikli bir özelliktir. Bu liderlik tipi ile insanlığı, diğer liderlik tiplerinden farklı bir liderliğe geçişi sağlamaktadır. Bu geçiş belirsizlik ve kaos kuramları ile meydana gelmektedir (Ertürk, 2016: 164–166). Kuantum düşüncesine göre oluşturulmuş örgütlerin liderleri için “Kuantum Lider” yaklaşımı ortaya çıkmaktadır. Kuantum kuramı nasıl farklı enerji düzeylerini ifade ediyorsa, Kuantum Lider ifadesi de enerjiyi harekete geçirecek, üretkenliğe yönelen, kontrol etmeye değil, durma ve belirsizliğin yaratıcı potansiyeline ilişkin duygulara ve sezgilere dayanan bir liderlik yaklaşımını ifade etmektedir (Konan ve Korkut, 2015: 88).

*Süper liderlik:* Süper liderlik yaklaşımında herkes kendi kendisinin lideridir. Bu liderlik anlayışı liderliği kişisel bir sorumluluk olarak görmektedir. Süper liderlik, öğrenen liderlik ile yakından ilgili olmakla beraber örgütsel öğrenmeyi göz ardı etmektedir (Akyüz, 2002). Süper liderlik yaklaşımı, insanın sürekli olarak kendini geliştirebileceğini ve böylece kendi kendinin lideri olabileceğini savunmaktadır ve üç temel varsayımı vardır. Bunlar; (1) Herkes belli bir düzeyde kendi kendine liderlik davranışı gösterebilir ancak herkes etkili bir süper lider olamaz. (2) Süper liderlik öğrenilebilir ancak kendi yetenekleri sayesinde liderliği öğrenmeye başlamak ya da kendi kendine güdülenmek gibi bir yönüyle, liderler doğar yaklaşımıyla sınırlandırılmaz. (3) Süper liderlik, iş hayatında, yönetici ve çalışanlar olmak üzere herkesi ilgilendirmektedir (V.Çelik, 2015: 78–84).

*Takım Liderliği:* Takım liderliği, takım etkililiğini artırmayı ve takımın ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan liderlik yaklaşımıdır. Takımın ihtiyaçlarını karşılayan lider, daha etkili bir takım liderliği davranışı sergileyebilir. Takım liderliğinin iki temel biçimi bulunmaktadır. Bunlar; formal ve informal takım liderliğidir. Formal takım liderliği, takım etkililiğini gerçekleştirmeye önem verir ve takımın beklentilerini karşılamaya çalışır. Informal takım liderliği takım performansından çok, takım üyeleriyle olan ilişkiye daha fazla önem verir (V.Çelik, 2015: 197–198).

*Kalite Liderliği:* Toplam kalite yönetimi, örgütün kalitesini sürekli olarak

iyileştirmek için örgütte sarf edilen çabaları ifade etmektedir. Toplam kalite yönetiminde, örgütsel performansın ve verimliliğin artırılmasıyla, örgütte kalitenin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Yatkın, 2007). Toplam kalite yönetiminin temel amacı; müşterinin kalite gereksinimlerini belirlemek, hatasız üretim yaparak müşteriye memnun etmek ve kaliteyi geliştirmekle ilgili sürekli çabalarda bulunmaktır. Toplam kalite yönetiminde, takım çalışmaları söz konusudur. Sorumluluklar tek bir bireye değil, takımlara verilir (Yıldız ve Ardıç, 1999). V.Çelik'e göre toplam kalite yönetimi, liderlik alanında "Toplam Kalite Liderliği" anlayışını ortaya çıkarmıştır. Toplam Kalite Liderliği, kalitenin artırılmasında üst düzey yöneticilerin önemli sorumluluklarının bulunduğu varsaymaktadır. Aynı zamanda liderliği paylaşılmış bir süreç olarak görmektedir. Kalite liderliği, müşteri merkezli davranmaya yönelik bir liderlik yaklaşımıdır. Kalite liderliği, sürekli gelişmeyi hedeflemektedir. Sürekli gelişme, kaliteyi sürdürmenin yaşam boyu devam etmesidir (2015: 181–185).

*Sosyal Adalet Liderliği:* Sosyal adalet; bireyler arasındaki farklılıkları gözetken, ekonomik kaynakların dengeli dağıtımının yanında, farklı grupların demokratik olarak karar verme sürecine katılımını benimseyen ve kültürel açıdan başkalarını dışlamayan bir anlayışı öngörmektedir. Sosyal adalet; olanakların, hakların ve sorumlulukların bireyler arasında eşit olarak dağıtımınıdır. Sosyal adalet, yapısal bir süreçten çok, bireysel ve grupsal olarak bireyin önünde oluşturulan engelleri ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (V.Çelik, 2015: 229–232). Okullarda dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimine odaklanan ve bu grupta yer alan öğrencilerin gelişimini destekleyen müdürler, sosyal adalet lideri olarak tanımlanmaktadır. Sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün işlevi ise, toplumsal eşitsizliklerin okul ortamındaki etkilerini en aza indirmek ve dezavantajlı grupların eğitim imkanlarından üst düzeyde yararlanmalarına destek olmaktır. Okullarda sosyal adalet liderliğinin genel yönelimi, dezavantajlı grupların okula yönelik bağlılıklarının artırarak akademik gelişimlerinin desteklenmesidir (M.Özdemir, 2017).

*Liderliğe İkame Kuramı:* Liderliğe ikame kuramı, bazı durumsal değişkenlerin liderliğe duyulan ihtiyacı ikame ettiğini (alternatif) veya nötralize ettiğini (etkisizleştirici) ileri sürmektedir. Liderliğin bazı durumlarda liderlik yapmasına gerek kalmaz. Bu durumda bazı durumsal ikameler, çalışan üzerinde liderden daha fazla etki gösterebilir. (Güney, 2007: 379). Liderliğe ikame olan durum değişkenlerinin (alternatifler), çalışanın performans ve tatmini üzerinde olumlu etkilerde bulunduğundan, liderler dikkatlerini diğer bazı önemli alanlarda yoğunlaştırma fırsatı bulurlar (Can ve diğerleri, 2011: 306).

Görüldüğü gibi modern liderliğe ilişkin çok farklı liderlik yaklaşımları ortaya konabilmektedir. Bunlar insanların ihtiyaç ve beklentilerine göre geçmişte olduğu gibi bugünde şekillenmekte ve gelecekte de şekillenmeye devam edecektir.

#### **2.1.4. Otantik Liderlik**

Liderliğe ilişkin daha önceki araştırmalarda liderin güçlü özellikleri ve yetenekleri incelenmekte iken son dönemlerde sahip olması gereken değerler sorgulanmaktadır. Bu sebeple liderleri yönlendiren temel düşünce yüksek değerler ve inançlar olmaktadır (Avolio ve Wernsing, 2008). Yüksek değer ve inançlara olan beklentinin olduğu bu günlerde, güven bunalımının aşılması, haksızlıkların ve usulsüzlüklerin önlenmesine yönelik otantik olmayı gündemde tutmakta hem yönetim bilimcilerin ve hem de uygulayıcıların dikkatini çekmektedir (Saylı ve Baytok, 2014: 160).

Özellikle son yıllarda örgütlerde yaşanan, lidere yönelik güven tartışması otantik liderliğe olan ihtiyacı gün yüzüne çıkarmıştır. Çünkü güven oluşturma ve amaca ulaşma noktasında sahip olduğu öz değerlerle davranan lider, otantik liderliğe işaret etmektedir. Otantik liderlik, güven ve şeffaflığa dayalı örgütsel bağlılık ve örgüt iklimini oluşturmasının yanı sıra çalışanların sorumluluk almaya istekli olma ve iş tatminini artırma gibi olumlu sonuçları bulunan faktörleri içeren liderlik türüdür (Hassan ve Ahmed, 2011). Bu araştırmanın odak noktasındaki otantik liderliğin daha iyi anlaşılabilmesi için önce otantik kavramının anlaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmanın izleyen bölümünde otantik kavramı açıklanmaya çalışılmış, ardından otantik liderliğe ilişkin kuramsal çerçeve verilmiştir.

##### **2.1.4.1. Otantik kavramı ve tarihsel kökeni**

Akademik alanyazında yeni bir kavram olarak ortaya çıkmasına karşın tarihsel süreçte kimi düşünür ve filozofların söz ve eserlerinde otantikliği görmek mümkündür. Örneğin; Sokrates'in "*kendini tanı*" ifadesi otantikliğin içe dönük yönüne işaret ederken, Hamlet'in "*kendine karşı dürüst ol*" ifadesi ise otantikliğin dürüstlük ve şeffaflık yönünü vurgulamaktadır (Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans ve May, 2004). Türkiye'de var olan kültürde de Mevlana'nın "*Bil ki mutluluk ve lezzet içtedir*" sözü içe dönük derinliğin önemini belirtirken, Yunus Emre'nin "*İlim, ilim bilmektir. İlim, kendin bilmektir. Sen kendin bilmezsin. Ya nice okumaktır.*" beyti ise otantiklikte açık, dürüst olmayı ve kendini bilmeyi ifade etmektedir (Saylı ve Baytok, 2014: 162). Otantik kavramının kökeni

incelendiğinde hemen hemen tüm kültürlerde “kendini bilme ve bu bilinçle eylemlerde bulunma” tezine dayanmaktadır (Caza, Bagozzi, Woolley, Levy ve Caza, 2010). Görüleceği gibi otantiklik yeni ortaya çıkmış bir kavram değil tarih boyunca ünlü düşünürlerce önemle ele alınmış, kişinin kendisini bilmesi esasına dayanan bir kavramdır.

Otantik kavramını açıklarken ideal benlik saygısına vurgu yapan Kernis, otantiklik için dört temel bileşeni esas alan bir yapı kurmuştur. Bu yapıyı oluşturan faktörler; öz farkındalık, tarafsızlık, davranış ve ilişkisel uyumdur. Söz konusu bileşenler şu şekilde açıklamıştır. Öz farkındalık; otantikliğin bu bileşeni kişinin kendisi ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini, kendi duygu ve düşüncelerini tarafsız bir şekilde değerlendirebilmesini, zıtlıklarının (içe-dışa dönük ya da baskın-çekingen karakter gibi) farkında olmasını ve ilişkilerinde bu farkındalığı hatırında tutmasını içerir. Tarafsızlık; öz farkındalık bileşenini oluşturan unsurlara yönelik bireyin yansız bir tutum geliştirmesini, bilgiyi değerlendirmede objektif davranmasını, karşılaştığı durumlarda tarafsız bir yaklaşım geliştirmesini kapsar. Davranış; bireyin kendi benliği ile uyumlu davranmasını, olumsuz bir durumla karşılaşma riski veya çevresel baskı olsa dahi kendi inanç ve değerleri ile ahenkli eylemlerde bulunmasını belirtir. İlişkisel uyum; otantikliğin diğer bileşenleri ile uyumlu bir şekilde dürüst ve açık olmasını, başkaları ile doğal ve gerçek bir iletişimin kurulmasını kapsar (2003).

#### **2.1.4.2. Otantik lider kavramı**

George’a göre otantik lider; doğal yeteneklerini kullanırken sınırlarının farkında olan ve bu sınırları aşmak için çaba gösteren, nerede duracağını bildiği için izleyenleri tarafından takip edilen, disiplinli ve tutarlı kişidir. İlkelerinden ödün vermez ve yaşam boyu kendini geliştirmeyi arzu eder (2003). Başka bir tanıma göre otantik lider, kendisinin kim olduğunu, ne düşündüğünü, nasıl davrandığını bilen; umutlu, davranışlarından emin, esnek ve yüksek bir ahlaki karaktere sahip; başkalarının ahlaki bakış açılarını, değerlerini ve güçlerini kavrayabilen liderdir (Avolio ve diğerleri, 2004). Otantik lider, kendine güvenen ve etrafına güven veren, samimi, sahip olduğu değerlerinin ve inançlarının farkında olan liderdir. Bu çerçevede, izleyenlerine odaklanarak onları geliştiren ve olumlu bir örgütsel iklim oluşturmaya çalışan liderdir (Ilies, Morgeson ve Nahrgang, 2005).

Otantik liderlik ise; lider davranışlarına öz disiplin ve öz farkındalık unsurlarının kaynaklık ettiği, kendini geliştirmeyi esas alan pozitif psikolojinin etkisiyle ortaya çıkmış bir liderlik yaklaşımıdır. Bu kapsamda otantik lider, kendine güvenen, iyimser, esnek,

umutlu, şeffaf, etik ilkelerle geleceğe odaklanmış, kendini ve izleyenlerini geliştirmeye öncelik veren kişidir (Luthans ve Avolio, 2003). Otantik liderlik ile ilgili yapılan başka bir tanıma göre; pozitif psikoloji ile etik standartlardan esinlenen ve onları besleyen, öz farkındalığı özendiren, içselleşmiş ahlak algısına sahip, dengeli bir iletişim sergileyen, lider ve izleyenleri arasındaki ilişkilerinde şeffaf olan, sürekli gelişmeyi hedefleyen lider davranışlarıdır (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson, 2008). Koçel'e göre ise liderlik olayına otantik açıdan bakan bu yaklaşım, liderlerin her yönüyle açık, doğru, samimi olmaları gerektiğini, amaçları, düşünceleri ve davranışları ile izleyicilerini yanıltmamaları gerektiğini, değer yargıları ve davranışları ile izleyicilerinin güvenini kazanmaları gerektiğini ileri sürmüştür, liderlerin böyle kişiler olmaları gerektiğini ifade etmiştir (2018: 607).

Otantik liderliğe ait alanyazında çok sayıda tanım bulunmaktadır. Otantik liderliğe ilişkin birçok tanım yapılmasına karşın, yapılan tanımların çok geniş, belirsiz ve çok boyutlu olması nedeniyle henüz tek bir tanım üzerinde fikir birliği sağlanamadığı ifade edilse de (Wong ve Cummings, 2009), tanımların hepsinde liderin sözleri, eylemleri ve değerleri arasındaki tutarlılığın önemine dikkat çekilmektedir. Bu duruma ilave olarak, liderin pozitif değerleri, öz farkındalığı ve izleyicileri ile arasında kurulan güven ilişkisi yer almaktadır (Yukl, 2018: 351).

Kavramın kendisi teorik anlamda henüz tam olarak olgunlaşmadığı için, her biri kendine özgü özellikleri barındıran otantik liderliğe ait birçok farklı tanımı vardır. Ancak, her ne kadar tanımı üzerinde çeşitli farklılıklar bulunsa da otantik liderliğin bileşenleri konusunda fikir birliği bulunduğunu söylemek mümkündür (Avolio ve Gardner, 2005; Avolio ve diğerleri, 2004; Avolio, Wernsing ve Gardner, 2018; Kernis, 2003; Koçel, 2018; Tabak ve Polat, 2012; Walumbwa ve diğerleri, 2008). Bu bileşenler; (1) Öz farkındalık; liderin kendi gücünü ve zayıflıklarını bilmesini, değerlerinin davranışlarına yansımaları ile liderin kendisini incelemesini, sorgulamasını içeren süreci; (2) İlişkilerde şeffaflık; liderin düşünce ve inançlarını açık bir şekilde paylaşmasını; (3) Dengeli değerlendirme; kendi düşüncesine karşıt dahi olsa izleyenlerin görüşlerini almasını ve gelen görüşleri adil bir şekilde göz önüne almasını ve (4) İçselleştirilmiş ahlak algısı; çevrenin baskılarına aldırış etmeden liderin karar ve ilişkilerinde etik değerlere bağlı kalmasını ifade etmektedir. Görüldüğü gibi bir liderin otantikliğinden bahsedebilmek için söz konusu bileşenleri davranış ve tutumlarında göstermesi gerekmektedir. Otantik liderliğin boyutlarını oluşturan bu bileşenler aşağıda detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

### **2.1.5. Otantik Liderliğin Boyutları**

Liderin otantik olarak değerlendirilebilmesi için kendisi ve izleyicileri arasında bağ oluşturacak öz farkındalık, dengeli değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak ve ilişkilerde şeffaflıktan oluşan dört bileşeni sergilemesi gerekmektedir (Avolio ve diğerleri, 2004; Gardner ve diğerleri, 2005; Sayılı ve Baytok, 2014: 167). Otantik liderliği oluşturan bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

#### **2.1.5.1. Öz Farkındalık**

Otantik olmanın potansiyel kaynağını liderin öz farkındalığı oluşturur. Öz farkındalığı gelişmiş otantik lider, çevrenin baskısına karşın, kendi iç sesini dinleyerek kendi amaçlarını belirler (Sparrowe, 2005). Bununla beraber otantik liderin öz farkındalığı, bireyin kendisine ilişkin duygu, güdü ve isteklerini içeren bilgilerin farkında olmasını ve bu farkındalığına olan güvenini esas almaktadır. Aynı zamanda bu boyut, kişinin kendi güç ve zayıflıklarını, karakter özelliklerini bilmesini kapsamaktadır. Kişinin beklentileri, değer yargıları, hisleri ve kişilik özelliklerinin bilincinde olması bu boyut kapsamında değerlendirilmektedir (Kernis, 2003).

Gardner ve diğerlerine göre öz farkındalık; bireyin kendi kabiliyetlerini, zayıflıklarını ve güçlü yanlarını, temel değerlerini, inanç ve arzularını anladığı süreçtir. Yazarlara göre öz farkındalık sürecini oluşturan ögeler ise değerler, kimlik, duygular ve amaçlar şeklinde sıralanmıştır. Değerler, olay veya durumlar karşısında liderin tutumunu belirleyen liderin ilkeleri, inançları ve düşünceleridir. Liderin değer yargıları, hisleri, hedefleri, amaçları, kim olduğu, bilgi birikimi, kabiliyetleri, anlama ve kavrama yeteneği öz farkındalık boyutunda kendini gösterir. Kimlik ise, liderin niteliklerini, karakteri ve lideri diğerlerinden farklı kılan özellikleridir. Bu bağlamda lider kendi kimliğindeki zıtlıkların bilincindedir. İzleyenlerini güdüleyerek ve onlara rehberlik ederek belirlenmiş amaçlara yönelten otantik lider geleceğe dönüktür. İzleyenlerinden dönüt alarak doğrularını şekillendirme ve kendisini geliştirme çabası içindedir (2005). Otantik liderin kendini geliştirme çabası, yaşam boyu öğrenme sürecini ifade etmektedir (Avolio ve Wernsing, 2008).

#### **2.1.5.2. Dengeli Değerlendirme**

Walumbwa ve diğerleri otantik liderliğin dengeli değerlendirme boyutunu, liderin

kendisi ile ilgili bilgileri değerlendirirken tarafsız olması ve bilgileri çarpıtmaması olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca bu boyutta liderin, herhangi bir konuda karar vermeden önce karar vereceği konuyla ilişkili tüm verileri tarafsız ve adil bir şekilde analiz etmesini de kapsadığını belirtmişlerdir (2008). Otantik lider, tüm yönleriyle ve çoklu bakış açısı ile ele aldığı bir konuya ilişkin bilgileri değerlendirmede diğerlerine göre daha dengelidir (Avolio ve Gardner, 2005).

Otantik liderin ilke, duygu, inanç, değer ve fikirleri olumsuz durumlardan veya başkalarının baskısından kolaylıkla etkilenmez, durum ve kişilere göre farklı görüşler üretmez. Karar vermeden önce ilgili tüm verileri inceler, bu süreçte gerçek bilgiyi ne abartır ne de görmezden gelir (Kernis, 2003). Dengeli değerlendirme boyutu kapsamında otantik liderin olaylar karşısında farklı tutum, mübalağa ve inkâr davranışları sergilemediği söylenebilir (Walumbwa ve diğerleri, 2010).

Bireyin dürüstlüğü ve karakterinin odağında tarafsız karar verebilmesi bulunmaktadır. Dürüstlük ve karakter yalnız liderin karar ve davranışlarını değil aynı zamanda kendisi hakkındaki sezgilerini de etkilemektedir. Bu bağlamda daha dürüst lider daha tarafsız değerlendirme yapmaktadır. Tarafsız ve adil değerlendirme yapabilen lider mevcut bilgileri hatasız olarak anlamlandırmakta ve yorumlayabilmektedir (Ilies ve diğerleri, 2005).

### **2.1.5.3. İçselleştirilmiş Ahlak Algısı**

İçselleştirilmiş ahlak algısı, bireyin değerleri ile davranışlarının uyumlu olmasıdır (Kernis, 2003). Otantik liderliğin yapısında ahlak faktörü oldukça önemlidir. Çünkü, ahlaki sorunların çözümü için otantik liderin doğasında bulunan yüksek ahlaki standartlara ve etik davranışlara ihtiyaç vardır (Avolio ve Gardner, 2005; Luthans ve Avolio, 2003). Otantik liderin içselleştirilmiş ahlak algısına ihtiyaç duyulduğu gibi izleyenlerinin de içselleştirilmiş değerlere ve amaçlara dayalı ahlak algısının bulunması gereklidir (Gardner ve diğerleri, 2005).

İçselleştirilmiş ahlak düşüncesinde, kişinin kendisi ile bütünleştiği ve benimsediği bir öz düzenleme bulunmaktadır. Lider sahip olduğu ahlak algısını, kendi değerleri ve etik standartlar çerçevesinde sergiler. Bu süreçte sergilediği davranışlarda lider toplumun baskılarından etkilenmeden ahlaki değerlerine sadık kalır (Walumbwa ve diğerleri, 2008). Ahlaki ikilemlere düştüğünde otantik lider içselleştirdiği ahlak anlayışı ile objektif

değerlendirme yapar ve bu sayede izleyenlerinin farklı gereksinimlerine cevap verebilir (May, Chan, Hodges ve Avolio, 2003).

Otantik lider örgütünde ortaya çıkan ahlaki sorunlarla doğru bir şekilde baş edebilen ve zor kararları uygulayabilen liderdir. İçselleştirdiği ahlaki değerler ve amaçlar sayesinde otantik liderin kararları tutarlıdır. Ancak bu liderin içselleştirdiği ahlak anlayışı davranışları ile sergilenmeli ve izleyicileri tarafından da benzer şekilde algılanmalıdır (Gardner ve diğerleri, 2005).

#### **2.1.5.4. İlişkilerde şeffaflık**

İlişkilerde şeffaflık boyutu, lider ile izleyenleri arasında bilgi paylaşımının dürüst bir şekilde yapılmasını, abartılı davranışlardan kaçınarak asıl duygu ve düşüncelerin samimiyetle paylaşılmasını gerektirir. Pek tabidir ki bu süreçte güvenin sağlanması esastır (Walumbwa ve diğerleri, 2008). Kernis'e göre ilişkilerde şeffaflık, bireyin olumlu veya olumsuz tüm özelliklerinin farkında olması ve bu farkındalığını gerçek bir şekilde çevresindekilere sergileyerek güvene dayalı ilişki geliştirme sürecidir (2003). Ilies ve diğerleri ise bu süreçte bireyin kendisini açık ve doğru bir biçimde ifade edebilme kabiliyetlerini içerdiğini belirtmişlerdir (2005).

Lider ilişkilerinde şeffaf olduğunda izleyenleri ile arasında saygı ve sevgiye dayalı bir bağ kurulması kaçınılmazdır. İlave olarak liderin izleyenleri ile gerçekçi bir şekilde iletişim kurması samimiyet ve güven ortamının oluşumuna yol açar. Oluşan samimiyet ve güven ortamı sonucunda izleyenler iş birliğine ve takım çalışmasına katılmaya daha istekli olurlar. İlişkilerde şeffaflık, liderin izleyenlerine karşı açık olması, duygularını ifade etmede gerçekçi yaklaşması, ilişkilerinde sevgi ve güven oluşturması anlamına gelmektedir (Gardner ve diğerleri, 2005).

İlişkilerde şeffaflığın temelinde liderin kendi gerçek benliğini izleyicisinin görmesine yardımcı olma çabası yattığını belirten Tabak ve diğerleri, liderin kendisini uygun bir şekilde ifade ederek, olası farklı sonuçların yanı sıra en önemli hedef olan güveni sağlamaya çalıştığına dikkat çekmiştir (2012).

Otantik liderlik davranışı sergileyen okul müdürünün izleyenlerinin de otantik davranışlar sergilemesi yönünde rol model olması gerektiği söylenebilir. Yalnızca müdür ile öğretmen arasında değil, öğrenci – öğretmen ve öğrenci – yönetici arasında güvene dayalı



şeffaf bir ilişki olması gerekmektedir (Sarpkaya, Başaran ve Yeşilbaş, 2018).

#### **2.1.5.5. Otantik lider özellikleri**

Otantiklik doğuştan sahip olunan bir nitelik değil, izleyicilerin liderlerine atfettikleri özelliklerdir. Bu sebeple çift taraflı etkileşim durumunu yansıtan otantik lider, kendisine ve çevresine karşı dürüst ve açık olmalıdır (Kesken ve Ayyıldız, 2008; Korkmaz ve diğerleri, 2015). İzleyenlerin, liderin açık ve dürüst olduğunu hissetmeleri ve anlamaları halinde liderlerine otantik sıfatını atfedecektir (Saylı ve Baytok, 2014: 161).

Shamir ve Eilam otantik lideri, otantik olamayan liderlerden sahip oldukları dört özellikten dolayı ayrıldığını iddia etmiştir. Bunlar; (1) liderlin rolüyle özdeşleşmesi, 2) liderin benliğinin izleyenleri tarafından algılanma düzeyi ve liderin benliğinin, kendi inanç ve değerleriyle uyum içinde olması, (3) amaçları ile davranışlarının uyumluluğu ve 4) öz benliği ile davranışlarının uyumluluğudur (2018). İzleyenlerinin, liderini ne ölçüde otantik gördüğünü belirleyen bazı faktörler vardır. Bunlar; liderin, benliğindeki değerleri inandırıcı ve ustalıkla ifade etme yeteneği, ifade edilen değerlere ilişkin izleyenlerin algıları ve izleyenlerin, liderin gerçek duygu ve değerlerini ifade edip etmediğini ayırt edebilme yeteneğinin bulunması olarak ifade edilebilir (Gardner, Fischer ve Hunt, 2009).

Otantik liderlerin öz kimlikleri ve benlik algısı güçlü, istikrarlı, net ve tutarlıdır. Bu liderler; inançlarının, değerlerinin, duygularının, benliklerinin ve yeteneklerinin farkındadır. Başka bir deyişle, kim olduklarını ve neye inandıklarını bilirler. Aynı zamanda kendilerine ilişkin öz farkındalıkları yüksektir (Yukl, 2018: 351).

Otantik liderliğin dönüşümcü ve etik liderliğin bir birleşimi olduğuna dair görüş de bulunmaktadır. Bu görüşe göre; dönüşümcü liderlikte görüldüğü gibi otantik liderlikte de yönlendirici ve işbirlikçi davranışların sergilenebileceği iddia edilmektedir. Diğer yandan otantik liderliğin bileşenlerinden biri olan içselleştirilmiş ahlak boyutu, etik liderlik ilkeleri ile örtüşmektedir. Bu bağlamda otantik lider, kişisel değerleri ve samimiyete dayalı ilişkileri ile örgütünde güveni tesis etmektedir. Bu süreç bütün paydaşları etkileyerek güven ve şeffaflığa dayalı örgüt kültürünün oluşmasına yardımcı olmaktadır (Avolio ve diğerleri, 2004).

Liderliği etik bir temel üzerine inşa etmeyi, takipçileri ile dürüst ilişkiler kurmayı ve onların görüşlerine değer vermeyi vurgulayan otantik liderlik yaklaşımında lider, genel

olarak, açıklığı teşvik eden, dürüst öz benliğe sahip olumlu bireylerdir. İnşa ettikleri güven ortamı ve izleyenlerinden gelen hevesli destek sayesinde otantik liderler bireysel ve takım performansını artırabilir (Gardner, Coglisler, Davis ve Dickens, 2011).

Otantik liderler; dürüstlük, nezaket, adalet, özgecilik, hesap verebilirlik ve iyimserlik gibi olumlu temel değerlere sahiptirler. Sahip olduğu bu temel değerler sayesinde, otantik liderler, izleyenleri için doğru ve adil olanı yapmaya; karşılıklı güven, şeffaflık ve ortak amaçlar doğrultusunda onlara kılavuzluk yapmaya; izleyenlerinin refah ve gelişimine önem vermeye dayanan özel bir tür ilişki kurarak onları motive ederler (Yukl, 2018: 351).

Otantik liderliğe ilişkin araştırmalara dayanarak alanyazında otantik liderliğe ilişkin özellikleri derleyen Sayılı ve Baytok, otantik liderlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (2014: 165); (1) taklit değil orijinaldirler, (2) hizmet etme tutkuları vardır, (3) davranışlarının altında sahip oldukları değerler bulunur, (4) aklın yansıra tutku ve sevgi ile hareket ederler, (5) başkalarının beklentilerine göre kişiliklerinden taviz vermezler ve hem kendilerine hem de çevrelerine karşı dürüsttürler, (6) çalışma arkadaşlarının güçlü ve zayıf yönlerini bilir, onları kişiliklerinden bağımsız değerlendirirler, (7) çalışanları ile güvenilir ilişki karar ve bağlılıklarını kazanmaya çalışırlar, (8) çalışanları yönlendirir, onlara özgür bir alan ve otonomi sağlar ve çalışanların kendilerini geliştirmeye teşvik ve motive ederler, (9) geleceğe odaklı, ahlaklı ve güven telkin edicidirler, (10) izleyenlerinin gelişiminde rol model olmaya gayret gösterirler ve (11) sorumluluk bilici ile hareket ederler ve çalışanların ilgi ve istekleri ile ilgilenirler.

### **2.1.6. Otantik Liderliğin Öncüleri**

Bir bireyde otantik lider davranışlarının ortaya çıkması, otantik liderliğin temel bileşenleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda liderin takipçileri tarafından otantik olarak algılanması için değerleri ve inançları hakkında net olmalı; değerleri, inançları ve eylemleri arasında tutarlılık göstermelidir (Peus, Wesche, Streicher, Braun ve Frey, 2012).

Ayrıca araştırmalar (Adil ve Kamal, 2016; Feng-I, 2016; Keser, 2013), pozitif psikolojik sermayenin umut, iyimserlik ve esneklik olarak adlandırılan üç bileşenine uygun hareket eden liderlerin, otantik liderler olma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumun nedenleri sıralanacak olursa; ilk olarak, hedefleri belirleyip açıklayabilen liderler, takipçileri için geleceğe yönelik daha umut verici bir ortam sağlar. İkincisi, iyimser liderler takipçilerini güdüleme ve gelecekteki olayları daha kolay tahmin

etmelerine yardımcı olma konusunda kabiliyete sahiptirler. Son olarak, esnek liderler, takipçilerini desteklemek için değişen çevre koşullarında çalışmak üzere daha donanımlıdırlar (Jensen ve Luthans, 2006).

Liderlik davranışlarının belirlenmesinde, başkalarının beklentilerini düşük veya yüksek seviyede dikkate alması otantik liderliğin öncüsü olarak önerilmiştir (Gangestad ve Snyder, 2000). Başkalarının beklentilerini daha az dikkate alan bireyin daha fazla otantik liderlik özelliği gösterdiği öne sürülmüştür. Çünkü otantik liderler başkalarının değil, kendi inanç ve değerleri ile tutarlı davranışlar sergilerler (Tate, 2008).

Otantik liderlerin, davranışları ile gerçek değerleri birbiri ile uyumludur. Bu bağlamda liderliği; saygı, statü ve güç elde etmek için değil; değerler ve inançlarını hayata geçirmek için isterler. Nitekim otantik liderin eylemlerini sevilme ya da konumlarını muhafaza etme arzusu değil; değerleri ve inançları belirlemektedir. Motivasyon kaynağı ise kendini geliştirme isteğidir. Bu sebeple otantik lider daha az savunmacı ve geri bildirimlerle hatalarından bir şeyler öğrenmeye daha açıktır (Yukl, 2018: 352).

### **2.1.7. Otantik Liderliğin Etkileri**

Otantik liderliğin etkili bir liderlik stratejisi olduğuna dair birçok teori vardır. Otantik liderin, örgüt üyelerinin, örgütünün başarılı olacağına dair inancını desteklemek suretiyle (Rego, Vitória, Magalhães, Ribeiro ve Cunha, 2013) örgütün performansını arttırmaktadır (Campion, Medsker ve Higgs, 1993; Lester, Meglino ve Korsgaard, 2002). Çünkü otantik liderlik davranışları örgütün yetenek ve gücünün ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Rego ve diğerleri, 2013). Ayrıca otantik liderlik, örgütte güveni tesis ederek örgüt performansını yükseltmektedir. Çünkü çalışanların liderine olan güveni, çalışanın örgütüne sadakatini arttırmakta ve sonuç olarak performansı yükselmektedir (Clapp-Smith, Vogelgesang ve Avey, 2009).

Otantik liderlerin değerlerinin açık olması, oluşturduğu güven ortamı ve dürüstlüğü izleyenleri üzerindeki etkisini artırır. İzleyenlerin güvenilir ve kendinden emin gördükleri bir liderden etkilenmesi daha kolaydır. Ayrıca otantik liderin izleyenlerinin, liderle bireysel ya da örgütsel olarak özdeşleşmesi daha fazladır. İzleyenlerin benlik alguları ve öz kimlikleri de liderden etkilenmektedir. İlave olarak otantik liderin, İzleyenleri etkilemek için kullandığı bazı liderlik davranışları diğer liderlik kuramlarındakiler ile benzerlik göstermektedir. Lider; davranışları ile model olarak, cazip bir vizyon belirleyerek ve

zorluklar karşısında iyimserliğini koruyup cesaret vererek, izleyenlerinin bağlılık ve iyimserliklerini arttırabilir. (Yukl, 2018: 352). Otantik liderliğe ilişkin araştırmalar artarak devam etmektedir. Ancak mevcut araştırmalara göre, otantik liderlerin, takipçilerinin üzerinde bireysel ve takım performansında artışa yol açan duygusal veya psikolojik bir etken olduğunu söylemek mümkündür.

### **2.1.8. Okullarda Otantik Liderlik**

Okulda etik ilkelere dayalı güven ortamının oluşturulması, ilişkilerin şeffaf, açık ve samimi olması, okulda alınacak kararlara ilişkin verilerin tüm yönleri ile dengeli bir şekilde değerlendirilmesi, okulunun belirlenen hedeflere ulaşacağına dair inanç unsurlarının gözlenmesi okul yöneticisinin otantik liderlik özellikleri gösterdiğinin işareti sayılabilir. Nitekim okulun en etkili kişisi kabul edilen okul yöneticisi otantik liderlik davranışları sergileyerek okulun paydaşlarını olumlu biçimde etkileyebilir. Bu etkiler; öğretmen ve öğrencilerin performansının artması, okulun paydaşlarının okula olan sadakatının artması ve okulda güven ortamının tesis edilmesi şeklinde görülebilir. Bu bağlamda okulu yönetmekle görevli müdürün okulu hedeflerine ulaştırmak için yöneticilik yanında otantik liderlik davranışları da sergilemesi beklenebilir. Okul yöneticisinin bu davranışları öğretmenlerin işe bağlılığını arttırarak sorumluluklarını tutku ile yapmasına, öğretmenlerin performansının arttırmasına ve sonuç olarak, eğitim öğretiminin niteliğini artmasına yol açabilir.

## **2.2. İşe Bağlılığa İlişkin Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve**

Otantik liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde örgüt ve çalışan için olumlu etkileri olduğu düşünülen işe bağlılık önce kavram olarak açıklanmış ardından, benzer kavramlarla karşılaştırılması, bileşenleri ve etkilerini içeren bilgiler verilmiştir.

### **2.2.1. İşe Bağlılık Kavramı**

Önce iş dünyasında ardından akademide popüler bir kavram olan işe bağlılığın (work engagement) kökeni bağlılık (engagement) kavramından geldiği ve alanyazında ilk defa 90'lı yıllarda kullanıldığı görülmektedir. Bağlılık (engagement) kavramını ilk defa kullanan Kahn (1990), bu kavramı bireyin rol teorisine dayandırmış; bireysel adanma ve bireysel geri çekilmeyi tanımlamıştır. Yazarın tanımladığı bu kavramlar çalışanın iş rolünü yerine getirirken kendini adanmasını (kendisini vermesini) ya da kendisini geri çekmesini gösteren

davranışları kapsamaktadır. Bireysel adanma, çalışanın iş rolünü yerine getirirken fiziksel veya psikolojik olarak tümüyle kendisini işine vermesi olarak tanımlanmıştır. Daha sonra Kahn (1992) bağlılık kavramını, fiziksel veya psikolojik olarak tamamen işte olma deneyiminden ayırarak çalışanın iş rollerini yerine getirirken dikkatli, ilgili, işi ile bütünleşen ve işine odaklanan şeklinde güncellemiştir. Diğer bir deyişle, davranış olarak bağlılık, çalışanın enerjisini iş rolüne vererek, fiziksel olarak işte bulunması ile oluşan belirli bir zihinsel durumun tezahürü biçiminde ifade edilmektedir (Schaufeli ve Bakker, 2010: 12).

Kahn'ın (1990, 1992) çalışmalarından etkilenen Rothbard (2001) farklı bir bakış açısı ile işe bağlılığı, iki boyutlu bir motivasyon unsuru olarak ele almıştır. Yazara göre bu boyutlar; dikkat (işini yaparken bilişsel uygunluğunun süresi) ve yoğunlaşmayı (çalışanın bir role odaklanması) içermektedir. Örgütsel davranış konularında pozitif psikolojiye duyulan ilginin artması, akademinin de işe bağlılığa olan ilgisini arttırmıştır. Pozitif psikoloji geleneksel olarak insanların hastalık, çöküntü, bozukluk, engellilik (Disease, Damage, Disorder, Disability, [4D]) gibi olumsuz kavramların incelenmesi yerine kişinin güçlendirilmesi ve gerçek kapasitesinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır (Schaufeli ve Bakker, 2010: 11). Bu bağlamda bilimsel araştırmaların tükenmişlikten, işe bağlılığa yönelmesi örnek olarak gösterilebilir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

İngilizce alanyazında çalışanın işe bağlılığını ifade etmek için “work engagement” kelimesi kullanılmaktadır. Ancak İngilizce alanyazında “engagement” kelimesini içeren çok sayıda kavram bulunmaktadır. Bu kavramlar; belirli bir mesleğe bağlılık “job engagement” (Rich, Lepine ve Crawford, 2010); bireysel bağlılık “personal engagement” (Kahn, 1990); grup bağlılığı “group engagement” (Saks ve Gruman, 2014); görev bağlılığı “task engagement” (Saks ve Gruman, 2014); çalışan bağlılığı “employee engagement” (Harter, Schmidt ve Hayes, 2002); çalışan iş tutkunluğu “employee workpassion” (Zigarmi, Nimon, Houson, Witt ve Diehl, 2009); örgütsel bağlılık “organization engagement” (Saks, 2006); role bağlılık “role engagement” (Rothbard, 2001) biçiminde farklı kavramlarla ifade edildiği görülmektedir.

Türkçe alanyazın incelendiğinde ise bu çalışmada “işe bağlılık” (work engagement) olarak incelenen kavramın farklı adlar altında ele alındığı görülmektedir. Bu kavramın; işe adanmışlık (Keçecioglu ve Yilmaz, 2018; Kurtpınar, 2011), işe adanma (Kayar ve Erdem, 2017), işe gönülden adanma (Bakalcı, 2010; Bal, 2008), işe angaje olma (Arslan, 2017;

Güneşer, 2007; Özkıap ve Meydan, 2015), işe bağlanma (Agin, 2010; İnce ve Topcu, 2018), işe bağlılık (Eryılmaz ve Doğan, 2012; Gül ve Erol, 2016), işle bütünleşme (Ardıç ve Polatci, 2009; Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013; Öngöre, 2013), işe cezbolma(Doğan, 2002; Karagonlar, Öztürk ve Özmen, 2015; Özer, Saygılı ve Uğurluoğlu, 2016), işe kapılma (Öner, 2008), işe yoğunlaşma (Oymak, 2015), işe tutkunluk (Başoda, 2017; Çağlar, 2011) ve çalışmaya tutkunluk (Akgün, 2017; Çankır, 2015; Turgut, 2010) biçiminde ifade edildiği görölmektedir. Türkçe araştırmalarda farklı biçimlerde ifade edilen “work engagement” kavramının Türkçe karşılığının kapsayıcı olmadığı, genellikle kavramı oluşturan bileşenlere işaret ettiği görölmektedir. Kavramın Türkçe’de hangi kavram ile ifade edilebileceği konusunda farklı alanlardaki (Türkçe, Eğitim Yönetimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) öğretim üyelerinin görüşüne başvurulmuştur. Kavramın kapsayıcı, bileşenleri oluşturan unsurları içermesi ve uzman görüşü neticesinde bu çalışmada “işe bağlılık” biçiminde kullanılmasına karar verilmiştir.

Genelde “çalışan bağlılığı (employee engagement)” ve işe bağlılık birbirinin yerine kullanılsa da bu çalışmada daha belirleyici olduğu için ayrı bir kavram olarak ele alınmıştır. Çünkü işe bağlılık çalışanın işiyle olan ilişkisine işaret ederken, çalışan bağlılığı çalışanın işinin yansıra örgütüyle olan ilişkisini de kapsamaktadır (Schaufeli ve Bakker, 2010: 10). Bu bağlamda bir öğretmenin, öğretmenlik mesleğini icra ederken dinçliği, kendini adaması ve yoğunlaşması işe bağlılık olarak ele alınırken, öğretmenin öğretmenlik mesleği ve okulu ile olan ilişkisi çalışan bağlılığı kapsamında değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın kapsamında olmadığı için iş dünyasının yaptığı işe bağlılık tanımları tek tek incelenmemiştir. Ancak genel olarak bakıldığında iş dünyasının örgütsel bağlılık, ekstra rol davranışı, iş tatmini gibi geleneksel örgütsel davranış kavramlarından yola çıkarak bir tanım yaptığı görölmektedir. Bu durumu Schaufeli ve Bakker,(2010: 12) “*firmaların işe bağlılığı roman gibi düşünerek moda kavramları içeren ilgi çekici bir başlık bulmaları*” şeklinde tanımlamıştır. İş dünyasında oldukça popüler olan işe bağlılığın bu farklı yapısını ortaya koyabilmek amacıyla akademisyenler araştırmalarına konu etmeye başlamıştır.

İşe bağlılık, olumlu örgütsel davranış alanında bireyi etkileyen psikolojik durumlardan biri olarak kabul edilebilir (Schaufeli ve diğerleri, 2006). Bu bağlamda işe bağlılığın, örgütsel davranış alanındaki benzer kuramları kapsayan şemsiye bir kavram olduğu iddia edilse de (Macey ve Schneider, 2008), ampirik çalışması yapılan, pratiğe uygulanabilen, kesin ve kendine özgü tanımı yapılabilen bir kavram olarak ele alınmıştır

(Leither ve Bakker, 2010: 2). Ayrıca işe bağlılık işletmelerde ortaya çıksa da psikoloji, sosyoloji, insan kaynakları yönetimi ve eğitim gibi birçok alanlarda bağımsız olarak incelenen bir kavram olmuştur (Shuck, Reio ve Rocco, 2011).

İşe bağlılığa ilişkin yaklaşımları inceleyen Başoda'ya göre işe bağlılık; şartlara bağlı olarak, içeriğinde güdüleyici unsurları barındıran, çalışanın kendi potansiyelini kullanması ile oluşan tatmin edici, çalışanın işine yönelik psikolojik bir durumdur. Araştırmacı bireyin kendi kaynaklarını kullanması ile örgütsel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması aracılığıyla kendini zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak işine adanması neticesinde işe bağlılığın oluştuğunu iddia etmektedir (2017).

Akademik kaynaklarda henüz işe bağlılıkla ilgili üzerinde anlaşılmış tek bir tanımının yapılamamasının yansısı, kavramın Türkçe karşılığı konusunda da fikir birliği olmadığı söylenebilir. Ayrıca Türkiye'de farklı şekillerde kullanılan ve çok sayıda araştırmaya konu olan kavramın güncel olduğu ve araştırmacıların dikkatini çektiği görülmektedir. Bununla birlikte güncel ve dikkat çeken bu kavramın daha kapsamlı bir şekilde açıklanmasına da ihtiyaç vardır.

### **2.2.1.1. İşe bağlılık kavramını açıklayan yaklaşımlar**

İşe bağlılığı açıklamak için çok sayıda yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımları Schaufeli (2013) dört başlık altında toplamıştır. Bunlar; (1) İhtiyaçları tatmin, (2) Tükenmişliğin anti tezi, (3) Tatmin ve bağlılık ve (4) Çok yönlü yaklaşımlar şeklinde incelenebilir. Aşağıda bu yaklaşımlar kısaca açıklanmıştır.

*İhtiyaçları tatmin yaklaşımı:* Bu yaklaşımın öncüsü sayılan Kahn'a (1990, 1992) göre ihtiyaçları (anlamlılık, güven ve kaynaklara erişim) karşılanması durumunda birey, potansiyelini (fiziksel, duygusal ve zihinsel) iş rolüne aktarabilmektedir. Kahn'ın kavramsallaştırılmasına göre işe bağlılık; fiziksel, duygusal ve zihinsel olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Soane, Truss, Alfes, Shantz, Rees ve Gatenby, 2012). Bu bağlamda, fiziksel bileşen bireyin enerji ve zamanını işine harcamasını; duygusal bileşen bireyin iş arkadaşlarına ve işine yönelik duygularını; zihinsel bileşen ise bireyin yaptığı işin farkında olmasını, işi başarmak için kaynak ve fırsatları değerlendirmesini ifade etmektedir (Catherine Truss, Shantz, Soane, Alfes ve Delbridge, 2013). Kahn'ın (1990, 1992) çalışmalarından etkilenen Rothbard (2001) farklı bir bakış açısı ile işe bağlılığı, iki boyutlu güdüleyici bir yapı olarak ele bu boyutları; dikkat (işini yaparken bilişsel uygunluğunun

süresi) ve yoğunlaşma (çalışanın bir role odaklanması) şeklinde ifade etmiştir. May, Gibson ve Harter ise ihtiyaçları tatmin etme yaklaşımını desteklerken Kahn'ın kavramsallaştırmasını ilk defa ölçülebilir hale getirmişlerdir (2004).

Bu yaklaşımı destekleyen araştırmacıların görüşleri genel olarak incelendiğinde; işe bağlılık iki aşamada oluşur. İlk aşama güdüleyici aşamadır. Bu aşamada bireyin işi ile ilgili ihtiyaçlarının tatmin edilmesi sonucu psikolojik bir bağ kurulur. Sonraki aşama adanmadır. İş ile psikolojik bağ kuran birey sahip olduğu doğal güçlerini işine aktarır. İhtiyaçları tatmin etme yaklaşımı, işe bağlılığın kuramsal alt yapısı açısından önemli olsa da nadiren ampirik araştırmalarda kullanılmıştır (Schaufeli, 2013).

*Tükenmişliğin anti tezi yaklaşımı:* İş sağlığı psikolojisine dayanan bu yaklaşım, işe bağlılığı tükenmişliğin antitezi olarak yani pozitif görmektedir. Bu yaklaşıma göre işe bağlılık, tükenmişliğin zıt kutbundaki olumlu, tatmin edici, işe motive edici duygu durumuna sahip olan kişinin iyi oluş halidir (Leither ve Bakker, 2010: 1). Ancak bu yaklaşımı benimseyen iki farklı görüş vardır (Schaufeli, 2013).

Birinci görüş, işe bağlılık ve tükenmişliğin, tek bir sürecin olumlu ve olumsuz son noktaları olduğunu savunur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bu görüşe göre, tükenmişlik yaşayanların aksine işine bağlı çalışanlar enerji dolu hissederler, işleri ile etkili bir bağ kurarlar ve işlerini stresli ve ağır görmek yerine heyecan verici ve geliştirici görürler. Maslach ve diğerleri, işe bağlılığın tükenmişliğin üç boyutunun doğrudan karşıtı olan enerjik olma, katılım ve etkililik ile karakterize edilebileceğini iddia etmiştir (2001). Araştırmacılar çalışanın tükenmişliği durumunda enerjik olmanın bitkinliğe, katılımın duyarsızlaşmaya ve etkililiğin ise etkisizliğe dönüştüğünü savunur. Sonuç olarak, işe bağlılık, Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin (Maslach, Jackson ve Leiter, 1996) üç boyutlu yapısının zıt kutbundaki puanlarla değerlendirilebilir; tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki düşük puanlar ile kişisel başarı puanlarından alınan yüksek puanlar işe bağlılığın ölçülmesinde kullanılabileceğini iddia ederler.

İkinci görüşe göre işe bağlılık, tükenmişlikle negatif ilişkili ancak bağımsız, ayrı bir kavramdır (Schaufeli ve Bakker, 2010: 13). Bu bağlamda işe bağlılık, tükenmişlik ile negatif ilişkili ancak ayrı, kendi başına bir kavram olarak, “dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma ile karakterize edilen çalışanın işine ilişkin olumlu, tatmin edici ruh hali” biçiminde tanımlanır (Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma ve Bakker, 2002). Dinçlik, bireyin çalışırken yüksek düzeyde enerjisini ve zihinsel dayanıklılığını, işine çaba



harcamaya istekli olmayı ve zorluklar karşısında dahi azimli olmayı; adanmışlık, kişinin şevkle işini yapmasını ve işini yaparken önem, coşku, ilham, gurur ve rekabet duygusu yaşamasını ve yoğunlaşma ise çalışanın işine odaklanmasını, kendisini işine kaptırmasından mutlu olmasını ve zamanın nasıl geçtiğini anlamamasını, kendisini işinden ayırmada zorlanmasını ifade etmektedir (Schaufeli, ve diğerleri, 2002).

Dinçlik ve tükenmeyi kapsayan süreç “enerji”, adanmışlık ve duyarsızlaşmayı kapsayan süreç “özdeşleşme” olarak sınıflandırılabilir (González-Romá, Schaufeli, Bakker ve Lloret, 2006). Bu nedenle, işe bağlılık, yüksek düzeyde enerji ve kişinin işiyle güçlü bir şekilde özdeşleşmesi ile karakterize edilirken; tükenmişlik, bunun tersiyle, düşük enerji seviyesi ve çalışanın işiyle kurduğu zayıf özdeşleşme ile karakterize edilir. Fakat işe bağlılığı oluşturan üçüncü boyut olan yoğunlaşmanın karşılığı tükenmişlikte bulunmamaktadır. Diğer taraftan işe bağlı çalışanlar, tükenmişlik yaşayanlarda bulunan boşluğun aksine tatmin ve doluluk duygusu vardır. İşe bağlılık, anlık, belirli bir duygusal durum yerine daha kalıcı ve yaygın bir duygusal-bilişsel durumu ifade etmektedir (Schaufeli ve Bakker, 2010: 13). Sonuç olarak işe bağlılık, tek başına; dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma ile karakterize edilen, çalışanın işine ilişkin olumlu, tatmin edici ruh hali olarak tanımlanırsa uygulanabilirliği sağlanır (Schaufeli, ve diğerleri, 2002).

Bugüne kadar işe bağlılıkla ilgili yapılmış akademik araştırmaların büyük çoğunluğu bu tanıma dayanarak geliştirilen dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma boyutlarını kapsayan Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği (Schaufeli, Salanova, ve diğerleri, 2002) ile yapılmıştır. İşe bağlılığa ilişkin alanyazında Schaufeli ve diğerlerinin görüşü üzerinde en çok durulan ve en çok benimsenen görüştür (Başoda, 2017).

*Tatmin ve bağlılık yaklaşımı:* Bu yaklaşımın öncüsü bir danışmanlık şirketi olan Gallup Organizasyonuna göre işe bağlılık; bireyin işe katılımı, tatmini ve işine istekli olması ile açıklanmış ve iş tatmininden türetilmiştir (Schaufeli, 2013). Müşteri memnuniyeti, karlılık ve üretim artışı gibi işletme çıktıları ile anlamlı ilişkileri açıklayan bu yaklaşım akademik yazında Harter, Schmidt ve Hayes (2002) tarafından destek bulmasına karşın ve bilimsel bir bakış açısıyla değil, eylemsel bakış açısıyla tasarlandığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Schaufeli, 2013). Akademik alanyazında üzerinde en az durulan yaklaşımın bu olduğu söylenebilir (Başoda, 2017).

*Çok yönlü yaklaşım:* Yaklaşımın öncüsü sayılan Saks’a (2006) göre işe bağlılık; bireysel rol performansı ile ilişkili; bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerden oluşan

ayrı ve benzersiz bir yapıdır. Araştırmacı, ihtiyaçları tatmin yaklaşımı ile tükenmişliğin anti tezi yaklaşımını içeren bir bakış açısı geliştirmiş ve bu yaklaşımların örgütlerin çalışanlara sunduğu imkanların işe bağlılığı ortaya çıkardığını ileri sürmüştür. Bu yaklaşım altında sayılabilecek Macey ve Schneider'a göre işe bağlılık; bireyin görevleri, işi ve görev yaptığı örgütün tüm yönlerini kapsayan benzer örgütsel davranış kuramlarını içeren şemsiye bir kavramdır (2008).

İşe bağlılığı açıklamaya çalışan yaklaşımlar değerlendirildiğinde her yaklaşımın işe bağlılığı farklı bir açıdan ele aldığı görülmektedir. İşe bağlılığa ilişkin, ilk yaklaşımda çalışanın rol performansı ve ihtiyaçların tatmini, ikincide çalışanın tükenmişliğin aksine iyi oluş hali, üçüncüde iş kaynaklarının sağlanması ile tatmin edilmesi ve sonucuda diğer yaklaşımları da içeren, iş ve örgütü de kapsayan açıklamalar getirilmiştir. Bu çalışmada da akademinin en çok üzerinde durduğu ve kabul ettiği, işe bağlılığı bağımsız ve ölçülebilir ayrı bir kavram olarak ele alan Schaufeli ve diğerlerinin (2002) görüşü benimsenmiştir. Öyle ki söz konusu yazarların geliştirdikleri Utrecht işe bağlılık ölçeği bu çalışmada da kullanılmıştır.

## **2.2.2. İşe Bağlılığın Benzer Örgütsel Davranış Kuramlarından Farkı**

Tanımı üzerinde mutlak bir fikir birliği olmaması ve benzer örgütsel davranış kuramları ile karıştırılması, işe bağlılığın açık bir şekilde ortaya konulmasını zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple işe bağlılığın diğer örgütsel davranış kavramlarından benzer ve farklı yönleri aşağıda tartışılmıştır.

*Ekstra Rol Davranışı (Extra Rol Behavior):* Genelde çalışanın tüm kapasitesini işine vermesi olarak açıklanan işe bağlılıkta, çalışanın işini yaparken verdiği emek ya da dikkat gönüllülük esasına dayanır. İşine bağlı çalışan bir şeyi daha fazla yapmak (çalışma süresini uzatmak vb.) yerine, işine yeni veya farklı bir şeyler (yaratıcı problem çözme vb.) katar (Schaufeli ve Bakker, 2010: 14). Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı olarak da adlandırılan ekstra rol davranışı çalışanın örgütçe belirlenen rol davranışının ötesine istekli bir şekilde geçmesidir (Organ, 1997). İşine bağlı çalışan ekstra rol davranışı gösterebilir ya da göstermeyebilir. Ancak bu ekstra rol davranışı işe bağlılığı oluşturan unsurlardan biri değildir (Schaufeli ve Bakker, 2010: 14).

*İnisiyatif Alma (Personel Initiative):* Frese ve Fay'a göre inisiyatif alma çalışanın kendi isteği ile başlattığı verimlilik, üretkenlik, yenilikçilik ve kararlılık içeren

davranışlardır. Özel bir davranış türü olarak inisiyatif alma, çalışanın iş için normal olanın ötesine geçmez. Davranışın miktarını belirtmek yerine, inisiyatif alma çalışanın iş davranışının kalitesiyle ilgilidir (2001). Bu nedenle, inisiyatif alma, işe bağlılığın davranışsal bileşenini oluşturan dinçlik boyutunun daha kapsamlı hali olarak ifade edilebilir (Schaufeli ve Bakker, 2010: 14).

*İşe Katılım (Job Involvement):* Kişinin kendisi ile işi arasında psikolojik olarak özdeşleşme derecesi veya kişinin kendini tanımlamasında işin önemi olarak tanımlanan işe katılım (Kanungo, 1982) tükenmişliğin alt boyutu olan sinizmin / duyarsızlaşmanın zıt kutbunda bulunmaktadır (Schaufeli ve Bakker, 2010: 14). İlave olarak işe katılım bireyin ihtiyaçlarını tatmin etmeye yönelik bilişsel bir durumu ifade ederken, bu bilişsel durum işe bağlılık kapsamındaki boyutlardan (fiziksel, duygusal ve bilişsel) yalnızca bir tanesidir (Christian, Garza ve Slaughter, 2011). Bu nedenle işe katılımın, işe bağlılık ile ilişkili olmasına karşın sadece adanma/özdeşleşmeye eşdeğer olduğu söylenebilir.

*Örgütsel Bağlılık (Organizational Commitment):* Bireyin belirli bir örgütle özdeşleşmesinin ve katılımının göreceli gücü olarak tanımlanan örgütsel bağlılık, çalışanın örgütü ile psikolojik bağlılığını ve özdeşleşme durumunu ifade eder (Mowday, Steers ve Porter, 1979). Alanyazında tarif edildiği şekliyle işe bağlılık çalışanın örgütüne değil iş rolüne veya işin kendisine bağlılığını içerir. İşe bağlılık ile örgütsel bağlılık birbirine denk kavramlar olarak ele alınırsa, işe bağlılığı oluşturan bazı unsurlar gereksiz/geçersiz olacaktır (Schaufeli ve Bakker, 2010: 14). Bu bağlamda işe bağlılık çalışanın tüm benliğini (bilişsel, duygusal ve fiziksel) işine vermesi iken, örgütsel bağlılık yalnızca örgüte yönelik duygusal bağlılığı ifade etmektedir (Christian, Garza ve Slaughter, 2011).

*İş Tatmini (Job Satisfaction):* İş tatmini, çalışanın işini zevkli veya olumlu bir duygusal durum olarak değerlendirilmesidir (Locke, 1969). İşe bağlılıktan farklı olarak çalışanın işe yönelik ruh halini yansıtan iş tatmininin yalnızca bilişsel temelleri vardır. Ayrıca iş tatmini durumsallığı (ferahlık, sakinlik, dinginlik, huzur, vb.) akla getirirken, işe bağlılık eylemselliği de (heyecan, dikkat, coşku, vb.) içermektedir (Schaufeli ve Bakker, 2010: 14). Bu nedenle iş tatmini, işin özellikleri ile ilgili olduğundan doyum elde etme, işe bağlılık ise işin kendisi ile ilgili olduğundan harekete geçirme özelliği bulunmaktadır (Christian ve diğerleri, 2011). İlave olarak işe bağlılıkta çalışanın kendinden bir şeyler vermesi (enerji, zaman, potansiyel, vb.) söz konusu iken, iş tatmininde bireyin bir şeyler (doyum, tatmin, vb.) elde etmesi söz konusudur (Wefald, 2009).

*Olumlu Duygulanım / Pozitif Duygusallık (Positive Affectivity)*: Olumlu duygulanım, yüksek seviyede neşe, coşku ve enerji gibi olumlu duygusal deneyimlere işaret eden bireysel farklılıkları yansıtan bir özelliktir (Watson ve Naragon, 2009: 207). İşe bağlılık, akademik bağlamından ayrı olarak ele alındığında pozitif duygusallık ile ilişkili, kişiye özgü psikolojik bir durum olarak düşünülebilir. Kişiye özgü psikolojik bir durumu yansıttığı için pozitif duygusallığa sahip bazı çalışanların iş yerinde diğer çalışanlara göre daha fazla işine bağlı olması beklenebilir. Ancak işe bağlılık ve pozitif duygusallık birbirlerinin yerine kullanılan birer kavram değildir (Schaufeli ve Bakker, 2010: 14).

*Akış (Flow)*: Çalışanın işsel zevkle, konsantre olmuş bir biçimde dikkatini toplaması, berrak bir zihinle işine odaklanması ve zamanın farkına varamaması ile karakterize edilen “akış” optimal bir deneyim durumudur (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2009: 195). Bu tanıma göre işe bağlılığın yoğunlaşma boyutu ile büyük benzerlik göstermektedir. Ancak akış, kısa süreli çalışanın işini yaparken en üst seviyeye ulaşmasını işaret ederken yoğunlaşma daha uzun süreli ve daha kalıcı bir zihin durumuna işaret etmektedir (Schaufeli ve Bakker, 2010: 15).

*İşkololiliklik (Workaholism)*: İlk bakışta işkolilik ile işe bağlılık arasında bazı benzerlikler görülse de işine bağlı çalışanlarda işkolik çalışanlarda gözlenen işsel saplantı gözlenmez. İşine bağlı çalışan zor şartlarla karşılaşsa dahi işini sebatla yapmaya devam eder çünkü yaptığı işten keyif almakta, haz duymaktadır. Ancak işkolik çalışanda, işini yaparken içinden gelen kontrol edilemez bir dürtü vardır (Schaufeli ve Bakker, 2010: 15). İki kavram tutku üzerinden ele alındığında, Vallerand ve diğerleri ahenkli ve uyumlu tutku (işine bağlı çalışanda olduğu gibi) ile obsesif tutku (işkolik çalışanda olduğu gibi) arasında benzer bir ayrımı yapmıştır (2003). Sonuç olarak işe bağlılıkta ahenkli tutku vardır, çalışmaya zorunluluk yoktur, iş keyifli ve eğlencelidir ancak işkolilikte olumlu duygusal bileşen yoktur, obsesif tutku vardır ve işten keyif alma söz konusu değildir (Gorgievski-Duijvesteijn ve Bakker, 2010).

*Örgütsel Vatandaşlık Davranışları (Organizational Citizenship Behaviors)*: Örgütsel vatandaşlık davranışları, çalışanın istekli olarak rol gereğini ve beklentisini aşarak, örgütüne katkıda bulunma ve ödül beklemezsizin arkadaşlarına yardımcı olma davranışlarını ifade eder (Organ, 1989). Örgütsel vatandaşlık davranışından farklı olarak işe bağlılıkta, çalışanın isteğe bağlı davranışları değil, kendisine tanımlanmış iş rolü ve performansı odak noktasıdır (Saks, 2006).

### 2.2.3. İşe Bağlılığın Boyutları

Bağlılık kavramının referans alındığı Kahn (1990, 1992)'a göre bağlılık işe ilişkin rolü içerirken, bağlılığı tükenmişliğin antitezi olarak savunan araştırmacılar işe bağlılığı, işin kendisi (iş aktivitesi) olarak almışlardır. Her iki görüşü de savunarak akademik kavramsallaştırmalar yapan araştırmacılar işe bağlılığın; davranışsal açıdan (dinçlik), duygusal açıdan (adanmışlık) ve bilişsel açıdan (yoğunlaşma) bileşenlerini gerektirdiği konusunda hemfikir olduğu söylenebilir (Schaufeli ve Bakker, 2010: 13). Bugüne kadar işe bağlılığa ilişkin yapılmış akademik çalışmaların çoğu Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından; “dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma ile karakterize edilen, çalışanın işine ilişkin olumlu, tatmin edici ruh hali” şeklinde kavramsallaştırılan işe bağlılığın dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma boyutlarını içerdiği genel kabul görmüştür. Aşağıda işe bağlılığın söz konusu boyutları kısaca açıklanmıştır.

#### 2.2.3.1. Dinçlik

İşe bağlılığın dinçlik (vigor) boyutu, çalışanın çalışırken yüksek enerjiye sahip olmasını, çabuk yorulmama yeteneğini, zihinsel dayanıklılığını ve işine dair çaba sarf etme isteğini kapsar (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova ve Barker, 2002; Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma ve Bakker, 2002). Bu bağlamda dinçlik, çalışanın işinde yüksek düzeyde enerji ve zihinsel dayanıklılığa sahip olması, kişinin işine çaba harcamaya istekli olması ve zorluklarla karşılaşsa dahi işini yapma konusunda kararlı davranması olarak tanımlanabilir (Schaufeli ve Bakker, 2010: 13).

Dinçlik, çalışanın enerjisini işine yansıtmasıdır. İşine bağlı çalışan sadece enerjik değil aynı zamanda bu enerjisini istekli bir şekilde işine aktarabilen kişidir. Sahip olduğu enerjiyi başka bir şey için saklamaz, yapacağı işinden kaçınmaz. Çünkü yaptığı işin kendi enerjisine ihtiyacı olduğunu bilir (Leither ve Bakker, 2010: 2). İşe adanmışlığın dinçlik boyutu çalışanı güdüleme unsuru olarak ele alınabilir (Marisa Salanova, Agut ve Peiró, 2005). Güdünün, “enerji ve kararlılıkla hareketin yönü üzerindeki etkisi” şeklindeki tanımından yola çıkan Mauno, Kinnunen ve Ruokolainen (2007), tanımda geçen enerji ve kararlılığının dinçlik boyutunun temel özelliği olduğunu vurgular. Turgut ise güdü ile dinçlik arasındaki kavramsal benzerliğin dış kaynaklı güdüden ziyade iç kaynaklı güdü yapısını içerdiğini iddia etmektedir (2010).

### 2.2.3.2. Adanmışlık

Adanmışlık (dedication), çalışanın işine güçlü bir şekilde bağlanması ve yaptığı işe dair önem, heves, ilham, gurur ve mücadele duygusu yaşaması anlamına gelir (Schaufeli ve Bakker, 2010: 13). Bununla birlikte adanmışlık; çalışanın işinin anlamlı olduğunu düşünmesi ve bir amaca hizmet ettiği inancını taşıması, işi ile gurur duymasını içermektedir (Hakanen ve diğerleri, 2006). Bu çerçevede adanmışlığın, işin çalışana anlamlı ve çekici gelmesini, mücadele gerektiğinde yılmamasını, çalışanın tutku ile işe sarılmasını ve işi ile bütünleşmesini kapsadığı söylenebilir.

### 2.2.3.3. Yoğunlaşma

Yoğunlaşma (absorbation), çalışanın işini yaparken tamamen odaklanması ve mutlu bir şekilde onunla meşgul olmasıdır. Bu sayede zaman hızla geçer ve çalışan kendini işinden ayırmada zorluk çeker (Schaufeli ve Bakker, 2010: 13). İşe bağlılık aynı zamanda kişinin işine duyduğu yoğun bir ilgiyi ifade eder. İşine bağlı çalışan işini yaparken dikkatini işine verir. Sorunların özündeki detayları atlamazlar. Tüm dikkatini işine vermiş olduğundan zamanın nasıl geçtiğini anlamaz. İş yaparken dış uyaranlardan etkilenmez ve dikkatleri kolayca dağılmaz (Leither ve Bakker, 2010: 2).

### 2.2.4. İşe Bağlılığı Öncüleri

Çalışma şartlarının kötü olması, kaynakların yetersizliği, liderlik eksikliği ve yanlış yönetim/yönlendirme çalışanların işe bağlılığını engellemektedir. Örgütün kapasitesi ile mevcut durumu arasında oluşan bu fark örgütün amaçlarını yerine getirmesine engel olmanın yanında çalışanın işine bağlanmasında cesaretini ve hevesini kırmaktadır (Leither ve Bakker, 2010: 5). İşe bağlılığın etkileyen bazı unsurlar aşağıda verilmiştir.

*Eğitim ve teknoloji olanakları:* Örgütü tarafından çalışana sağlanan eğitim ve teknoloji imkanları, bireyin bilgi ve becerilerini geliştirerek başarılı olmasının yollarını açmaktadır. Başarı duygusu yaşayan çalışan ise işini anlamlı bulmakta ve işe bağlılığı artmaktadır (Marisa Salanova ve diğerleri, 2005; Turgut, 2010: 75).

*Geri bildirim:* İşgörenlerin gösterdikleri performansa yönelik aldıkları (eksik taraflarını görme, yeterli olduklarını bilme, yönlendirme, övgü ve teşvik alma, vb.) yapıcı geri bildirim, çalışanların işe bağlılığını etkilemektedir (Barker ve Geurts, 2004; Langelaan, Bakker, van Doornen ve Schaufeli, 2006; Schaufeli ve Bakker, 2004).

*İş ve benlik bilinci uyumu:* Bireyin işinde üstlendiği rollerinin kendi benliğine (düşünce, duygu ve tutum) uygun olmasıdır. Bu uyuma sahip birey yaptığı işte “anlam” bulmakta, değerlerini ve inançlarını yansıtabilmekte, kendini ifade edebilmektedir (Turgut, 2010: 73). May, Gilson ve Harter, bireyin benlik bilinci ile işi arasındaki uyumun işe bağlılığı arttırdığını çalışmaları ile ortaya koymuşlardır (2004).

*İş zenginliği:* İşe zenginlik katan faktörler çalışanın işinde anlam bulması aracılığıyla işe bağlılığını etkilemektedir (May, Chan, Hodges ve Avolio, 2004). İşe zenginlik katan faktörler, iş özellikleri modeline göre; beceri çeşitliliği, görev bütünlüğü, görevin önemi, özerklik ve geri bildirimdir. Bu bağlamda bir iş, özellikler bakımından ne derece güçlü ise o derece zengin bir iş olduğu söylenebilir (Turgut, 2010: 73–74).

*Kurumsal Destek Algısı:* Çalışanın katkılarına karşılık, örgütü tarafından çalışanın değer gördüğüne dair inancı, yani kurumsal destek algısı işe bağlılığı etkileyen faktörler arasındadır (Saks, 2006). Çalışma ortamında adalet ve huzurun gözetilmesi, kaynakların adil dağıtılması, çalışanın katkılarının karşılıksız bırakılmaması gibi eylemler çalışanların kendilerini güvende hissetmelerini sağlarken, aynı zamanda kendilerini işe bağlı hissetmelerine vesile olacaktır (Turgut, 2010: 79).

*Özerklik:* İşgörenin işi üzerindeki sahip olduğu kontrol derecesi olarak tanımlanan özerklik, özsaygı aracılığı ile işe bağlılığı etkileyen başka bir etmendir. İş üzerinde zaman ya da metot kontrolüne sahip çalışanın değerli olma duygusu ve özsaygısı artmaktadır (Turgut, 2010: 75). Değerli olma duygusu ve özsaygısı yüksek bireyin işe bağlılığı arttırdığı bilimsel araştırmalarla ispatlanmıştır (Mauno ve diğerleri, 2007; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2007).

*Sosyal Destek:* İş yaşamında bireyin işiyle ilgili sorun yaşadığında arkadaşlarından veya yöneticilerden destek ve yardım alabilmesi sosyal destek olarak adlandırılır. Bu tür ilişkilerin çalışanın psikolojik olarak güvende hissetmesine yol açarak işe bağlılığı etkilediği söylenebilir (Turgut, 2010: 27). Konu ile ilgili yapılan araştırma bulgularına göre çalışanlar, iş arkadaşlarından (Llorens, Bakker, Schaufeli ve Salanova, 2006; May ve diğerleri, 2004; Schaufeli ve Bakker, 2004) ve yöneticilerinden (Hakanen ve diğerleri, 2006; May ve diğerleri, 2004; Schaufeli ve Bakker, 2004) sosyal destek aldıklarında kendilerini daha dinç hissetmekte ve kendilerini yaptıkları işe daha fazla adamaktadırlar.

### 2.2.5. İşe Bağlılığın Etkileri

Pozitif psikoloji kapsamında değerlendirilen işe bağlılığın hem çalışana hem de örgütüne olumlu sonuçları olacağı tahmin edilebilir. Bu bağlamda işe bağlılığın çalışana ve örgütüne dair etkileri aşağıda kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

*Bireysel inisiyatif alma:* Frese ve Fay'a göre inisiyatif alma çalışanın kendi isteği ile başlattığı verimlilik, üretkenlik, yenilikçilik ve kararlılık içeren davranıştır. Özel bir davranış türü olarak inisiyatif alma, çalışanın iş için normal olanın ötesine geçmedir (2001). Çalışanın formal görevlerinin ötesinde aktif olması ve örgütü lehine inisiyatif almasının, işine bağlı çalışanlarda daha fazla olduğu saptanmıştır (Hakanen, Perhoniemi ve Toppinen-Tanner, 2008; M Salanova ve Schaufeli, 2008; Sonnentag, 2003).

*Esenlik:* İşe bağlılığın ilişkili olduğu duygulardan biri de esenlik duygusudur (Turgut, 2010: 80). İşine bağlı çalışanların, işine karşı olumlu duygularının olduğu ve daha güçlü duygusal sağlığa sahip oldukları (Koyuncu, Burke ve Fiksenbaum, 2006; Schaufeli ve Salanova, 2007), depresyon, uyku rahatsızlıkları ve somatik şikâyetlerinin daha az olduğu rahat tavırlar sergiledikleri anlaşılmıştır (Hallberg ve Schaufeli, 2006).

*İş tatmini:* İşgörenlerin işine bağlılık seviyeleri arttıkça, iş tatminleri de artmaktadır (Koyuncu ve diğerleri, 2006; Saks, 2006). Bireyin dinç, adanmış ve yoğunlaşmış bir biçimde işi ile meşgul olması ve işini severek yapması, işinden tatmin olacağı sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Turgut, 2010: 81).

*İşten ayrılma niyeti:* İşine bağlı çalışanlar, yaptıkları işi tutku ve şevkle yaptıkları için işten ayrılmayı düşünmeyecektir. Nitekim, işe bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasında negatif yönlü ilişkinin varlığı araştırmalarla tespit edilmiştir (Bal, 2008; Koyuncu ve diğerleri, 2006; Saks, 2006; Schaufeli ve Bakker, 2004).

*Örgüte bağlılık:* Bireyin örgütü ile özdeşleşmesinin ve katılımının göreceli gücü olarak tanımlanan örgütsel bağlılıkta (Mowday ve diğerleri, 1979) çalışan örgütünün üyesi olmaktan gurur duyar ve orada çalışmaktan mutlu olur. Ayrıca kurumun yararına çaba gösterir. Bu bağlamda işe bağlılığı yüksek çalışanın örgütüne bağlılığının arttığı araştırmalarda (Hakanen ve diğerleri, 2006; Llorens ve diğerleri, 2006; Saks, 2006) da anlaşılmıştır.

*Örgütsel Vatandaşlık Davranışı:* Çalışanın istekli olarak rol gereğini ve beklentisini



aşarak, örgütüne katkıda bulunma ve ödül beklemezsizin arkadaşlarına yardımcı olma davranışları şeklinde ifade edilen örgütsel vatandaşlık davranışları (Organ, 1989), işe bağlılığın kazanımları arasında sayılabilir (Saks, 2006).

*Performans artışı:* İşe bağlılığın en önemli sonuçlarından biri olan performans artışı hem bireye hem de örgüte fayda sağlar (Turgut, 2010: 81). İşine bağlı çalışanların performansının arttığı araştırmalarla (Marisa Salanova ve diğerleri, 2005; Schaufeli, Martínez, ve diğerleri, 2002) desteklenmiştir.

Genel olarak bakıldığında işe bağlılık, çalışanın performansını yansıttığından daha fazlasını içerir. İşe bağlılığın özünde (doğasında) bulunan enerji ve yoğunlaşma çalışanın kapasitesinin tamamını işine vermesine neden olur. Bu yoğunlaşmış enerji, çalışanın sorumluluğunda yapılan işin kalitesini artırır. İşine bağlı çalışan sorumluluğundaki işe yoğunlaşacak motivasyona sahiptir. Ayrıca, işe bağlılık çalışanın ekstra rol davranışını göstermesini sağlayabilir. Kendisinin yapmak zorunda olduğu işin ötesinde inisiyatif alır. Aldığı inisiyatif kendi bilgisini artırır ve gelişimini destekler. Bu sayede yeni gelişmelere uyum sağlar ve alanında lider gibi davranarak daha fazla sorumluluk alır (Leither ve Bakker, 2010: 3–4).

İşe bağlılık çalışanların performansını, etkileşimde olduğu kişilere de geçer. İşe bağlılığın merkezinde yer alan dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma yoluyla oluşan verimlilik, bu etkileşimin içinde bulunan kişileri de harekete geçirir. Bu bağlamda her ne kadar işe bağlılık kişisel bir durum olarak ifade edilse de kişinin çevresinden izole bir şekilde gerçekleşmez. İşe bağlılığın etkileri bireyi aşarak, sosyal dinamikler aracılığıyla örgüt kültürüne dönüşebilir (Leither ve Bakker, 2010: 5).

## **2.2.6. Öğretmenlerde İşe Bağlılık**

İşe bağlılığı yüksek olan öğretmen mesleğini sever ve yaptığı iş hakkında konuşurken heyecan duyar. Her gün tutkuyla okuluna gitmeye can atar. İşini ilgi çekici ve eğlenceli bulur. Genelde okulda kendisinden beklenenin fazlasını keyif alarak vermeye çalışır. İşini yaparken yeni bir şeyler öğrenir ve yaratıcı fikirlerini hayata geçirebileceği özerkliğe sahip olduğunu düşünür. Çoğunlukla işine yoğunlaşmış ve işi ile meşgul olsa da kendisini bitkin ve tükenmiş hissetmez. Aksine her sabah uyandığında istekle tekrar okuluna gitmek ister. Zaman zaman bazı güçlüklerle karşılaşsa dahi kararlılıkla işini yapmaya devam eder. Güçlükleri çözme konusunda ısrarcıdır ve bu konuda sebat gösterir. Kendisini işine

adamıştır ve işini yaparken ilgi çekici ve önemli konuları ele aldığına inanır. Her ne kadar işine adanmış olarak çalışsa da iş dışındaki yaşamından da keyif alır. (Leither ve Bakker, 2010: 1).

Temelinde insanın iyi oluş halini yansıtan pozitif psikolojinin bulunduğu işe bağlılık, öğretmenin gerçek potansiyelini yaptığı işe yansıtması açısından oldukça önemli bir kavram olarak ele alınabilir. Nitekim öğretmenin işe bağlılığı arttığı durumlarda performansı ve verimliliği de artabilir. Bu durumun ise eğitim ve öğretimin niteliğinin artması yoluyla okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde etkisi olabileceği düşünülebilir.

### **2.3. Otantik Liderlik ve İşe Bağlılık İlişkisi**

Öğretmenlerin algı ve tutumlarının okul yöneticisinden etkilendiği söylenebilir. Bu konuda yapılmış araştırmalarda, okul yöneticisinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılığı arasında ilişki olduğunu gösteren çok sayıda araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca birçok araştırmada okul yöneticisinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılığı arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Adil ve Kamal, 2016; Kulophas ve diğerleri, 2018; Seco ve Lopes, 2013).

Öğretmenlerin, okul yöneticisinin kendileri hakkında dürüst, adil, şeffaf ve etik ilkelerle hareket ettiğini algılaması, karşılık verme düşüncesiyle öğretmenlerin de benzer davranışlarda bulunmasını sağlayabilir. Bu durum ise öğretmenlerin işe bağlılıklarını arttırabilir. Ayrıca öğretmenler, otantik lider davranışı sergileyen okul yöneticisinin görev yaptığı okulun başarılı ve etkili olacağına dair inancını arttırabilir. Başarılı ve etkili olacağına inanılan bir okulda görev yapan öğretmenin işine bağlılığı da artabilir. Okul yöneticisi ile öğretmenler arasında bilginin dengeli değerlendirilmesi ve açık bir iletişimin kurulması okulda güven ortamını sağlayabilir ve sonuçta oluşan güven ortamı ile öğretmenin işine bağlılığı ve performansı yükselebilir.

### **2.4. Tanımlar**

Araştırmada geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

**Adanmışlık:** İşin, çalışana anlamlı ve çekici gelmesi, mücadele gerektirmesi, çalışanın tutku ile işe sarılması ve onunla bütünleşmesi.

**Dengeli değerlendirme:** Bilgiyi dengeli işleme ve objektif olarak konuyla ilgili

veriyi analiz etme, karar vermeden önce diğerlerinin fikirlerini keşfetme eğilimi.

**Dinçlik:** İşgörenin işi yaparken hemen yorulmadan zinde, canlı bir biçimde tüm enerjisini işine vermesi ve zihinsel dayanıklılığı.

**İçselleştirilmiş ahlak algısı:** Üst düzey ahlaki standartlar ile kişinin değer kalıpları, seçimleri ve gereksinimleri ile uyum içinde davranışlar sergilemesi.

**İlişkilerde şeffaflık:** Kişinin durumlar için uygun olan bilgi ve duyguları açık şekilde paylaşması.

**Otantiklik:** Kişinin kendi deneyimlerine bağlı olarak duygu, düşünce, ihtiyaç, istek, öncelik ya da inançlarını kabullenmesi, kendini bilmesi.

**Öz farkındalık:** Kişinin güçlü ve zayıf taraflarını bilmesi ve dünyayı anlamlandırma şekli.

**Yoğunlaşma:** İşgörenin işine odaklanması, dış uyaranları görmemesi, bütün dikkatini yaptığı işe vermesi, başka bir şeyle ilgilenmemesi ve üzerine düşen işi yaparken mutlu olması.

## 3. BÖLÜM

### 3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin çözümlenmesi aşamalarında yapılan çalışmalar ile verilerin yorumlanmasına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılıkları arasındaki ilişki, araştırma modellerinden biri olan ilişkisel tarama ile incelenmiştir. İlişkisel tarama, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016: 114). Balcı'ya göre değişkenler arası ilişkiyi inceleyen ilişkisel araştırma, eğitim araştırmaları için uygun ve yararlıdır (2016a: 260).

Araştırmada verilerin istatistiksel analizi, öğretmenlerin otantik liderlik algısının öğretmenlerin işe bağlılığı üzerindeki etkisini ortaya koyacak bir model içinde ele alınmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak öğretmenlerin algılarına göre ortaokul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik sergiledikleri otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılığı arasında bir ilişki olup olmadığı, varsa nasıl bir ilişki olduğu incelenmektedir. Ayrıca bu araştırma ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin otantik liderlik ve işe bağlılık algı düzeyleri ve çeşitli değişkenlere göre gösterdikleri değişim, veri toplama araçlarından edinilen bilgilerin çözümlenmesi ile betimlenmeye çalışılmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini, Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi internet sitesinden 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı ortaokulları ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayılarını gösteren istatistiksel bilgilere göre; Aydın ili Efeler ilçesinde toplam 35 resmi ortaokul ve bu ortaokullarda görev yapan toplam 1059 öğretmen bulunmaktadır (Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü [Aydın MEM], 2018). Araştırmanın yürütüleceği okullarda araştırma yapmak için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek-1).

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında, örneklem büyüklüğü hesaplama tablosundan yararlanılmıştır (Can, 2016: 26). Araştırmanın 1059 ortaokul öğretmeninden oluşan hedef evreni  $\alpha=.05$  anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 282 ortaokul öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır. Veri toplama aşamasında ve geri dönüşlerde yaşanabilecek sorunlar nedeni ile hesaplanan örneklemin %20 fazlası alınarak, örneklemin 338 ortaokul öğretmeninden oluşmasına karar verilmiştir (Tablo 3.1.)

Tablo 3.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Aydın İli Merkez Efeler İlçesindeki Resmi Ortaokullarda Dağıtılan, Dönen ve Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Aracı Sayıları ve Yüzdeleri

Okul İsimleri	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Veri Toplama Aracı Sayısı	Dönen Veri Toplama Aracı Sayısı	Veri Toplama Aracı Dönüş Yüzdesi (%)	Değerlendirmeye Alınan V.Toplama Aracı Sayısı	Değerlendirmeye Alınan V.Toplama Aracı Yüzdesi (%)
75.Yıl Vali M.Göktayoğlu Ortaokulu	42	13	13	100	12	92
Abdullah Gül Ortaokulu	11	3	3	100	3	100
Ahmet Şerife Sanlı Ortaokulu	46	15	15	100	13	87
Avukat C. Aldemir Ortaokulu	33	11	11	100	10	91
Baltaköy Hacı İ. Akdemir Ortaokulu	15	5	5	100	4	80
Çeştepe Atatürk Ortaokulu	18	6	6	100	5	83
Dalama Ortaokulu	16	5	5	100	5	100
Dalama Yeniköy Ortaokulu	9	3	3	100	2	67
Dr. Fevzi-Mürüvvet Uğuroğlu Ortaokulu	97	31	31	100	27	87
Efeler İmam Hatip Ortaokulu	30	10	10	100	8	80
Efeler Ortaokulu	72	23	23	100	21	91
Gazipaşa Ortaokulu	128	41	41	100	36	88
Hacı Celal Oto Ortaokulu	38	12	12	100	11	85
Hacı Lütfiye Atay Ortaokulu	61	19	19	100	17	89
Ilıcabaşı Ortaokulu	7	2	2	100	2	100
Işıklı Ortaokulu	11	3	3	100	3	100
Kadıköy Ortaokulu	13	4	4	100	4	100
Kardeşköy Ortaokulu	11	3	3	100	3	100
Kızılcaköy Ortaokulu	11	3	3	100	3	100
Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	25	8	8	100	7	88
Mustafa Kiriş Ortaokulu	81	26	26	100	23	88
Nahit Menteşe Ortaokulu	39	12	12	100	11	92
Osman Yozgatlı Ortaokulu	43	14	14	100	12	86
Örsdemir Balkan Ortaokulu	12	4	4	100	3	75
Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu	14	4	4	100	4	100
Şehit Rıfat Tunçbilek Ortaokulu	31	10	10	100	9	90
Şehit Savcı M.S. Kiraz İmam Hatip Ortaokulu	30	10	10	100	9	90
Tepecik Ortaokulu	15	5	5	100	5	100
Umurlu Cavit Başlık Ortaokulu	22	7	7	100	6	86
Umurlu Eğrikavak Ortaokulu	8	3	3	100	2	67
Umurlu İmam Hatip Ortaokulu	8	3	3	100	3	100
Umurlu Kocagür Ortaokulu	9	3	3	100	2	67
Yeniköy Ortaokulu	15	5	5	100	4	80
Yılmazköy Ortaokulu	14	4	4	100	4	100
Zafer Ortaokulu	24	8	8	100	7	88
<b>Toplam</b>	<b>1059</b>	<b>338</b>	<b>338</b>	<b>100</b>	<b>300</b>	<b>89</b>

Tablo 3.1.'de de görüldüğü gibi Aydın ili Merkez Efeler ilçesinde bulunan resmi ortaokulların tamamına gidilerek, o gün okulda bulunan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 338 öğretmene gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra veri toplama aracı doldurmaları için verilmiş, öğretmenlerin tamamı veri toplama aracını doldurmuştur. Ancak uygun doldurulmadığı gerekçesiyle (karalama, maddeleri boş bırakma, vb.) 25 adet; aşırı veya aykırı doldurulma (maddelerin tamamına en düşük veya en yüksek puanı verme, vb.) gerekçesiyle 13 adet olmak üzere toplam 38 adet veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamış, araştırma 300 veri toplama aracından alınan verilerle yürütülmüştür.

Araştırma da örneklem seçiminde bir dizi aşamayı içeren belli prosedürlere dayalı çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2016a: 102; Karasar, 2016: 151). Araştırmalarda dış geçerliliğin sağlanabilmesinin koşulu olan, örneklemin evreni temsil etme derecesinin sınanabilmesi için, örneklemlerle evrendekilerin (yaş, cinsiyet gibi) bilinen özelliklerini kıyaslamak amacı ile bu yöntem izlenmiştir (Can, 2016: 29). Öncelikle Aydın ili merkez Efeler ilçesinde öğretmenlerin çalıştığı ortaokullar küme olarak değerlendirilmiştir. Oranlı küme örnekleme yöntemi ile her okulun öğretmen mevcudunun, ulaşılabilir evrendeki öğretmen mevcuduna oranı tespit edilmiş, tespit edilen oran nispetinde her okuldan örnekleme dahil edilecek öğretmen sayısı belirlenmiştir (Tablo 2.1). Sonra her okuldaki örneklem sayısı okuldaki cinsiyet dağılımına göre oranlı tabakalı örnekleme yöntemi ile tespit edilmiştir. Her tabakadan oranlı örnekleme yöntemi ile okuldaki toplam kadın ya da erkek öğretmen oranı ile aynı oranda kadın ya da erkek öğretmenin örnekleme dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Oranlı örnekleme yöntemi ile her tabakadan belirlenmiş sayıda cinsiyete sahip öğretmenlerin seçiminde ise gönüllülük esasına göre basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Tablo2.2).

Balcı (2016a: 102)'ya göre örneklem seçiminde benzerlik gösteren birimlerin bir araya getirilmesiyle kümeler oluşturulabilir. Çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumu küme örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 115–117) olarak adlandırılmaktadır. Çok sayıda kümenin örnekleme aşırı ölçüde büyüttüğü durumlarda, seçilen her küme içerisinden de yeniden küme, tabakalı ya da basit, yansız örneklemeye gidilebilir (Balcı, 2016a: 102; Karasar, 2016: 151). Karasar'a (2016: 151) göre araştırma açısından önemli görülen değişkenlere göre, çalışma evreni kendi içinde benzeşikliği olan alt gruplara ayrılabilir. Her bir gruptan alınacak eleman miktarı o grubun çalışma evreni içindeki payı oranında olmalıdır. Böylece alınacak

örneklemin, evreni, tüm alt dilimleri ile temsil etmesi güvence altına alınmış olur. Buna gruplandırılmış ya da tabakalı örnekleme denilmektedir. Homojen alt gruplar elde etmek amacıyla tabakalama, tek bir ölçüte (örneğin cinsiyete) göre yapılabilir. Böylelikle alt evrenlerin, örnekleme temsili garanti altına alınmış olur ve alt grupların üye sayısı genel evrene orantılıdır (Balcı, 2016a: 100–101).

Tablo 3.2. Araştırma Kapsamında Kademeli Örnekleme Prosedürü İzlenerek Seçilen Öğretmenlerin Ulaşılabilir Evren ve Örnekleme İlişkin Sayı ve Yüzdeleri

Okul İsimleri	Ulaşılabilir Evren						Örneklem					
	Kadın		Erkek		Toplam		Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%	N	%
75.Yıl Vali M.Göktayoğlu Ortaokulu	29	2.7	13	1.2	42	4.0	9	2.7	4	1.2	13	3.8
Abdullah Gül Ortaokulu	7	0.7	4	0.4	11	1.0	2	0.6	1	0.3	3	0.9
Ahmet Şerife Sanlı Ortaokulu	24	2.3	22	2.1	46	4.3	8	2.4	7	2.1	15	4.4
Avukat C. Aldemir Ortaokulu	18	1.7	15	1.4	33	3.1	6	1.8	5	1.5	11	3.3
Baltaköy Hacı İ.Akdemir Ortaokulu	10	0.9	5	0.5	15	1.4	3	0.9	2	0.6	5	1.5
Çeştepe Atatürk Ortaokulu	8	0.8	10	0.9	18	1.7	3	0.9	3	0.9	6	1.8
Dalama Ortaokulu	10	0.9	6	0.6	16	1.5	3	0.9	2	0.6	5	1.5
Dalama Yeniköy Ortaokulu	4	0.4	5	0.5	9	0.8	1	0.3	2	0.6	3	0.9
Dr. Fevzi-Mürüvet Uğuroğlu Ortaokulu	60	5.7	37	3.5	97	9.2	19	5.6	12	3.6	31	9.2
Efeler İmam Hatip Ortaokulu	19	1.8	11	1.0	30	2.8	6	1.8	4	1.2	10	3.0
Efeler Ortaokulu	42	4.0	30	2.8	72	6.8	13	3.8	10	3.0	23	6.8
Gazipaşa Ortaokulu	74	7.0	54	5.1	128	12.1	24	7.1	17	5.0	41	12.1
Hacı Celal Oto Ortaokulu	17	1.6	21	2.0	38	3.6	5	1.5	7	2.1	12	3.6
Hacı Lutfiye Atay Ortaokulu	36	3.4	25	2.4	61	5.8	11	3.3	8	2.4	19	5.6
Ilıcabaşı Ortaokulu	1	0.1	6	0.6	7	0.7	1	0.3	1	0.3	2	0.6
Işıklı Ortaokulu	7	0.7	4	0.4	11	1.0	2	0.6	1	0.3	3	0.9

Tablo 3.2. Araştırma Kapsamında Kademeli Örneklem Prosedürü İzlenerek Seçilen Öğretmenlerin Ulaşılabilir Evren ve Örneklem İlişkin Sayı ve Yüzdeleri (Devamı)

Okul İsimleri	Ulaşılabilir Evren						Örneklem					
	Kadın		Erkek		Toplam		Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%	N	%
Kadıköy Ortaokulu	6	0.6	7	0.7	13	1.2	2	0.6	2	0.6	4	1.2
Kardeşköy Ortaokulu	7	0.7	4	0.4	11	1.0	2	0.6	1	0.3	3	0.9
Kızılcaaköy Ortaokulu	6	0.6	5	0.5	11	1.0	2	0.6	1	0.3	3	0.9
Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	14	1.3	11	1.0	25	2.4	4	1.2	4	1.2	8	2.4
Mustafa Kiriş Ortaokulu	44	4.2	37	3.5	81	7.6	14	4.1	12	3.6	26	7.7
Nahit Menteşe Ortaokulu	24	2.3	15	1.4	39	3.7	7	2.1	5	1.5	12	3.6
Osman Yozgatlı Ortaokulu	24	2.3	19	1.8	43	4.1	8	2.4	6	1.8	14	4.1
Örsemir Balkan Ortaokulu	8	0.8	4	0.4	12	1.1	3	0.9	1	0.3	4	1.2
Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu	5	0.5	9	0.8	14	1.3	1	0.3	3	0.9	4	1.2
Şehit Rıfat Tunçbilek Ortaokulu	21	2.0	10	0.9	31	2.9	7	2.1	3	0.9	10	3.0
Şehit Savcı M.S. Kiraz İmam Hatip Ortaokulu	17	1.6	13	1.2	30	2.8	6	1.8	4	1.2	10	3.0
Tepecik Ortaokulu	9	0.8	6	0.6	15	1.4	3	0.9	2	0.6	5	1.5
Umurlu Cavit Başlık Ortaokulu	12	1.1	10	0.9	22	2.1	4	1.2	3	0.9	7	2.1
Umurlu Eğrikavak Ortaokulu	1	0.1	7	0.7	8	0.8	1	0.3	2	0.6	3	0.9
Umurlu İmam Hatip Ortaokulu	5	0.5	3	0.3	8	0.8	2	0.6	1	0.3	3	0.9
Umurlu Kocagür Ortaokulu	4	0.4	5	0.5	9	0.8	1	0.3	2	0.6	3	0.9
Yeniköy Ortaokulu	10	0.9	5	0.5	15	1.4	3	0.9	2	0.6	5	1.5
Yılmazköy Ortaokulu	8	0.8	6	0.6	14	1.3	2	0.6	2	0.6	4	1.2
Zafer Ortaokulu	16	1.5	8	0.8	24	2.3	5	1.5	3	0.9	8	2.4
<b>Toplam</b>	<b>607</b>	<b>57.3</b>	<b>452</b>	<b>42.7</b>	<b>1059</b>	<b>100</b>	<b>193</b>	<b>57.1</b>	<b>145</b>	<b>42.9</b>	<b>338</b>	<b>100</b>



Tablo 3.2.'de görüleceği gibi Aydın ili merkez Efeler ilçesinde hedef evren kabul edilen 1059 öğretmenin görev yaptığı 35 ortaokulun tamamına ulaşılarak, her okulun hedef evrende temsil edildiği oranda öğretmen sayısı ve cinsiyeti ile örnekleme temsil edilmesi sağlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen ortaokul öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre sayı ve oranları Tablo.3.3'de verilmiştir.

Tablo.3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Demografik Değişkenler	Faktörler	N	%
Cinsiyet	Kadın	173	57.7
	Erkek	127	42.3
	Toplam	300	100
Medeni durum	Evli	264	88
	Bekar	36	12
	Toplam	300	100
Branş	Sözel	138	46
	Sayısal	91	30.3
	Yetenek	71	23.7
	Toplam	300	100
Yaş	35 yaş ve altı	75	25
	36 - 40 yaş aralığı	82	27.3
	41 - 45 yaş aralığı	77	25.7
	46 yaş ve üzeri	66	22
	Toplam	300	100
Okuldaki görev süresi	3 yıl ve az	97	32.3
	4 - 6 yıl arası	107	35.7
	7 yıl ve daha fazla	96	32
	Toplam	300	100
Eğitim durumu	Lisans	282	94
	Lisansüstü	18	6
	Toplam	300	100

Tablo 3.3.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyet açısından incelendiğinde 173'ü (% 57.7) kadın, 127'si (% 42.3) erkektir. Medeni durumlarına göre ise 264'ü (% 88) evli ve 36'sı (% 12) bekârdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde sözel branştaki (Türkçe, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik) öğretmen sayısı 138 (% 46); sayısal branştaki (Matematik, Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri) öğretmen sayısı 91 (% 30.3) ve yetenek dersleri branşındaki (Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik ve Teknoloji Tasarım) öğretmen sayısı 71 (%23.7) olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 23 ile 63 yaş arasında ( $\bar{X}$ =40.41) değişmekte olup, 35 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 75 (% 25); 36-40 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 82 (% 27.3); 41-45 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 77 (%25.7) ve 46 yaş ve üzeri öğretmen sayısı 66 (% 22) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin,

buldukları okuldaki görev süreleri 1 ile 30 yıl arasında ( $\bar{X}=5.84$ ) değişmekte olup, buldukları okulda 3 yıl ve daha az görev yapan öğretmenlerin sayısı 97 (% 32.3); 4-6 yıl görev yapan öğretmen sayısı 107 (% 35.7) ve 7 yıl ve üzeri görev yapan öğretmen sayısı 96 (% 32) olduğu görülmektedir. Eğitim durumları incelendiğinde ise 282'sinin (% 94.0) lisans ve 18'inin (% 6) lisansüstü mezunu oldukları anlaşılmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak amacı ile üç bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümünde “Otantik Liderlik Ölçeği” ve üçüncü bölümünde ise “İşe Bağlılık Ölçeği” bulunmaktadır (Ek – 2).

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, ortaokul öğretmenlerinin; cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, buldukları okuldaki çalışma süresi, branşı ve eğitim durumuna ilişkin veri toplamaya yönelik sorular yer almaktadır.

#### **3.3.2. Otantik Liderlik Ölçeği**

Araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerine yönelik otantik liderlik algılarını ortaya çıkarmada Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumbwa (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Kıral (2018a) tarafından uyarlanan “Otantik Liderlik Ölçeği (The Authentic Leadership Questionnaire – [ALQ])” kullanılmıştır. Otantik liderlik ölçeğinin bu araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren ve Türkçe'ye uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (Ek-3).

Gardner ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen ölçek (ALQ), gerek yurtdışında (Adil ve Kamal, 2016; Bento ve Ribeiro, 2013; Bird, Wang, Watson ve Murray, 2010; Fox, Gong ve Attoh, 2015; Seco ve Lopes, 2013; Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014) gerekse Türkçe'ye uyarlanarak yurtiçinde yönetim ve organizasyon (Terzi, 2018), işletme (H. Ö. Özdemir, 2017), hemşirelik (Kılınç, 2017), sağlık kurumları yönetimi (Özkara, 2017), psikoloji (Sağlam, 2017), turizm (Akgündüz, 2012), eğitim bilimleri (Akıncı, 2016; Gök, 2015; Keser, 2013; Özden, 2015; Taşan, 2015; Ünal, 2015) gibi pek çok alanda araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında kullanılan otantik liderlik ölçeğinin görece yeni uyarlama olması, madde sayısının daha az olması, bu araştırma ile benzer örneklem (ortaokul öğretmenleri) ile uyarlama yapılması ve diğer

çalışmalarda yapılan uyarlama çalışmalarının eğitim dışında farklı disiplinlerde yapılmış olması sebebiyle Kıral (2018a) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Otantik Liderlik Ölçeği tercih edilmiştir.

Otantik liderlik ölçeği; ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak, dengeli değerlendirme ve öz farkındalık olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ters kodlu madde bulunmayan ölçekten alınan yüksek puanlar her bir boyuta ait özelliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin boyutları ve maddeleri incelendiğinde; ilişkilerde şeffaflık (relational transparency), kişinin durumlar için uygun olan bilgi ve duyguları açık şekilde paylaşmasını (*Md.1: Söylemek istediğini açıkça söyler*); içselleştirilmiş ahlak (internalized moral perspective), üst düzey ahlaki standartlar ile kişinin değer kalıpları, seçimleri ve gereksinimleri ile uyum içinde davranışlar sergilemesini (*Md.6: Etik davranışın yüksek standartlarına dayalı güç kararlar alır*); dengeli değerlendirme (balanced processing), bilgiyi dengeli işleme ve objektif olarak konuyla ilgili veriyi analiz etme, karar vermeden önce diğerlerinin fikirlerini keşfetme eğilimini (*Md.8: Karar vermeden önce ilgili verileri değerlendirir*); öz farkındalık (self-awareness), kişinin güçlü ve zayıf taraflarını bilmesini ve dünyayı anlamlandırma şeklini (*Md.11: Önemli konulardaki duruşunu yeniden değerlendirilmesi gereken zamanı bilir*) belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Ortaokul öğretmenleri örnekleminde Türkçe uyarlaması Kıral (2018a) tarafından yapılan çalışmada otantik liderlik ölçeğinin faktör analizine uygun olup olmadığı KMO Katsayısı (.81) ve Barlett Sphericity Küresellik testi ( $p < .01$ ) ile sınanmış ve uygun olduğu görülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü orijinal yapısını koruduğu ortaya çıkmıştır. Ancak farklı boyutlar altında toplanan 4 madde (4 md, 5 md, 6 md ve 13 md) ölçekten çıkarılmış, her dört boyutta da üçer madde kalmıştır. Ölçek literatüre uygun olarak otantik liderlik ölçeği, boyutları ise ilişkilerde şeffaflık (1 md, 2 md, 3md); içselleştirilmiş ahlak (7 md, 8 md, 9 md); dengeli değerlendirme (10 md, 11 md, 12 md) ve öz farkındalık (14 md, 15 md, 16 md) boyutları şeklinde isimlendirilmiştir. Dengeli değerlendirme boyutunun varyansı açıklama oranı % 17.21, faktör yük değerleri aralığı .65 ile .82, öz değeri 2.07; öz farkındalık boyutunun varyansı açıklama oranı % 15.23, faktör yük değerleri aralığı .61 ile .81, öz değeri 1.83; içselleştirilmiş ahlak boyutunun varyansı

açıklama oranı % 15.20, faktör yük değerleri aralığı .54 ile .86, öz değeri 1.82 ve ilişkilerde şeffaflık boyutunun varyansı açıklama oranı % 13.82, faktör yük değerleri aralığı .65 ile .79, öz değeri 1.66 olup; ölçeğin toplam varyans açıklama oranı % 61.46'dır. Ölçekteki her bir madde için madde ayırt edicilik düzeyinin uygun olduğu bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 12 maddelik ölçme aracının birinci ve ikinci düzey uyum indekslerinin ( $\chi^2=89.63$ ,  $sd= 48$ ,  $p=0.0003$ ;  $\chi^2/df= 1.87$ ;  $SRMR= .051$ ,  $RMR= .021$ ,  $NFI= .094$ ,  $NNFI= .96$ ,  $CFI= .97$  ve  $GFI= .96$ ,  $RMSEA= .052$ ) uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı; ilişkilerde şeffaflık boyutunda .60, içselleştirilmiş ahlak boyutunda .67, dengeli değerlendirme boyutunda .71, öz farkındalık boyutunda .68 ve genel otantik liderlikte .80 şeklindedir. Bu araştırmada kullanılan otantik liderlik ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, ilişkilerde şeffaflık boyutu (md1, md2, md3) .79; içselleştirilmiş ahlak boyutu (md4, md5, md6) .75; dengeli değerlendirme boyutu (md7, md8, md9) .86; öz farkındalık boyutu (md10, md11, md12) .85 ve ölçeğin tüm maddelerini kapsayan ölçeğin geneli ise .92 olarak tespit edilmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .60 ile .80 aralığında “oldukça güvenilir”; .80 ile 1.00 arasında ise “yüksek derecede güvenilir” olarak değerlendirildiğinden (Tavşancıl, 2014), bu araştırmadaki veriler, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen sonuçlar, Kıral (2018a)'ın araştırmasını destekler niteliktedir.

### 3.3.3. İşe Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Schaufeli ve Baker (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Kıral (2018b) tarafından uyarlanan “İşe Bağlılık Ölçeği (Utrecht Work Engagement Scale – [UWES])” kullanılmıştır. İşe bağlılık ölçeğinin bu araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren ve Türkçe'ye uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (Ek-4).

Schaufeli ve Baker (2003) tarafından geliştirilen ölçek (UWES), gerek yurtdışında (Adekola, 2010; Arifin, Troena ve Djumahir, 2014; Basikin, 2007; Eldor ve Shoshani, 2016; Hakanen, Perhoniemi ve Toppinen-Tanner, 2006; Høigaard, Giske ve Sundsli, 2012; Klassen, Aldhafri, Mansfield, Purwanto, Siu, Wong ve Woods-Mcconney, 2012; Sarath ve Manikandan, 2014; Yi-wen ve Yi-qun, 2005) gerekse Türkçe'ye uyarlanarak yurtiçinde işletme yönetimi (Taş, 2018), çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri, insan kaynakları (Akünal, 2018), işletme, yönetim ve organizasyon (Kozo, 2018), endüstri ve örgüt psikolojisi (Akgün, 2017), sağlık kurumları yönetimi (Kartal, 2017), işletme, örgütsel

davranış (Atakan, 2017), turizm işletmeciliği (Türksoy, 2017), bankacılık (H. Boz, 2016), sağlık kurumları yönetimi, hemşirelik (Şahin, 2016), beden eğitimi ve spor (Savrun, 2016), kamu yönetimi (Demir, 2011), eğitim bilimleri (Atçioğlu, 2018; Ceviz, 2017; Emeksiz, 2015; Kabar, 2017; Karakaya, 2015; Kavgacı, 2014; Oymak, 2015; Sezen, 2014; Sönmez, 2014; Tan, 2015) gibi pek çok alanda araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında; işe bağlılık ölçeğinin görece yeni uyarlama olması, madde sayısının daha az olması, bu araştırma ile benzer örneklem (ortaokul öğretmenleri) ile uyarlama yapılması ve diğer çalışmalarda yapılan uyarlama çalışmalarının eğitim dışında farklı disiplinlerde yapılmış olması sebebiyle Kıral (2018b) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İşe Bağlılık Ölçeği'nin kullanılması tercih edilmiştir.

İşe bağlılık ölçeği; dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ters kodlu madde bulunmayan ölçekten alınan yüksek puanlar her bir boyuta ait özelliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin boyutları ve maddeleri incelendiğinde; dinçlik (vigor), çalışanın işi yaparken hemen yorulmadan zinde, canlı bir biçimde tüm enerjisini işine vermesini ve zihinsel dayanıklılığını (*Md.1: İşte enerji dolu hissederim*); adanmışlık (dedication), işin çalışana anlamlı ve çekici gelmesini, mücadele gerektirmesini, çalışanın tutku ile işe sarılmasını ve onunla bütünleşmesini (*Md.8: Yaptığım işin bir amaca hizmet ettiğini düşünürüm*); yoğunlaşma (absorption), çalışanın işine odaklanmasını, dış uyaranları görmemesini, bütün dikkatini yaptığı işe vermesini, başka bir şeyle ilgilenmemesini ve üzerine düşen işi yaparken mutlu olmasını (*Md.10: Çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam*) belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Ortaokul öğretmenleri örnekleminde Türkçe uyarlaması Kıral (2018b) tarafından yapılan çalışmada işe bağlılık ölçeğinin faktör analizine uygunluğu KMO Katsayısı (.89) ve Barlett Sphericity Küresellik testi ( $p < .01$ ) ile sınanmış ve ölçeğin uygun olduğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda işe bağlılık ölçeğinin orijinal üç boyutlu yapısını koruduğu belirlenmiştir. Ancak ölçeğin farklı boyut altında (7 md) ve binişik olan maddeleri (1 md, 3 md, 15 md ve 17 md) ölçekten çıkarıldıktan sonra, her üç boyutta da dörder madde kalmıştır. Ortaya çıkan bu yeni yapı literatüre uygun olarak; dinçlik (2 md, 4 md, 5 md ve 6 md), adanmışlık (8 md, 9 md, 10 md, ve 11 md), yoğunlaşma (12 md, 13 md,

14 md ve 16 md) ve ölçeğin geneli ise “İşe Bağlılık Ölçeği” şeklinde isimlendirilmiştir. Adanmışlık boyutunun varyansı açıklama oranı % 24.28, faktör yük değerleri aralığı .58 ile .80, öz değeri 2.91; yoğunlaşma boyutunun varyansı açıklama oranı % 21.87, faktör yük değerleri aralığı .67 ile .83, öz değeri 2.63 ve dinçlik boyutunun varyansı açıklama oranı % 21.25, faktör yük değerleri aralığı .56 ile .83, öz değeri, 2.55 olup, ölçeğin toplam varyans açıklama oranı % 67.4’tür. Ölçeğin madde ayırt edicilik düzeyinin her bir madde için uygun olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde önerilen modifikasyonlar sonucu 12 maddelik ölçme aracının birinci ve ikinci düzey uyum indekslerinin ( $\chi^2=120.56$ ,  $sd=51$ ,  $p=0.00$ ;  $\chi^2/df=2.36$ ;  $SRMR=.050$ ,  $RMR=.030$ ,  $NFI=.96$ ,  $CFI=.97$ ,  $IFI=.97$  ve  $GFI=.92$ ,  $RMSEA=.069$ ) uygun olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada işe bağlılık ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısının .90 olduğu bulunmuştur. Dinçlik alt boyutunun .78, adanmışlık alt boyutunun .82 ve yoğunlaşma alt boyutunun .86 şeklinde iç tutarlık katsayılarına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan işe bağlılık ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları dinçlik boyutu (md1, md2, md3, md4) .75; adanmışlık boyutu (md5, md6, md7, md8) .79; yoğunlaşma boyutu (md9, md10, md11, md12) .86 ve ölçeğin tüm maddelerini kapsayan ölçeğin geneli ise .89 olarak tespit edilmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .60 ile .80 aralığında “oldukça güvenilir”; .80 ile 1.00 arasında ise “yüksek derecede güvenilir” olarak değerlendirildiğinden (Tavşancıl, 2014), bu çalışmadaki veriler, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen sonuçlar, Kırıl (2018b)’ın çalışmasını destekler niteliktedir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen verilerin analizinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Package Program for Social Sciences [SPSS.20]) ve Doğrusal Yapısal İlişkiler (Linear Structural Relations [Lisrell 9.30]) programı kullanılmıştır. Okullarda otantik liderlik ölçeği ile işe bağlılık ölçeğini oluşturan maddelerde ters puanlamayı gerektiren madde bulunmamaktadır. Verilerin analizi, araştırmanın alt problemleri ve verilerin özelliklerine göre aşağıdaki teknikler kullanarak yapılmıştır.

Veriler; yüzde, frekans, ortalama, parametrik ve parametrik olmayan fark testleri, pearson momentler çarpımı, korelasyon ve çoklu regresyon testleri kullanılarak analiz

edilmiştir. Araştırmada verilerin istatistiksel analizi, bağımsız değişkenlerin (okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik otantik liderlik davranışları) bağımlı değişken (öğretmenlerin işe bağlılıkları) üzerindeki etkisini ortaya koyacak bir model içinde ele alınmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan kişisel bilgi formu ile toplanan verilere ilişkin frekans, ortalama ve yüzdelik dağılımlar gibi betimsel istatistikler bulunmuş, elde edilen sonuçlar tablo haline getirilerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

Değerlendirme aşamasında, ölçekler beşli likert tipinde olduğu için grup genişlik değeri;  $4/5 = .80$  olarak alınmıştır. Ölçeğin değerlendirme aralıkları 1.00 – 1.79 çok düşük; 1.80 – 2.59 düşük; 2.60 – 3.39 orta; 3.40 – 4.19 yüksek ve 4.20 – 5.00 çok yüksek şeklinde yapılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin 338'si veri toplama aracını doldurmuştur. Ancak uygun doldurulmayan 25 adet veri toplama aracı analizlere dahil edilmemiştir. Kalan 313 verinin mahalanobis uzaklığı ve boxplot değerleri incelenmiş, aşırı/aykırı değerlere (outliers) sahip 13 adet veri toplama aracı araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Böylece araştırma 300 veri toplama aracı üzerinden yürütülmüştür. İstatistiksel analizlere alınan 300 verinin normallik dağılımı gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla merkezi eğilim ölçülerine (ortalama, ortanca ve tepe değer), basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin değerler incelenmiştir (Ek-5; Ek-6). Merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olması, ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının sırasıyla çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölündüğünde elde edilen değerlerin -1.96 ile +1.96 arasında kalması araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğine dair bulgular olarak değerlendirilmiştir (Can, 2016: 84–85). Ancak normallik koşulları veri sayısının yetersiz olmasından (eğitim durumu) dolayı uygun olmayan durumlarda ( $n < 30$ ) ise parametrik olmayan fark testi kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyi, ortalama ve standart sapma ile; okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılığının bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, buldukları okuldaki çalışma süresi ve branş) göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği parametrik fark testleri (t-testi ve ANOVA) ile bulunmuş, ANOVA testinde ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığı ise çoklu karşılaştırma test tekniklerinden biri olan Scheffe testi ile sınımlanmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyinin eğitim durumu

değişkenine (n<30) farklılaşma gösterip göstermediği parametrik olmayan fark testi (Mann-Whitney U) ile ortaya çıkarılmıştır.

Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile sınıanmıştır. Otantik liderlik davranışlarının öğretmenlerin işe bağlılığı üzerindeki etkisi ise çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı .05 düzeyinde çift yönlü olarak sınıanmıştır. Değerlendirmede korelasyon katsayısının, .00-.29 arasında olması düşük; .30-.69 arasında olması orta ve .70-1.00 arasında olması ise yüksek olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2016: 30–32).

### **3.5. Kaynak Özetleri**

Bu bölümde otantik liderlik ve işe bağlılıkla ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılmış bu araştırma ile benzerlik gösteren araştırmalara yer verilmiştir. Literatürde her iki kavramla ilgili çok sayıda araştırma bulunması sebebiyle kaynak özetleri eğitimi konu alan ve her iki kavramı birlikte inceleyen araştırmalar dikkate alınarak verilmiştir.

#### **3.5.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar**

##### **3.5.1.1. Otantik liderlik ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar**

Otantik liderlik ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı disiplinlerce ele alındığı görülmektedir. Otantik liderliğin odak noktasına alındığı; Yönetim ve Organizasyon (Terzi, 2018), İşletme (H.Ö.Özdemir, 2017), Hemşirelik (Kılınç, 2017), Sağlık Kurumları Yönetimi (Özkara, 2017), Psikoloji (Sağlam, 2017), Turizm (Akgündüz, 2012) vb. disiplinlerde yapılan güncel araştırmalar bulunmaktadır. Tez kapsamında olmadığı için farklı disiplinlerdeki araştırmalara ölçek uyarlama çalışmaları (Çeri-Brooms, 2009; Tabak, Polat, Coşar ve Türköz, 2012) dışında bu bölümde değinilmemiştir. Otantik liderliğe ilişkin eğitim ve öğretim alanında yönetici ve öğretmenler ile yapılmış, farklı okul kademelerine ait çok sayıda araştırma mevcuttur. Aşağıda otantik liderliği konu edinmiş, öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan çalışmalardan görece güncel olanlarından bazıları kısaca açıklanmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin demografik özelliklerine göre otantik liderlik özelliklerinin ve psikolojik sermaye düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla



İstanbul'da 279 okul yöneticisi ile yaptığı araştırmada Keser (2013); okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının en yüksek düzeyde önyargısız değerlendirme sonra sırası ile ilişkisel şeffaflık, öz farkındalık, etik boyutlarında algılandığını ve genel otantik liderlik düzeyinin ise görece yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeyleri; cinsiyet, kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenleri açısından farklılaşmazken; yaş, eğitim durumu, yönetici olarak çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca psikolojik sermaye boyutları ile otantik liderlik boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, psikolojik sermayenin otantik liderliği yordadığı tespit edilmiştir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, otantik liderlik ve psikolojik sermaye düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla Batman'da 216 okul yöneticisi ile yaptığı çalışmada Taşan (2015); otantik liderlik davranışlarının en yüksek düzeyde ilişkisel şeffaflık sonra sırası ile önyargısız değerlendirme, öz farkındalık, etik boyutlarında algılandığını ve genel otantik liderlik düzeyinin ise görece yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeyleri; cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından farklılaşmazken; kıdem, eğitim durumu ve yönetici olarak çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermiştir. Araştırmada otantik liderlik ile psikolojik sermaye arasında alt bileşenlerinin birbiriyle olan ilişkilerinin pozitif ve anlamlı; psikolojik sermaye bileşenlerinin otantik liderlik bileşenlerinin yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinde otantik liderlik ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki kamu okullarında görev yapan 367 okul yöneticisi ve öğretmen ile yaptığı araştırmada Örs (2015); otantik liderlik davranışlarının en yüksek düzeyde ilişkisel şeffaflık sonra sırası ile bilgiyi dengeli değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak, öz farkındalık boyutlarında algılandığını ve genel otantik liderlik düzeyinin ise görece yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeyleri; medeni durum, statü, yaş, kıdem ve eğitim durumu değişkenleri açısından farklılaşmazken; cinsiyet, gelir ve unvan değişkenlerine göre farklılaşmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeyi ile çatışma yönetim stratejileri arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarını tespit etmek amacıyla Gaziantep ili Şehitkamil ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 350 öğretmen ile yaptığı çalışmada Çelik (2015); ilkokul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarının en

yüksek düzeyde ilişkilerde şeffaflık sonra sırasıyla bilgiyi dengeli değerlendirme, öz farkındalık, içselleştirilmiş ahlak boyutunda algılandığını ve genel otantik liderlik düzeyinin ise görece yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılık göstermediği ancak; medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ile yaşam doyumu ve aileden algılanan sosyal destek algısı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki okullarda görev yapan 175 okul yöneticisi ile yaptığı araştırmada Gök (2015); okul yöneticilerinin otantik liderlik davranış düzeyinin görece yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada incelenen demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu ve okuldaki görev süresi) okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik düzeylerinde farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Otantik liderlik ile yaşam doyumu arasında orta; aileden algılanan sosyal destek algısı ile düşük düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ile çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Adana'daki okullarda görev yapan (öğretmen, memur, hizmetli vd.) 422 kamu personeli ile yaptığı araştırmada Özden (2015); okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının en yüksek düzeyde; öz farkındalık sonra sırası ile ilişkide şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak ve bilgiyi dengeli değerlendirme boyutlarında algılandığını ve genel otantik liderlik düzeyinin ise görece çok yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik düzeyleri öğretmenlerin medeni durumu, görev türü, eğitim durumu ve kurumdaki görev süresi değişkenleri açısından farklılaşmadığı ancak yaş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ve alt boyutları ile okul çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışları ve alt boyutları arasında, pozitif ve orta düzeyde, anlamlı ilişkilerin; okul çalışanlarınca algılanan okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları, öğretmenin sesi ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Gaziantep ili Şehitkamil ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 336 öğretmen ile yaptığı çalışmada Ünal (2015); okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının en yüksek düzeyde içselleştirilmiş ahlak sonra

sırası ile ilişkisel şeffaflık, bilgiyi tarafsız değerlendirme, öz farkındalık boyutlarında algılandığını ve genel otantik liderlik düzeyinin ise görece çok yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmada incelenen demografik değişkenlerin (cinsiyet, medeni durumu, yaş, kıdem ve eğitim durumu) okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ortaokul müdürlerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenin sesi ve örgütsel özdeşleşmeleri arasında orta düzeyde, pozitif ilişkilerin bulunduğu; ortaokul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin sesini yordamasında örgütsel özdeşleşmenin aracı etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin okul yöneticileri ve öğretmen algılarına dayalı olarak incelenmesi amacıyla İstanbul ili, Büyükçekmece ve Esenyurt ilçelerindeki okullarda görev yapan 34 kadın yönetici ve bu yöneticilerle birlikte çalışan 257 öğretmen ve erkek okul yöneticisi ile yaptığı araştırmada Akıncı (2016); kadın yöneticilerin otantik liderlik davranışlarının en yüksek düzeyde önyargısız değerlendirme sonra sırası ile ilişkisel şeffaflık, etik, öz farkındalık boyutlarında algılandığını ve genel otantik liderlik düzeyinin ise görece çok yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmada incelenen demografik değişkenlerin (okul türü, medeni durumu, çocuk sayısı, yaş, kıdem ve çocukluğun geçirildiği yer) kadın yöneticilerinin algılanan otantik liderlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır. Araştırmada duygusal zekâ düzeyi ile otantik liderlik özellikleri arasında orta düzeyde ve pozitif ilişkilerin bulunduğu ve duygusal zekâ unsurlarının otantik liderlik unsurlarının anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Siirt il ve ilçelerindeki ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 1947 öğretmen ile yaptığı araştırmada A.Boz (2016); öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarını orta düzeyde sergilediklerini bulmuştur. Okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif ve orta, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında ise negatif ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde otantik liderlik ile Makyavelizm ve Johari Penceresi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla İstanbul'da görev yapan 45 yönetici ve 303 öğretmen ile yaptığı araştırmada Yılmaz (2017); otantik liderlik

davranışı sergileyen yöneticilerin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyini arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yatkınlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Çanakkale ve ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 575 öğretmen ile yaptığı araştırmada Küpeli (2018); okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderliğe yatkınlıkları arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişkilerin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Otantik liderlik ölçeğinin (Gardner ve diğerleri, 2005) Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması ve okullarda okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergiledikleri otantik liderlik düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla Aydın ili Efeler ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 320 öğretmen ile yaptığı çalışmada Kırıl (2018a); okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarının en yüksek düzeyde ilişkilerde şeffaflık sonra sırası ile dengeli değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak, öz farkındalık boyutlarında algılandığı ve genel otantik liderlik düzeyinin ise görece yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik düzeylerinin eğitim ve medeni durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığını, ancak cinsiyet, yaş, branş, çalıştığı okul konumu ve görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Araştırma da otantik liderlik ölçeğinin 12 maddelik, dört boyutlu yapısının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Transaksiyonel, dönüşümcü ve otantik liderlerin, lidere duyulan güven, liderin algılanan başarısı ve örgütsel kimlik üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla 232 şirket çalışanı ile yaptığı araştırmada Çeri-Brooms (2009); Gardner ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen otantik liderlik ölçeğini Türkçe'ye uyarlamış; ölçeğin öz farkındalık, ilişkilerde şeffaflık, dengeli süreç ve etik/ahlak olmak üzere dört boyuttan ve 16 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında otantik liderlik davranışlarının transaksiyonel liderlik ve lidere duyulan güven arasındaki ilişkide aracı olduğu tespit edilmiştir.

Otantik liderlik ölçeğini (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson, 2008) Türkçe'ye uyarlamak, güvenilirlik ve geçerliğini incelemek amacıyla Ankara'da yüksek lisans ve doktora eğitimine devam eden 68 öğrenci ile Tekirdağ'ın Çerkezköy ilçesinde bir firmanın çeşitli kademelerindeki çalışan 562 personelin yer aldığı üç farklı örneklem ile yaptığı çalışmada Tabak, Polat, Coşar ve Türköz (2012); ölçeğin ilişkilerde şeffaflık,

içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutlarından oluşan dört boyut ve 16 maddeden meydana geldiğini, ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik değerlerinin uygun olduğunu saptamışlardır.

Otantik liderlik ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde, güncel araştırmalara konu edilen otantik liderliğe yönelik artan bir ilginin varlığından söz edilebilir. Eğitim alanında öğretmenler ve yöneticiler ile yapılmış araştırmalara göre; demografik değişkenler (cinsiyet, medeni durum, yaş, okuldaki görev süresi, branş, eğitim, vb.) açısından kimi araştırmacılarca istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmesine rağmen, henüz tüm araştırmacılarca aynı değişkene ait tutarlı ve anlamlı farkların tespit edilmediği söylenebilir. Ayrıca araştırma bulgularına göre eğitim kurumlarındaki yöneticilerin ortalamanın üzerinde otantik liderlik davranışları sergilediği söylenebilir.

Otantik liderliğin ilişkide olduğu kavramları inceleyen yurt içinde yapılmış araştırma sonuçlarına göre otantik liderlik ile psikolojik sermaye, çatışma yönetim stratejileri, yaşam doyumu, örgütsel özdeşleşme, akademik iyimserlik, koçluk yeterlikleri ile pozitif yönlü; örgütsel sinizm ile negatif yönlü anlamlı ilişkilerinin bulunduğu söylenebilir. Ayrıca psikolojik sermaye ve duygusal zekanın otantik liderliğin anlamlı yordayıcısı olduğu; otantik liderliğin ise örgütsel vatandaşlık davranışını yordadığına dair bulgular tespit edilmiştir.

### **3.5.1.2. İşe bağlılık ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar**

İşe bağlılık ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde kavramın özellikle farklı disiplinlerce ele alındığı görülmektedir. İşe bağlılık; İşletme Yönetimi (Taş, 2018), Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, İnsan Kaynakları (Akünal, 2018), İşletme, Yönetim ve Organizasyon (Kozo, 2018), Endüstri ve Örgüt Psikolojisi (Akgün, 2017), Sağlık Kurumları Yönetimi (Kartal, 2017), İşletme, Örgütsel Davranış (Atakan, 2017), Turizm İşletmeciliği (Türksoy, 2017), Bankacılık (H. Boz, 2016), Sağlık Kurumları Yönetimi, Hemşirelik (S. Şahin, 2016), Beden Eğitimi ve Spor (Savrun, 2016), Kamu Yönetimi (Demir, 2011) vb. gibi alanlarda çok sayıda çalışılmıştır. Tez kapsamında olmadığı için farklı disiplinlerdeki araştırmalara bu bölümde yer verilmemiştir. Eğitim bilimlerinde yönetici ve öğretmenlerin işe bağlılığına ait farklı okul kademelerine ait çok sayıda araştırma bulunduğu söylenebilir. Aşağıda işe bağlılığı konu edinmiş, öğretmenler ve yöneticiler ile yapılan çalışmalardan görece güncel olanlarından bazıları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki ilköğretim okullarındaki (ilkokul ve ortaokul) 810 sınıf ve branş öğretmeni ile yaptığı çalışmada Kavgacı (2014); öğretmenlerin en yüksek düzeyde adanma-yoğunlaşma sonra zindelik boyutunda işleri ile bütünleştiğini; genel işle bütünleşme düzeylerinin görece yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin farklılaşmadığı ancak görev, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmada işle bütünleşme ile bireysel (öz yeterlik, örgüt temelli öz saygı ve kendini toplama gücü) ve örgütsel (lider-üye etkileşimi, özerklik ve yöneticiye güven) değişkenler arasında düşük düzeylerde, pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özerklik, lider üye etkileşimi, kendini toplama gücü ve öz yeterlik inancı değişkenleri öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin anlamlı yordayıcısıyken, yöneticiye güven ve örgüt temelli öz saygı değişkenlerinin anlamlı katkısının bulunmadığı; dört değişkenin işle bütünleşmedeki değişimin yaklaşık yarısını yordadığını belirlemiştir. Araştırmada işle bütünleşme üzerinde bireysel ve örgütsel değişkenlerin düşük düzeyde, pozitif etkilerinin olduğu, kendini toplama gücü ve öz yeterlik inancı değişkenleri, lider üye etkileşimi ve özerklik ile işle bütünleşme arasındaki ilişkiye anlamlı düzeyde aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin işle bütünleşme ile iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla Sakarya ilinde görev yapan 659 öğretmen ile yaptığı çalışmada Sezen (2014); öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin görece yüksek olduğunu; öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ancak medeni durum, branş, yaş ve görev süresi değişkenlerine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin işle bütünleşme ile iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasında düşük düzeyli negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinde gördükleri hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel adalet aracılığıyla öğretmenlerin işe tutkunluğunu yordayıp yordamadığını ortaya çıkarmak amacıyla Gaziantep ilinin Şehitkâmil ilçesindeki okullarda görev yapan 306 ilkokul ile 264 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 570 öğretmen ile yaptığı çalışmada Sönmez (2014); araştırmaya katılanların en yüksek düzeyde adanmışlık sonra sırası ile dinçlik ve yoğunlaşma boyutlarında işine tutkun

olduğunu; genel işe tutkunluk düzeylerinin görece yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada hizmetkâr liderlik davranışlarının hem işe tutkunluğu hem de örgütsel adaleti anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca hizmetkâr liderlik davranışlarının işe tutkunluğu yordamasında, örgütsel adaletin kısmi ara etkisinin olduğu bulunmuştur.

İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerindeki ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 433 sınıf ve branş öğretmeni ile yaptığı araştırmada Köse (2015); öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin görece yüksek olduğunu; öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin cinsiyet değişkene göre farklılaşmadığı ancak medeni durum, branş, yaş, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin işe angaje olma davranışları ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasında orta ve yüksek düzeylerde pozitif ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Araştırmada UWES ölçeğini Türkçe'ye uyarlayan Köse (2015) ölçeğin 17 maddeden, İşe Bakış ve İşe Devam olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur.

Ruhsal liderliğin işe tutkunluğu yordayıp yordamadığını araştırmak amacıyla Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 403 öğretmen ve müdür yardımcısı ile yaptığı çalışmada Tan (2015); araştırmaya katılanların en yüksek düzeyde adanmışlık sonra sırası ile dinçlik ve yoğunlaşma boyutlarında işine tutkun olduğunu; genel işe tutkunluk düzeylerinin görece yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada incelenen demografik değişkenlerin (cinsiyet, medeni durum, görev ve yaş) öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır. Ruhsal liderliğin işe tutkunluğun yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul müdürlerinin denetim stilleri, kurumsal destek ve veli desteği ile öğretmenlerin işe yoğunlaşması arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Ankara ili Bala, Haymana ve Şereflikoçhisar ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan 342 öğretmen ile yaptığı araştırmada Oymak (2015); öğretmenlerin en yüksek düzeyde adanmışlık sonra sırası ile kendini işe verme ve zindelik boyutlarında işlerine yoğunlaştığını; genel işe yoğunlaşma düzeylerinin görece yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada cinsiyet ve yerleşim yeri değişkenlerinin öğretmenlerin yoğunlaşma düzeylerinde farklılık oluşturmadığı ancak branş ve kıdem değişkenlerinin anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Kurumsal destek ve veli desteğinin işe yoğunlaşmanın boyutları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu, denetim stillerinde ise görev

odaklılık boyutu işe yoğunlaşmanın tüm alt boyutları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşe yoğunlaşmanın alt boyutlarından zindelik boyutunu en çok veli desteğinin, adanmışlık ve kendini işe verme alt boyutlarını ise en çok kurumsal desteğinin yordadığı tespit edilmiştir.

Çok boyutlu örgütsel kimliklenmenin iş doyumu üzerindeki etkisinde işle bütünleşmenin aracı etkisini belirlemek amacıyla, İstanbul'da bulunan 34 vakıf ve 9 devlet üniversitesinde görev yapan İngilizce okutmanları ile yaptığı çalışmada Emeksiz (2015); katılımcıların en yüksek düzeyde adanmışlık sonra sırası ile dinçlik ve içinde olma boyutlarında işleri ile bütünleştiklerini; genel işle bütünleşme düzeylerinin görece yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada, iş doyumu, çok boyutlu örgütsel kimliklenme ve işe bağlılık arasında orta düzeyde, pozitif ilişkilerin olduğu; en güçlü ilişkinin ise işe bağlılık ve iş doyumu arasında olduğu tespit edilmiştir. İş doyumu ve çok boyutlu örgütsel kimliklenme arasındaki ilişkide işe bağlılığın kısmı aracı rolü üstlendiği bulunmuştur.

İşe tutkunluk ve okul iklimi arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde çalışan 444 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada Karakaya (2015); öğretmenlerin en yüksek düzeyde adanmışlık sonra sırası ile dinçlik ve yoğunlaşma boyutlarında işine tutkun olduğunu; genel işe tutkunluk düzeylerinin görece yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada incelenen demografik değişkenlerin (cinsiyet, medeni durum ve yaş) öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu bulunmuştur. İşe tutkunluk ile okul iklimi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ve işe tutkunluğun okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Okul iklimini, işe tutkunluğun diğer boyutlarına göre adanmışlığın daha fazla yordadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla İstanbul ili Küçükçekmece ilçesine bağlı resmi liselerde görev yapan 353 lise öğretmeni ile yaptığı çalışmada Kabar (2017); öğretmenlerin en yüksek düzeyde işe adanma sonra sırası ile işe istek duyma ve işe yoğunlaşma boyutlarında işlerine bağlı olduğunu; genel işe bağlılık düzeylerinin ise görece yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada medeni durum, kıdem ve eğitim değişkenlerine göre öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinde farklılık olmadığı; cinsiyet, okul türü ve yaş değişkenlerine göre ise anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki ve duygusal zekanın, işe



bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri ile örgütsel sessizlik algılarının öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla, Ankara ili Çubuk ve Pursaklar ilçelerindeki 34 devlet ortaokulunda 355 ortaokul öğretmeni ile yaptığı çalışmada Ceviz (2017), öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin görece yüksek, örgütsel sessizlik davranışının ise orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. İşle bütünleşme ve örgütsel sessizlik arasında anlamlı ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Çalışanların işe angaje olmaları ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Kahramanmaraş ili merkez ilçelerindeki ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 37 yönetici ve 373 öğretmen olmak üzere toplam 410 çalışan ile yaptığı araştırmada Atçioğlu (2018), katılımcıların işe angaje olma düzeylerinin görece yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada cinsiyet, medeni durum, okul türü, yaş, hizmet süresi, okuldaki görev süresi ve eğitim değişkenlerine göre katılımcıların işe angaje olma düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak kurum tipi ve görev değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma davranışları arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiş; çalışanların işe angaje olmalarının okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşe Bağlılık Ölçeğinin (Schaufeli ve Bakker, 2003) Türkçe'ye uyarlanması ve öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla Aydın ili Efeler ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 306 öğretmen ile yaptığı çalışmada Kırıl (2018b); öğretmenlerin en yüksek düzeyde adanmışlık sonra sırası ile dinçlik ve yoğunlaşma boyutlarında işe bağlı olduğunu; genel işe bağlılık düzeylerinin görece iyi olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin medeni durumuna, eğitim durumuna ve görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre işe bağlılık algılarında anlamlı bir farklılık bulunmazken; cinsiyetine, yaşına ve branşına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada işe bağlılık ölçeğinin 12 maddelik, üç boyutlu yapısının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşe bağlılık ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde, güncel araştırmalara konu edilen işe bağlılığa yönelik son yıllarda artan bir ilgiden ve işe bağlılığın araştırmacıların dikkatini çektiğinden söz edilebilir. Eğitim alanında öğretmenler ve yöneticiler ile yapılmış araştırmalara göre; demografik değişkenler (cinsiyet, medeni durum,

yaş, okuldaki görev süresi, branş, eğitim, vb.) açısından bazı araştırmacılarca istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmesine karşın, henüz tüm araştırmacılarca aynı değişkene ait tutarlı ve anlamlı farklılıkların tespit edilmediği söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılıklarının görece yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

İşe bağlılığın ilişkide olduğu kavramları inceleyen yurt içinde yapılmış araştırma sonuçlarına göre işe bağlılık ile olumlu örgütsel davranış konuları (duygusal zekâ, okul iklimi, iş doyumunu ve örgütsel kimliklenme, kurumsal destek ve veli desteği, lider-üye etkileşimi, özerklik ve yöneticiye güven) arasında düşük, orta ve yüksek düzeylerde, pozitif ilişkilerin olduğu, olumsuz örgütsel davranış (örgütsel sessizlik) konusu ile düşük düzeyde, negatif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin sergilediği farklı liderlik (ruhsal liderlik, hizmetkar liderlik) davranışlarının işe bağlılığı olumlu yönde etkilediği, işe bağlılığın okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu da söylenebilir.

### **3.5.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

#### **3.5.2.1. Otantik liderlik ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar**

Otantik liderliğin yurt dışında farklı disiplinlerce ele alındığı görülmektedir. Otantik liderliğin odak noktasına alındığı; İletişim (Jiang ve Men, 2017), İnsan Kaynakları (Karam, Gardner, Gullifor, Tribble ve Li, 2017), İşletme (Lyubovnikova, Legood, Turner ve Mamakouka, 2017), Kamu Yönetimi (Crosby ve Bryson, 2017), Pazarlama (Miao, Humphrey ve Qian, 2018), Sağlık Hizmetleri Yönetimi (Fallatah, Laschinger ve Read, 2017), Spor Yönetimi (Talos, Murray ve O'Boyle, 2018), Teknoloji Yönetimi (Singh, Sengupta ve Sharma, 2018), Turizm Hizmetleri Yönetimi (Tuan, 2018), Yönetim ve Organizasyon (Weiss, Razinskas, Backmann ve Hoegl, 2018) gibi alanlarda çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak bu çalışma otantik liderlikle ilgili öğretmenler ve okul yöneticilerini odak noktasına alan araştırmalarla sınırlandırılmıştır. Söz konusu araştırmalardan görece güncel olanlardan bazıları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin güven ve bağlılık seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusunda bulunan 22 farklı okulda, 22 yönetici ve 156 öğretmen ile yaptıkları araştırmalarında Bird, Wang, Watson ve Murray (2010); okul müdürünün sergilediği otantik

liderlik davranışları ile öğretmenlerin güven ve bağlılığı arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, katılımcıların demografik değişkenlerinin (cinsiyet, eğitim durumu ve unvanı) araştırma kapsamında ele alınan bağımlı değişkenlerde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir

Otantik liderlik, işe bağlılık ve işe uyum sağlama arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Portekiz'in kuzey sahilindeki farklı okullarda 326 öğretmen ile yaptığı araştırmada Seco ve Lopes (2013); işe uyum sağlama ile işe bağlılık arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişkin olduğunu; otantik liderlik ile işe bağlılık arasındaki bu ilişkide işe uyum sağlamanın yüksek düzeyde ve pozitif yönde aracılık rolü yaptığını tespit etmişlerdir.

Özel ve kamu okullarındaki öğretmenlerin yöneticilerine dair otantik liderlik algılarında fark olup olmadığını incelemek amacıyla Brezilya'da 86 öğretmen ile yaptığı araştırmada Bento ve Ribeiro (2013); öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin otantik liderlik algılarının orta seviyede olduğunu; özel ve kamu okullarındaki öğretmenlerin yöneticilerine dair otantik liderlik algılarında ise istatistiksel anlamda önemli bir fark bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Lise yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının öğretmenlerce algılanma yaygınlığını incelemek amacıyla İngiltere'nin farklı bölgelerinde görev yapan 53 öğretmen ile yaptığı görüşmelerde Stoten (2014); lise yöneticilerinin dönüşümsel, dağıtımçı veya otantik liderlik davranışlarından ziyade sürdürümcü liderlik davranışları sergilemeyi tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Psikolojik güçlendirmenin aracı rolü vasıtasıyla öğretmenlerde otantik liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışları ve çeşitli geri çekilme davranışlarını psikolojik algı tutumları modeli ile incelemek amacıyla İsrail'deki 23 okulda görevli 366 öğretmen ile yaptığı araştırmada Shapira-Lishchinsky ve Tsemach (2014); psikolojik güçlendirmenin boyutları ile otantik liderlik davranışları arasında orta düzeyde ve pozitif ilişkilerin olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, psikolojik güçlendirmenin, otantik liderlik ve geri çekilme davranışlarında aracılık etkisi göstermediğini bulmuşlardır.

Otantik liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin öğretmen güvenine etkisini araştırmak amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nin Maryland eyaletinde bulunan 19 kamu ve özel okulunda görevli 398 öğretmen ile yaptığı çalışmada Fox, Gong ve Attoh (2015); otantik liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinde, kişisel kimlik

özelliklerinin, otantik liderlik ile öğretmen güveni arasındaki nedensel ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, otantik liderlik ile örgütsel bağlanma arasında orta düzeyde, müdüre güven arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkilerin bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Eğitim kurumlarının kültüründe otantik liderliğin olup olmadığını incelemek amacıyla eski Yugoslav cumhuriyetleri olan Karadağ ve Sırbistan'da 227 ilk ve ortaokul yöneticisi ile yaptığı araştırmada Pavlovic (2015); eğitim kurumlarındaki yöneticilerin orta düzeyde otantik liderlik davranışı sergilediklerini ortaya çıkarmışlardır.

Otantik liderlik ve işle ilgili iyi oluş hali arasındaki ilişkide işe bağlılık ve psikolojik sermayenin potansiyel rolünü incelemek amacıyla Pakistan'ın Punjab ve İslamabad eyaletindeki 500 öğretim elemanı ile yaptığı araştırmada Adil ve Kamal (2016); oluşturdukları yapısal modele göre psikolojik sermaye ve otantik liderlik ile işle ilgili iyi oluş hali arasındaki ilişkide işe bağlılığın kısmen aracılık rolü üstlendiğini; otantik liderlik ile psikolojik sermaye ve işe bağlılık arasında pozitif ve orta düzeyde ilişkilerin olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin psikolojik sermayesi ile otantik liderlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Tayvan'da 1429 ilköğretim ve ortaokul öğretmeni ile yaptığı çalışmada Feng-I (2016); öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarını orta seviyede algıladıklarını; okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayesi arasında pozitif ve orta düzeyde ilişkilerin olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Otantik liderliğin, akademik iyimserliğin aracı rolü ile öğretmenlerin ekstra rol davranışı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Hindistan'ın Uttar Pradesh bölgesindeki ilköğretim okullarında çalışan ilköğretim yöneticileri ve öğretmenleri ile yaptığı araştırmada Srivastava ve Dhar (2017); akademik iyimserliğin, kısmi arabuluculuğu yoluyla otantik liderliğin, ekstra rol davranışı üzerindeki olumlu etkisi olduğunu; otantik liderlik ile ekstra rol davranışı arasında düşük düzeyde, otantik liderlik ile akademik iyimserlik arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkilerin olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve işe bağlılığı üzerinde otantik liderliğin etkilerini incelemek amacıyla Tayland'da 182 farklı okuldaki 605 öğretmen ile yaptığı araştırmada Kulophas, Hallinger, Ruengtrakul ve Wongwanich, (2018); otantik liderlik ile

öğretmenlerin akademik iyimserliği ve işe bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif ilişkilerin olduğunu; akademik iyimserliği ve işe bağlılığı otantik liderlik ve boyutlarının pozitif yönde yordadığını tespit etmişlerdir.

Otantik liderlik ile ilgili okul yöneticilerini ve öğretmenleri konu alan yurt dışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde, okul yöneticilerinin orta düzeyde otantik liderlik davranışları sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca eğitim örgütleri bağlamında otantik liderlik ile ilişkili kavramları inceleyen yurt dışında yapılmış araştırma sonuçlarına göre otantik liderlik ile; öğretmenlerin işe bağlılığı, öğretmen güveni, işe uyum sağlama, psikolojik sermaye, ekstra rol davranışı ve akademik iyimserlik kavramları arasında pozitif yönde ilişkilerin bulunduğu söylenebilir.

### **3.5.2.2. İşe bağlılık ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar**

İşe bağlılık farklı disiplinlerce ele alındığı için, yurt içinde olduğu gibi yurt dışında da çok sayıda araştırmalar mevcuttur. İşe bağlılık; Endüstriyel İlişkiler ve İnsan Kaynakları (Saks ve Gruman, 2018), Havayolu Taşımacılığı Yönetimi (Cheng, Hong ve Yang, 2018), İnsan Kaynakları (Gupta ve Shukla, 2018), İşletme (Van Wingerden, Derks ve Bakker, 2017), Kariyer Gelişimi (Caniëls, Semeijn ve Renders, 2018), Örgütsel Psikoloji (Bakker ve Albrecht, 2018), Sağlık Kurumları Yönetimi (Kunie, Kawakami, Shimazu, Yonekura ve Miyamoto, 2017) Turizm Yönetimi (Dai, Zhuang ve Huan, 2018), Yönetim ve Organizasyon (Kolodinsky, Ritchie ve Kuna, 2018) gibi farklı alanlarda çok sayıda araştırmaya konu olmuştur. Ancak bu çalışma işe bağlılıkla ilgili öğretmenler ve okul yöneticilerini odak noktasına alan araştırmalarla sınırlandırılmıştır. Söz konusu araştırmalardan görece güncel olanlardan bazıları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Utrecht işe bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini incelemek ve genel sağlık, başa çıkma stratejileri ve iş özellikleri ile ilişkilerini ortaya koymak amacıyla Çin’de 47 ve 277 ortaokul öğretmeni olmak üzere iki aşamada ve toplam 324 ortaokul öğretmeni ile yaptığı çalışmada Yi-wen ve Yi-qun (2005), söz konusu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada işe bağlılık ve alt boyutlarının; genel sağlık, başa çıkma stratejileri ve iş özellikleri ile düşük düzeyde pozitif ilişkilerinin olduğunu bulmuşlardır.

İş talepleri – kaynaklar modeline göre enerji süreci (iş talepleri, tükenmişlik, sağlığın bozulması) ve güdüleme süreci (iş kaynakları, işe bağlılık, örgütsel bağlılık) olmak üzere iki

paralel yapıyı ele alarak öğretmenlerin tükenmişliklerini ve işe bağlılıklarını ortaya çıkarmak amacıyla Finlandiya’da 2038 öğretmen ile yaptığı araştırmada Hakanen, Baker ve Schaufeli (2006), tükenmişliğin, yüksek iş taleplerinde hasta sağlığı üzerinde; işe bağlılığın, iş kaynaklarının örgütsel bağlılığı üzerinde ve tükenmişliğin, kaynakların yetersizliğinde işe bağlılığın zayıflamasına aracılık rollerinin olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar işe bağlılık ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde pozitif ve işe bağlılık ile tükenmişlik arasında orta düzeyde negatif ilişkilerin olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlere sağlanan iş kaynaklarının, öğretmenlerin işe bağlılığını artırıp arttırmadığını ortaya çıkarmak amacıyla Almanya’da 54 öğretmen ile 5 hafta süren araştırma yürüten Bakker (2010), öğretmenlere sağlanan iş kaynaklarının onların işe olan bağlılığını artırdığını tespit etmiştir. Araştırmacı, öğretmenin özerkliği, yönetici ile iletişimin niteliği ve gelişim için fırsatların varlığı ile işe bağlılık arasında pozitif ilişkilerin olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin işe bağlılığı ile iş kaynaklarının sağlanması sonucu öğretmenlerin haftalık performansları arasında pozitif ilişkilerin bulunduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin işe bağlılıklarının incelenmesi amacıyla Endonezya, Yogyakarta’da 152 ortaokul İngilizce öğretmeni ile yaptığı araştırmada Basikin (2007), Utrecht işe bağlılık ölçeğini kullanmış, ölçeğin geçerlik ve güvenirliklerinin uygun olduğunu ve araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılıklarının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerinin işe bağlılıklarının incelenmesi amacıyla Nijerya, Osun’da 162 ortaokul İngilizce öğretmeni ile yaptığı araştırmada Adekola (2010), Utrecht işe bağlılık ölçeğini kullanmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılıklarının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Utrecht işe bağlılık ölçeğinin geçerliliğini incelemek, öğretmenlerin işe bağlılığı ile iş yerinde iyi oluş (iş tatmini ve işten ayrılma niyeti) arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Avustralya, Kanada, Hong Kong, Endonezya ve Umman’da çalışan 853 öğretmen ile yaptığı çalışmada Klassen, Aldhafri, Mansfield, Purwanto, Siu, Wong ve Woods-Mcconney (2012), farklı kültür ve ülkelerdeki öğretmenlere uygulanan ölçeğin benzer sonuçlar verdiğini; işe bağlılık ile iş tatmini arasında yüksek düzeyde pozitif, işe bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasında orta düzeyde negatif ilişkilerin bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Yeni mezun öğretmenlerin işe bağlılık ve öğretmen yeterliliğinin, iş doyumu,

tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ile olan ilişkilerini ortaya çıkarmak amacıyla, güney Norveç'te aynı üniversiteden mezun olmuş ve 6 yıldan daha az kıdemi olan 192 öğretmen ile yaptığı araştırmada Høigaard, Giske ve Sundsli (2012), işe bağlılık ile iş tatmini arasında orta düzeyde pozitif, işe bağlılık ile tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti arasında orta düzeyde negatif ilişkilerinin olduğunu tespit etmişlerdir

Öğretmenlerin işe bağlılık ve işle ilgili iyi oluş halini incelemek amacıyla Hindistan, Kerela'da bulunan okullarda çalışan 97 lise öğretmeni ile yaptığı araştırmada Sarath ve Manikandan (2014), öğretmenlerin işle ilgili iyi oluş hali ile işe bağlılıkları arasında düşük düzeyde, pozitif bir ilişkinin bulunduğunu ortaya çıkarmışlardır. Araştırmada bağımsız değişken olarak ele alınan cinsiyet, okul türü, kıdem ve unvan gibi değişkenlerin öğretmenlerin işe bağlılık ve işle ilgili iyi oluş hallerini farklılaştırmadığını tespit etmişlerdir.

Örgüt kültürünün ve dönüşümcü liderliğin, işe bağlılığa ve öğretmen performansına etkisini belirlemek amacıyla Endonezya Cakarta'da 251 lise öğretmeni ile yaptığı çalışmada Arifin, Troena ve Djumahir (2014), işe bağlılık ile dönüşümcü liderlik ve örgüt kültürü arasında orta düzeyde pozitif ilişkilerin olduğunu; öğretmen performansına ilişkin değişimin görece büyük bir kısmının öğretmenlerin işe bağlılık algıları tarafından yordandığını tespit etmişlerdir.

Yöneticileri ve meslektaşları tarafından verilen hoşgörü ve değer, öğretmenlerin işe bağlılığı ile öznel iyi oluşlarına etkisini incelemek amacıyla İsrail'de 226 öğretmen ile yaptığı çalışmada Eldor ve Shoshani (2016), öğretmenlere meslektaşları ve yöneticileri tarafından verilen hoşgörü ve değer, öğretmenlerin işe bağlılığı, iş tatmini ve örgütsel bağlılığı ile pozitif fakat tükenmişlik ile negatif ilişkilerinin bulunduğunu tespit etmişlerdir.

İşe bağlılık ile ilgili öğretmenleri konu alan yurt dışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılıklarının, Türkiye'de olduğu gibi, ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre işe bağlılığı ölçmek için Utrecht işe bağlılık ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. İşe bağlılık ile ilişkili kavramları inceleyen yurt dışında yapılmış araştırma sonuçlarına göre işe bağlılığın; iş tatmini ve işle ilgili iyi oluş hali ile pozitif, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ile negatif ilişkilerinin olduğu söylenebilir. Yukarı da ortaya konan araştırmalara göre iş kaynaklarının artması ve öğretmene değer verilmesi öğretmenlerin işe bağlılığını arttırmakta ve böylece işe bağlılığı artan öğretmenlerin iş performansını olumlu

anlamda etkilenmektedir.

### **3.6. Kapsam ve Sınırlılıklar**

Araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları aşağıda verilmiştir.

1. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda görevli öğretmenleri kapsamakta ve onların algılarıyla sınırlıdır.

2. Kişilerin otantik liderlik algıları ve işe bağlılıkları zamanla değişebilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin otantik liderlik algıları ve işe bağlılıklarına ilişkin değerlendirmeleri, ölçeklerin öğretmenlere uygulandığı zamanla sınırlıdır.

3. Ortaokul öğretmenlerinin otantik liderlik algısını ölçmek için 12 maddelik ve 4 alt boyutlu “Otantik Liderlik Ölçeği” ve işe bağlılıklarını ölçmek için 12 madde ve 3 alt boyutlu “İşe Bağlılık Ölçeği” ile sınırlıdır.



## 4. BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin, yöntem bölümünde açıklanan betimsel ve kanıtlamasal istatistik tekniklerle çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları ve buna dayalı olarak ortaya konan yorumlar, araştırmanın alt amaçların verilmişindeki sıraya uygun olarak;

1. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranış düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular,
2. Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular,
3. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılığı arasındaki ilişkiye ait bulgular,
4. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları tarafından yordanmasına ilişkin bulgular başlıkları altında sunulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın daha kolay anlaşılması için tablolara dönüştürülerek aşağıdaki ilgili alt problemlerin altında verilmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algılarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında; ortaokul öğretmenlerince algılanan okul yöneticilerinin otantik liderlik davranış düzeyleri (ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak, dengeli değerlendirme ve öz farkındalık) ile bu düzeylerin; cinsiyete, yaşa, branşa, medeni duruma, eğitim durumuna ve çalıştıkları okuldaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin istatistiklerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1.1. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algı Düzeylerinin Boyutlar Bazında İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerince algılanan okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları; ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak, dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutları şeklinde özetlenerek araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

#### 4.1.1.1. Öğretmenlerin ilişkilerde şeffaflık algı düzeylerinin incelenmesi

Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları, ilişkilerde şeffaflık alt boyutuna ilişkin ortaokul öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin İlişkilerde Şeffaflık Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
1	Söylemek istediğini açıkça söyler.		4.00	.048	1
3	Herkesi, düşüncesini söylemeye teşvik eder.	300	3.94	.049	2
2	Hata yaptığıında hatasını kabul eder.		3.77	.054	3
İlişkilerde Şeffaflık Boyutu		300	3.90	.042	

Tablo 4.1.'de görüleceği gibi öğretmenlerin ilişkilerde şeffaflık alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Söylemek istediğini açıkça söyler.” ( $\bar{X}$ = 4.00) ve görece en düşük düzeyde olan “Hata yaptığıında hatasını kabul eder.” ( $\bar{X}$ = 3.77) ifadeleridir. Öğretmenlerin ilişkilerde şeffaflık boyutu puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}$ = 3.90) düzeyde bulunmuştur.

#### 4.1.1.2. Öğretmenlerin içselleştirilmiş ahlak algısı düzeylerinin incelenmesi

Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları, içselleştirilmiş ahlak alt boyutuna ilişkin ortaokul öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin İçselleştirilmiş Ahlak Algısı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
4	Kendi temel değerlerine dayalı kararlar verir.		3.88	.049	1
5	Çalışanların da temel değerlerine dayalı hareket etmesini bekler.	300	3.86	.051	2
6	Etik davranışın yüksek standartlarına dayalı güç kararlar alır.		3.69	.053	3
İçselleştirilmiş Ahlak Boyutu		300	3.81	.041	

Tablo 4.2.'de görüleceği gibi öğretmenlerin içselleştirilmiş ahlak alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Kendi temel değerlerine dayalı kararlar verir.” ( $\bar{X}$ = 3.88) ve görece en düşük düzeyde olan “Etik davranışın yüksek standartlarına dayalı güç kararlar alır.” ( $\bar{X}$ = 3.69) ifadeleridir. Öğretmenlerin içselleştirilmiş ahlak algısı boyutu puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}$ = 3.81) düzeyde bulunmuştur.

#### 4.1.1.3. Öğretmenlerin dengeli değerlendirme algı düzeylerinin incelenmesi

Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları, dengeli değerlendirme alt boyutuna ilişkin ortaokul öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Dengeli Değerlendirme Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
8	Karar vermeden önce ilgili verileri değerlendirir.	300	3.94	.050	1
7	İnandıklarına aykırı da olsa, farklı görüşlerin de ifade edilmesini ister.	300	3.92	.050	2
9	Bir sonuca varmadan önce farklı fikirleri dikkatlice dinler.	300	3.89	.052	3
Dengeli Değerlendirme Boyutu		300	3.91	.044	

Tablo 4.3.'de görüleceği gibi öğretmenlerin dengeli değerlendirme alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Karar vermeden önce ilgili verileri değerlendirir.*” ( $\bar{X}= 3.94$ ) ve görece en düşük düzeyde olan “*Bir sonuca varmadan önce farklı fikirleri dikkatlice dinler.*” ( $\bar{X}= 3.89$ ) ifadeleridir. Öğretmenlerin dengeli değerlendirme boyutu puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}= 3.91$ ) düzeyde bulunmuştur.

#### 4.1.1.4. Öğretmenlerin öz farkındalık algı düzeylerinin incelenmesi

Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları, öz farkındalık alt boyutuna ilişkin ortaokul öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Farkındalık Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
12	Belli hareketlerin diğerlerini nasıl etkilediğinin farkında olduğunu gösterir.	300	3.84	.048	1
11	Önemli konulardaki duruşunu yeniden değerlendirilmesi gereken zamanı bilir.	300	3.81	.047	2
10	Başkalarının, onun yeteneklerini nasıl gördüğünü tam olarak bilir.	300	3.62	.050	3
Öz Farkındalık Boyutu		300	3.75	.042	

Tablo 4.4.'de görüleceği gibi öğretmenlerin öz farkındalık alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Belli hareketlerin diğerlerini nasıl etkilediğinin farkında olduğunu gösterir.*” ( $\bar{X}= 3.84$ ) ve görece en düşük düzeyde olan “*Başkalarının, onun yeteneklerini nasıl gördüğünü tam olarak bilir.*” ( $\bar{X}= 3.62$ ) ifadeleridir. Öğretmenlerin

öz farkındalık boyutu puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}= 3.75$ ) düzeyde bulunmuştur.

#### 4.1.1.5. Öğretmenlerin otantik liderlik algı düzeylerinin boyutlara ilişkin incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışına ilişkin algı düzeylerinin betimsel istatistikleri Tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
Dengeli değerlendirme	300	3.91	.044	1
İlişkilerde şeffaflık		3.90	.042	2
İçselleştirilmiş ahlak		3.81	.041	3
Öz farkındalık		3.75	.042	4
Genel Otantik Liderlik		3.84	.036	

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi öğretmenler otantik liderliğin tüm boyutlarında görece yüksek algıya sahiptir. Otantik liderlik ölçeğinin boyutlarından alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında; ortaokul öğretmenlerinin en çok dengeli değerlendirme ( $\bar{X}=3.91$ ) sonra sırası ile ilişkilerde şeffaflık ( $\bar{X} =3.90$ ), içselleştirilmiş ahlak ( $\bar{X} =3.81$ ) ve son olarak da öz farkındalık ( $\bar{X} =3.75$ ) algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Ortaokullardaki genel otantik liderlik algı düzeyinin görece yüksek ( $\bar{X} =3.84$ ) olduğu bulunmuştur.

#### 4.1.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin; cinsiyete, yaşa, bransa, medeni duruma, eğitim durumuna, çalıştıkları okuldaki görev süresine ve çalıştıkları okulun konumuna göre incelenmesi sonucu elde edilen istatistiki veriler aşağıda verilmiştir.

##### 4.1.2.1. Cinsiyet değişkenine göre inceleme

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.6.'de verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)

Boyut/Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
İlişkilerde şeffaflık	Kadın	173	3.75	.726	298	4.020	.000*
	Erkek	127	4.09	.696			
İçselleştirilmiş ahlak	Kadın	173	3.75	.698		1.483	.143
	Erkek	127	3.88	.747			
Dengeli değerlendirme	Kadın	173	3.83	.798		2.246	.023*
	Erkek	127	4.03	.719			
Öz farkındalık	Kadın	173	3.68	.791		1.977	.049*
	Erkek	127	3.85	.647			
Genel otantik liderlik	Kadın	173	3.75	.642		2.836	.005*
	Erkek	127	3.96	.594			

\* p<.05 anlamlılık düzeyi

Tablo 4.6.'da da görüleceği gibi, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin içselleştirilmiş ahlak algı düzeyi [ $t_{(298)}= 1.483, p>.05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; ilişkilerde şeffaflık [ $t_{(298)}= 4.020, p<.05$ ]; dengeli değerlendirme [ $t_{(298)}= 2.246, p<.05$ ]; öz farkındalık [ $t_{(298)}= 1.977, p<.05$ ] boyutlarında ve genel otantik liderlik [ $t_{(298)}= 2.836, p<.05$ ] olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir.

İlişkilerde şeffaflık boyutunda erkeklerin puan ortalaması ( $\bar{X}=4.09$ ), kadınların puan ortalamasından ( $\bar{X}=3.75$ ) anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Söz konusu farkın etki büyüklüğü incelendiğinde ise bu etkinin küçük ( $d=.47$ ) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dengeli değerlendirme boyutunda erkeklerin puan ortalaması ( $\bar{X}=4.03$ ), kadınların puan ortalamasından ( $\bar{X}=3.83$ ) yüksektir. Söz konusu farkın etki büyüklüğü incelendiğinde ise bu etkinin küçük ( $d=.26$ ) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öz farkındalık boyutunda erkeklerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3.85$ ), kadınların puan ortalamasından ( $\bar{X}=3.68$ ) yüksektir. Söz konusu farkın etki büyüklüğü incelendiğinde ise bu etkinin küçük ( $d=.26$ ) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Genel otantik liderlik boyutunda erkeklerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3.96$ ), kadınların puan ortalamasından ( $\bar{X}=3.75$ ) yüksektir. Söz konusu farkın etki büyüklüğü incelendiğinde ise bu etkinin küçük ( $d=.33$ ) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyeti, onların otantik liderlik algılarını etkilemektedir.

#### 4.1.2.2. Medeni durum değişkenine göre inceleme

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin, medeni durum değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)

Boyut/Değişken	Medeni durumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
İlişkilerde şeffaflık	Evli	264	3.89	.741	298	.702	.483
	Bekar	36	3.98	.656			
İçselleştirilmiş ahlak	Evli	264	3.81	.713			
	Bekar	36	3.75	.779			
Dengeli değerlendirme	Evli	264	3.91	.765			
	Bekar	36	3.91	.821			
Öz farkındalık	Evli	264	3.76	.729			
	Bekar	36	3.72	.798			
Genel otantik liderlik	Evli	264	3.84	.628			
	Bekar	36	3.84	.648			

Tablo 4.7.'de de görüleceği gibi, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin ilişkilerde şeffaflık [ $t_{(298)} = .702, p > .05$ ]; içselleştirilmiş ahlak [ $t_{(298)} = .450, p > .05$ ]; dengeli değerlendirme [ $t_{(298)} = .009, p > .05$ ]; öz farkındalık [ $t_{(298)} = .488, p > .05$ ] boyutlarında ve genel otantik liderlik [ $t_{(298)} = .654, p > .05$ ] algı düzeyleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin medeni durumu, onların otantik liderlik algılarını etkilememektedir.

#### 4.1.2.3. Branş değişkenine göre inceleme

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin; branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Branşına Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Branşı	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
İlişkilerde şeffaflık	A. Sözel	138	3.94	.766	2;297	1.518	.221
	B. Sayısal	91	3.93	.676			
	C. Yetenek	71	3.77	.725			
İçselleştirilmiş ahlak	A. Sözel	138	3.88	.707			
	B. Sayısal	91	3.82	.710			
	C. Yetenek	71	3.64	.742			
Dengeli değerlendirme	A. Sözel	138	3.94	.794			
	B. Sayısal	91	3.96	.744			
	C. Yetenek	71	3.79	.756			
Öz farkındalık	A. Sözel	138	3.84	.668			
	B. Sayısal	91	3.69	.795			
	C. Yetenek	71	3.67	.779			
Genel otantik liderlik	A. Sözel	138	3.90	.630			
	B. Sayısal	91	3.85	.615			
	C. Yetenek	71	3.72	.637			

Tablo 4.8.'den de izlenebileceği gibi branş değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri, ilişkilerde şeffaflık [ $F_{(2-297)}= 1.518$ ;  $p>.05$ ]; içselleştirilmiş ahlak [ $F_{(2-297)}= 2.611$ ;  $p>.05$ ]; dengeli değerlendirme [ $F_{(2-297)}= 1095$ ;  $p>.05$ ]; öz farkındalık [ $F_{(2-297)}= 1.724$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında ve genel otantik liderlik [ $F_{(2-297)}= 2.005$ ;  $p>.05$ ] olarak istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin branşı, onların otantik liderlik algılarını etkilememektedir.

#### 4.1.2.4. Yaş değişkenine göre inceleme

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin; yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yaşına Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Yaş grubu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	P	Anlamlı Fark
İlişkilerde şeffaflık	A. 35 yaş ve altı	75	4.14	.625	3;296	6.804	.000*	A > B-C Ç > B
	B. 36 - 40 yaş aralığı	82	3.72	.812				
	C. 41 - 45 yaş aralığı	77	3.73	.654				
	Ç. 46 yaş ve üzeri	66	4.04	.731				
İçselleştirilmiş ahlak	A. 35 yaş ve altı	75	3.96	.712		3.387	.018*	A > C
	B. 36 - 40 yaş aralığı	82	3.75	.712				
	C. 41 - 45 yaş aralığı	77	3.63	.732				
	Ç. 46 yaş ve üzeri	66	3.90	.686				
Dengeli değerlendirme	A. 35 yaş ve altı	75	4.20	.686		7.097	.000*	A > B-C
	B. 36 - 40 yaş aralığı	82	3.85	.829				
	C. 41 - 45 yaş aralığı	77	3.65	.725				
	Ç. 46 yaş ve üzeri	66	3.95	.737				
Öz farkındalık	A. 35 yaş ve altı	75	3.94	.712		3.492	.016*	A > C
	B. 36 - 40 yaş aralığı	82	3.73	.758				
	C. 41 - 45 yaş aralığı	77	3.56	.751				
	Ç. 46 yaş ve üzeri	66	3.78	.678				
Genel otantik liderlik	A. 35 yaş ve altı	75	4.06	.562	6.677	.000*	A > B-C Ç > C	
	B. 36 - 40 yaş aralığı	82	3.76	.673				
	C. 41 - 45 yaş aralığı	77	3.64	.610				
	Ç. 46 yaş ve üzeri	66	3.92	.590				

\*  $p<.05$  anlamlılık düzeyi

Tablo 4.9.'de görülebileceği gibi yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri, ilişkilerde şeffaflık [ $F_{(3-296)}= 6.804$ ;  $p<.05$ ]; içselleştirilmiş ahlak [ $F_{(3-296)}= 3.387$ ;  $p<.05$ ]; dengeli değerlendirme [ $F_{(3-296)}= 7.097$ ;  $p<.05$ ]; öz farkındalık [ $F_{(3-296)}= 3.492$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında ve genel otantik liderlik [ $F_{(3-296)}= 6.677$ ;  $p<.05$ ] olarak istatistiksel anlamda bir farklılık

göstermektedir.

İstatistiksel açıdan ortaya çıkan anlamlı farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; ilişkilerde şeffaflık boyutunda 35 yaş ve altındaki öğretmenlerin puanları, 36 – 40 yaş aralığı ile 41 – 45 yaş aralığındakilerden; 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puanları ise 36 – 40 yaş aralığındakilerden daha yüksektir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,06$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

İçselleştirilmiş ahlak algısı boyutunda 35 yaş ve altındaki öğretmenlerin puanları, 41 – 45 yaş aralığındakilerden daha yüksektir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .03$ ) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Dengeli değerlendirme boyutunda 35 yaş ve altındaki öğretmenlerin puanları, 36 – 40 yaş aralığı ile 41 – 45 yaş aralığındakilerden daha yüksektir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .07$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öz farkındalık boyutunda 35 yaş ve altındaki öğretmenlerin puanları, 41 – 45 yaş aralığındakilerden daha yüksektir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .03$ ) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Genel otantik liderlik boyutunda 35 yaş ve altındaki öğretmenlerin puanları, 36 – 40 yaş aralığı ile 41 – 45 yaş aralığındakilerden; 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puanları, 41 – 45 yaş aralığındakilerden daha yüksektir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .06$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşı, onların otantik liderlik algılarını etkilemektedir.

#### **4.1.2.5. Okuldaki görev süresi değişkenine göre inceleme**

Ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin; okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.



Tablo 4.10. Öğretmenlerin okuldaki görev süresine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Okuldaki görev süresi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
İlişkilerde şeffaflık	A. 3 yıl ve daha az	97	4.11	.740	2;297	6.995	.001*	A > B-C
	B. 4-6 yıl aralığı	107	3.86	.674				
	C. 7 yıl ve daha fazla	96	3.72	.740				
İçselleştirilmiş ahlak	A. 3 yıl ve daha az	97	3.92	.833		2.193	.113	-
	B. 4-6 yıl aralığı	107	3.80	.661				
	C. 7 yıl ve daha fazla	96	3.70	.648				
Dengeli değerlendirme	A. 3 yıl ve daha az	97	4.08	.785		5.105	.007*	A > C
	B. 4-6 yıl aralığı	107	3.92	.714				
	C. 7 yıl ve daha fazla	96	3.73	.785				
Öz farkındalık	A. 3 yıl ve daha az	97	3.85	.778		1.543	.215	-
	B. 4-6 yıl aralığı	107	3.74	.729				
	C. 7 yıl ve daha fazla	96	3.66	.697				
Genel otantik liderlik	A. 3 yıl ve daha az	97	3.99	.670	5.024	.007*	A > C	
	B. 4-6 yıl aralığı	107	3.83	.576				
	C. 7 yıl ve daha fazla	96	3.70	.619				

\* p<.05 anlamlılık düzeyi

Tablo 4.10'da izlenebileceği gibi okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri, ilişkilerde şeffaflık [ $F_{(2-297)}= 6.995$ ;  $p<.05$ ]; dengeli değerlendirme [ $F_{(2-297)} = 5.105$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında ve genel otantik liderlik [ $F_{(2-297)}= 5.024$ ;  $p<.05$ ] olarak istatistiksel anlamda bir farklılık göstermekte iken, içselleştirilmiş ahlak [ $F_{(2-297)}= 2.193$ ;  $p >.05$ ] ve öz farkındalık [ $F_{(2-297)}= 1.543$ ;  $p >.05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucuna göre ilişkilerde şeffaflık boyutunda okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin puan ortalamaları, okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası ile 7 yıl ve daha fazla olanlardan daha yüksektir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .04$ ) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Dengeli değerlendirme ve genel otantik liderlik boyutlarında okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin puan ortalamaları, okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası olanlardan daha yüksektir. Her iki boyutta da test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.03$ ) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süresi, onların otantik liderlik algılarını etkilemektedir.

#### 4.1.2.6. Eğitim durumu değişkenine göre inceleme

Ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin, eğitim durumu değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin eğitim durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)

Boyut/Değişken	Eğitim durumu	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
İlişkilerde şeffaflık	Lisans	282	151.77	42798.5	2180.5	.311
	Lisansüstü	18	130.64	2351.50		
İçselleştirilmiş ahlak	Lisans	282	151.03	42589.5	2389.5	.674
	Lisansüstü	18	142.25	2560.50		
Dengeli değerlendirme	Lisans	282	150.55	42454.5	2524.5	.969
	Lisansüstü	18	149.75	2695.50		
Öz farkındalık	Lisans	282	150.62	42475.0	2504.0	.923
	Lisansüstü	18	148.61	2675.00		
Genel otantik liderlik	Lisans	282	151.27	42658.0	2321.0	.543
	Lisansüstü	18	138.44	2492.00		

Tablo 4.11’de de görüleceği gibi, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri; ilişkilerde şeffaflık [ $U= 2180.5$ ;  $p>.05$ ]; içselleştirilmiş ahlak [ $U= 2389.5$ ;  $p>.05$ ]; dengeli değerlendirme [ $U= 2524.5$ ;  $p>.05$ ]; öz farkındalık [ $U= 2504$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında ve genel otantik liderlik [ $U= 2321$ ;  $p>.05$ ] olarak eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin eğitim durumu, onların otantik liderlik algılarını etkilememektedir.

## 4.2. Öğretmenlerin İşe Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında; ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık (dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma) düzeyleri ile bu düzeylerin; cinsiyete, yaşa, branşa, medeni duruma, eğitim durumuna ve çalıştıkları okuldaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin istatistiklerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### 4.2.1. Öğretmenlerin İşe Bağlılık Algı Düzeylerinin Boyutlar Bazında İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri; dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma boyutları şeklinde özetlenerek araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

#### 4.2.1.1. Öğretmenlerin dinçlik düzeylerinin incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyinin, dinçlik alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Ortaokul Öğretmenlerinin Dinçlik Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
1	İşte enerji dolu hissederim.	300	4.07	.042	1
4	İşimde kendimi fiziksel olarak zinde hissederim.		4.06	.041	2
3	İşimi yaparken zihinsel olarak çok dayanıklıyım.		4.04	.041	3
2	Uzun süre aralıksız çalışmaya devam edebilirim.		3.88	.053	4
Dinçlik Boyutu		300	4.01	.033	

Tablo 4.12.'de görüleceği gibi öğretmenlerin işe bağlılık düzeyi dinçlik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*İşte enerji dolu hissederim.*” ( $\bar{X}=4.07$ ) ve görece en düşük düzeyde olan “*Uzun süre aralıksız çalışmaya devam edebilirim.*” ( $\bar{X}=3.88$ ) ifadeleridir. Öğretmenlerin dinçlik boyutu puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}=4.01$ ) düzeyde bulunmuştur.

#### 4.2.1.2. Öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyinin, adanmışlık alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4.13. Ortaokul öğretmenlerinin adanmışlık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
8	Yaptığım işin bir amaca hizmet ettiğini düşünürüm.	300	4.55	.036	1
7	Yaptığım işle gurur duyarım.		4.54	.033	2
6	İşime karşı hevesliyim.		4.36	.039	3
5	İşim bana ilham verir.		4.09	.047	4
Adanmışlık Boyutu		300	4.38	.030	

Tablo 4.13.'de görüleceği gibi öğretmenlerin işe bağlılık düzeyi adanmışlık alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Yaptığım işin bir amaca hizmet ettiğini düşünürüm.*” ( $\bar{X}=4.55$ ) ve görece en düşük düzeyde olan “*İşim bana ilham verir.*” ( $\bar{X}=4.09$ ) ifadeleridir. Öğretmenlerin adanmışlık boyutu puan ortalaması görece çok yüksek ( $\bar{X}=4.38$ ) düzeyde bulunmuştur.

#### 4.2.1.3. Öğretmenlerin yoğunlaşma düzeylerinin incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyinin, yoğunlaşma alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.14. Ortaokul Öğretmenlerinin Yoğunlaşma Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
11	Çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	300	4.14	.046	1.5
10	Çalışırken işe kendimi kaptırırım.		4.14	.047	1.5
9	Çalışırken etrafımdaki her şeyi unuturum.		3.82	.053	3
12	Çalışırken işimden başka bir şey düşünmem.		3.74	.050	4
Yoğunlaşma Boyutu		300	3.96	.041	

Tablo 4.14.'de görüleceği gibi öğretmenlerin işe bağlılık düzeyi yoğunlaşma alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan, “Çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.” İle “Çalışırken işe kendimi kaptırırım.” ( $\bar{X}=4.14$ ) ve görece en düşük düzeyde olan “Çalışırken işimden başka bir şey düşünmem.” ( $\bar{X}=3.74$ ) ifadeleridir. Öğretmenlerin yoğunlaşma boyutu puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}=3.96$ ) düzeyde bulunmuştur.

#### 4.2.1.4. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin boyutlara ilişkin incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeylerinin verdikleri yanıtlara göre oluşan puan ortalamalarının betimsel istatistikleri Tablo 4.15.'de verilmiştir.

Tablo 4.15. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin Boyutlarına İlişkin Aldıkları Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
Adanmışlık	300	4.38	.030	1
Dinçlik		4.01	.033	2
Yoğunlaşma		3.96	.041	3
Genel İşe Bağlılık		4.11	.029	

Tablo 4.15.'de görüleceği gibi, öğretmenlerin işe bağlılık algı düzeyi, işe bağlılık ölçeğinin boyutlarından alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında; öğretmenlerin görece en yüksek adanmışlık ( $\bar{X}=4.38$ ) algı düzeyine sahip oldukları, bunu sırası ile dinçlik ( $\bar{X}=4.01$ ) ve yoğunlaşma ( $\bar{X}=3.96$ ) algı düzeylerinin takip ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin adanmışlık algı düzeyi çok yüksek, dinçlik ve yoğunlaşma algı düzeyleri ise yüksek seviyede bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin genel işe bağlılık algı düzeyinin de ( $\bar{X}=4.11$ ) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık algı düzeylerinin; cinsiyete, yaşa, bransa, medeni duruma, eğitim durumuna ve çalıştıkları okuldaki görev süresine göre incelenmesi sonucu elde edilen istatistiki veriler aşağıda verilmiştir.

#### 4.2.2.1. Cinsiyet değişkenine göre inceleme

Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık algı düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)

Boyut/Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
Dinçlik	Kadın	173	3.95	.595	298	1.754	.080
	Erkek	127	4.07	.561			
Adanmışlık	Kadın	173	4.39	.524		.221	.826
	Erkek	127	4.37	.537			
Yoğunlaşma	Kadın	173	3.96	.699		.068	.946
	Erkek	127	3.95	.740			
Genel İşe Bağlılık	Kadın	173	4.10	.523		.550	.582
	Erkek	127	4.13	.509			

Tablo 4.16.’da da görüleceği gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dinçlik [ $t_{(298)}= 1.754, p>.05$ ]; adanmışlık [ $t_{(298)}= .221, p>.05$ ]; yoğunlaşma [ $t_{(298)}= .068, p>.05$ ] boyutları ve genel [ $t_{(298)}= .550, p>.05$ ] işe bağlılık düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyeti, onların işe bağlılık algılarını etkilememektedir.

#### 4.2.2.2. Medeni durum değişkenine göre inceleme

Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeylerinin, medeni durum değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)

Boyut/Değişken	Medeni durumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
Dinçlik	Evli	264	4.01	.583	298	.413	.680
	Bekar	36	3.97	.587			
Adanmışlık	Evli	264	4.38	.523		.298	.766
	Bekar	36	4.36	.580			
Yoğunlaşma	Evli	264	3.97	.698		.945	.345
	Bekar	36	3.85	.841			
Genel İşe Bağlılık	Evli	264	4.12	.507		.694	.488
	Bekar	36	4.06	.585			

Tablo 4.17’de de görüleceği gibi, öğretmenlerin; dinçlik [ $t_{(298)}= .413, p>.05$ ]; adanmışlık [ $t_{(298)}= .298, p>.05$ ]; yoğunlaşma [ $t_{(298)}= .945, p>.05$ ] boyutları ve genel [ $t_{(298)}= .694, p>.05$ ] işe bağlılık düzeyleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin medeni durumu, onların işe bağlılık algılarını etkilememektedir.

#### 4.2.2.3. Branş değişkenine göre inceleme

Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık algı düzeylerinin; branş değişkenine göre değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Branşı	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p			
Dinçlik	A. Sözel	138	3.98	.582	2;297	1.035	.356			
	B. Sayısal	91	4.08	.566						
	C. Yetenek	71	3.96	.606						
Adanmışlık	A. Sözel	138	4.41	.476		2;297	1.073	.343		
	B. Sayısal	91	4.40	.543						
	C. Yetenek	71	4.30	.602						
Yoğunlaşma	A. Sözel	138	3.90	.717			2;297	1.839	.161	
	B. Sayısal	91	4.07	.658						
	C. Yetenek	71	3.91	.774						
Genel İşe Bağlılık	A. Sözel	138	4.10	.496				2;297	1.311	.271
	B. Sayısal	91	4.18	.513						
	C. Yetenek	71	4.06	.555						

Tablo 4.18.’ de izlenebileceği gibi branş değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri, dinçlik [ $F_{(2-297)} = 1.035$ ;  $p > .05$ ]; adanmışlık [ $F_{(2-297)} = 1.073$ ;  $p > .05$ ]; yoğunlaşma [ $F_{(2-297)} = 1.839$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında ve genel [ $F_{(2-297)} = 1.311$ ;  $p > .05$ ] işe bağlılıkta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin branşı, onların işe bağlılık algılarını etkilememektedir.

#### 4.2.2.4. Yaş değişkenine göre inceleme

Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeylerinin; yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin; Yaşa Göre Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Yaş grubu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
Dinçlik	A. 35 yaş ve altı	75	4.06	.566	3;296	1.089	.354
	B. 36 - 40 yaş aralığı	82	3.93	.600			
	C. 41 - 45 yaş aralığı	77	3.97	.577			
	Ç. 46 yaş ve üzeri	66	4.08	.587			
Adanmışlık	A. 35 yaş ve altı	75	4.45	.474		1.590	.192
	B. 36 - 40 yaş aralığı	82	4.30	.572			
	C. 41 - 45 yaş aralığı	77	4.35	.536			
	Ç. 46 yaş ve üzeri	66	4.45	.515			
Yoğunlaşma	A. 35 yaş ve altı	75	3.93	.737		.374	.772
	B. 36 - 40 yaş aralığı	82	3.92	.678			
	C. 41 - 45 yaş aralığı	77	3.94	.701			
	Ç. 46 yaş ve üzeri	66	4.04	.762			
Genel İşe Bağlılık	A. 35 yaş ve altı	75	4.15	.506		1.020	.384
	B. 36 - 40 yaş aralığı	82	4.05	.522			
	C. 41 - 45 yaş aralığı	77	4.08	.519			
	Ç. 46 yaş ve üzeri	66	4.19	.516			

Tablo 4.19’da görülebileceği gibi yaş değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri, dinçlik [ $F_{(3-296)} = 1.089$ ;  $p > .05$ ]; adanmışlık [ $F_{(3-296)} = 1.590$ ;  $p > .05$ ]; yoğunlaşma [ $F_{(3-296)} = .374$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında ve genel [ $F_{(3-296)} = 1.020$ ;  $p > .05$ ] işe bağlılıkta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşı, onların işe bağlılık algılarını etkilememektedir.

#### 4.2.2.5. Okuldaki görev süresi değişkenine göre inceleme

Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeylerinin; okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.20.’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Okuldaki görev süresi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
Dinçlik	A. 3 yıl ve daha az	97	4.03	.591	2;297	.172	.842
	B. 4-6 yıl aralığı	107	3.99	.587			
	C. 7 yıl ve daha fazla	96	3.99	.576			
Adanmışlık	A. 3 yıl ve daha az	97	4.43	.518		.572	.565
	B. 4-6 yıl aralığı	107	4.35	.542			
	C. 7 yıl ve daha fazla	96	4.36	.528			
Yoğunlaşma	A. 3 yıl ve daha az	97	4.02	.741		.644	.526
	B. 4-6 yıl aralığı	107	3.90	.698			
	C. 7 yıl ve daha fazla	96	3.95	.712			
Genel İşe Bağlılık	A. 3 yıl ve daha az	97	4.16	.520		.593	.553
	B. 4-6 yıl aralığı	107	4.08	.525			
	C. 7 yıl ve daha fazla	96	4.10	.504			

Tablo 4.20.'de izlenebileceği gibi okuldaki görev süresi değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri, dinçlik [ $F_{(2-297)} = .172$ ;  $p > .05$ ]; adanmışlık [ $F_{(2-297)} = .572$ ;  $p > .05$ ]; yoğunlaşma [ $F_{(2-297)} = .644$ ;  $p > .05$ ] boyutları ve genel [ $F_{(2-297)} = .593$ ;  $p > .05$ ] işe bağlılık istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süresi, onların işe bağlılık algılarını etkilememektedir.

#### 4.2.2.6. Eğitim durumu değişkenine göre inceleme

Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeylerinin, eğitim durumu değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21. Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)

Boyut/Değişken	Eğitim durumu	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dinçlik	Lisans	282	149.76	42233.50	2330.5	.557
	Lisansüstü	18	162.03	2916.50		
Adanmışlık	Lisans	282	150.32	42391.0	2488.0	.887
	Lisansüstü	18	153.28	2759.0		
Yoğunlaşma	Lisans	282	150.29	42382.5	2479.5	.869
	Lisansüstü	18	153.75	2767.5		
Genel İşe Bağlılık	Lisans	282	150.00	42299.0	2396.0	.690
	Lisansüstü	18	158.39	2851.0		

Tablo 4.21'de görülebileceği gibi okuldaki görev süresi değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri, dinçlik [ $U = 2330.5$ ;  $p > .05$ ]; adanmışlık [ $U = 2488$ ;  $p > .05$ ]; yoğunlaşma [ $U = 2479.5$ ;  $p > .05$ ] boyutları ve genel [ $U = 2396$ ;  $p > .05$ ] işe bağlılık istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin eğitim durumu, onların işe bağlılık algılarını etkilememektedir.

### 4.3. Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algı Düzeyleri İle İşe Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu başlık altında; ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı ile işe bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı ile işe bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Korelasyon testi sonuçları Tablo 4.22'de verilmiştir.



Tablo 4.22. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışı İle İşe Bağlılık Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları)

Boyutlar	İŞ	İA	DD	ÖF	GOL	D	A	Y	GİB
İŞ	1								
İA	.530**	1							
DD	.729**	.563**	1						
ÖF	.671**	.529**	.761**	1					
GOL	.861**	.767**	.901**	.871**	1				
D	.361**	.343**	.358**	.317**	.405**	1			
A	.295**	.297**	.318**	.279**	.350**	.626**	1		
Y	.185**	.262**	.254**	.278**	.288**	.556**	.551**	1	
GİB	.322**	.351**	.361**	.343**	.405**	.847**	.832**	.859**	1

Not: İŞ: İlişkilerde şeffaflık; İA:İçselleştirilmiş ahlak ; DD: Dengeli değerlendirme;

ÖF:Özfarkındalık; GOL: Genel otantik liderlik; D: Dinçlik; A: Adanmışlık; Y:Yoğunlaşma;

GİB: Genel işe bağlılık.

p değeri.01\*\* düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.22’de incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin ilişkilerde şeffaflık algısının, yoğunlaşma ( $r = .19$ ;  $p < .01$ ) algısıyla düşük; içselleştirilmiş ahlak ( $r = .53$ ;  $p < .01$ ), öz farkındalık ( $r = .67$ ;  $p < .01$ ), dinçlik ( $r = .36$ ;  $p < .01$ ), adanmışlık ( $r = .30$ ;  $p < .01$ ) algı düzeyleri ve genel işe bağlılık ( $r = .32$ ;  $p < .01$ ) algısıyla orta; dengeli değerlendirme ( $r = .73$ ;  $p < .01$ ) algısı ve genel otantik liderlik ( $r = .86$ ;  $p < .01$ ) algısıyla yüksek düzeyde pozitif ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin içselleştirilmiş ahlak algısının, yoğunlaşma ( $r = .26$ ;  $p < .01$ ) algısıyla düşük; dengeli değerlendirme ( $r = .56$ ;  $p < .01$ ), öz farkındalık ( $r = .53$ ;  $p < .01$ ), dinçlik ( $r = .34$ ;  $p < .01$ ), adanmışlık ( $r = .30$ ;  $p < .01$ ) algı düzeyleri ve genel işe bağlılık ( $r = .35$ ;  $p < .01$ ) algısıyla orta; genel otantik liderlik algısıyla ( $r = .77$ ;  $p < .01$ ) algısıyla yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin dengeli değerlendirme algısının, yoğunlaşma ( $r = .25$ ;  $p < .01$ ) algısıyla düşük; dinçlik ( $r = .36$ ;  $p < .01$ ), adanmışlık ( $r = .32$ ;  $p < .01$ ) ve genel işe bağlılık algısıyla ( $r = .36$ ;  $p < .01$ ) orta; öz farkındalık ( $r = .76$ ;  $p < .01$ ) ve genel otantik liderlik ( $r = .90$ ;  $p < .01$ ) algısı ile yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz farkındalık algısının, adanmışlık ( $r = .28$ ;  $p < .01$ ), yoğunlaşma ( $r = .28$ ;  $p < .01$ ) algıları ile düşük; dinçlik ( $r = .32$ ;  $p < .01$ ) ve genel işe bağlılık algısıyla ( $r = .34$ ;  $p < .01$ ) orta; genel otantik liderlik ( $r = .87$ ;  $p < .01$ ) algısıyla yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin genel otantik liderlik algısının, yoğunlaşma ( $r = .29$ ;  $p < .01$ ) algısıyla düşük; dinçlik ( $r = .41$ ;  $p < .01$ ), adanmışlık ( $r = .35$ ;  $p < .01$ ) ve genel işe bağlılık ( $r = .41$ ;

p<.01) algısıyla orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin dinçlik algısının, adanmışlık ( $r = .63$ ;  $p < .01$ ) ve yoğunlaşma ( $r = .56$ ;  $p < .01$ ) algısıyla orta, genel işe bağlılık algısıyla ( $r = .85$ ;  $p < .01$ ) algısıyla yüksek düzeylerde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin adanmışlık algısının, yoğunlaşma algısıyla ( $r = .55$ ;  $p < .01$ ) algısıyla orta, genel işe bağlılık ( $r = .83$ ;  $p < .01$ ) algısı ile yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yoğunlaşma algısının, genel işe bağlılık ( $r = .86$ ;  $p < .01$ ) algısı ile yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur.

#### 4.4. Öğretmenlerin İşe Bağlılıklarının Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında; ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri, ortaokul öğretmenlerince algılanan okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları tarafından yordanıp yordanmadığına ilişkin betimsel istatistiklerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.4.1. Dinçlik Algısına Ait Bulgular

Öğretmenlerin dinçlik algısının, otantik liderliğin alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.23.'de verilmiştir.

Tablo 4.23. Dinçlik Algısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.530	.195	-	12.988	.000	-	-
İlişkilerde şeffaflık	.131	.065	.164	2.018	.044	.361	.117
İçselleştirilmiş ahlak	.142	.054	.176	2.651	.008	.343	.153
Dengeli değerlendirme	.094	.071	.124	1.330	.184	.358	.077
Öz farkındalık	.015	.068	.019	.226	.822	.317	.013
R=.413; R <sup>2</sup> =.170		F <sub>(4;295)</sub> = 15.145; p=000					

Tablo 4.23.'de dinçlik algısının yordayıcı değişkenlerle olan ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerde şeffaflık ile ( $r = .36$ ;  $p < .01$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .12$ ;  $p < .01$ )], içselleştirilmiş ahlak ile ( $r = .34$ ;  $p < .01$ ) [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .15$ ;  $p < .01$ )], dengeli değerlendirme ile ( $r = .36$ ;  $p < .01$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .08$ ;  $p < .01$ )], öz

farkındalık ile ( $r=.32$ ;  $p<.01$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r=.01$ ;  $p<.01$ )] korelasyonlarının olduğu görülmektedir.

Otantik liderliğin bütün boyutlarının doğrusal kombinasyonunun dinçlik algısını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir [ $R=.41$ ;  $R^2=.17$ ;  $F_{(4,295)}= 15.145$ ;  $p<.01$ ]. Bağımsız değişkenler dinçlik algısına ilişkin varyansın %17'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin dinçlik algısına, ilişkilerde şeffaflık ( $\beta=.164$ ;  $t_{(299)}=2.018$ ;  $p<.05$ ) ve içselleştirilmiş ahlak ( $\beta=.176$ ;  $t_{(299)}= 2.651$ ;  $p<.01$ ) algılarının anlamlı etkilerinin olduğu, ancak dengeli değerlendirme ( $\beta=.124$ ;  $t_{(299)}=1.330$ ;  $p>.05$ ) ve öz farkındalık ( $\beta=.019$ ;  $t_{(299)}=.226$ ;  $p>.05$ ) algılarının anlamlı etkilerinin olmadığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ) yordayıcı değişkenlerin dinçlik algısı üzerindeki göreceli önem sırası; içselleştirilmiş ahlak, ilişkilerde şeffaflık, dengeli değerlendirme ve öz farkındalık şeklindedir. Regresyon analizi sonucuna göre, dinçlik algısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Dinçlik Puanı} = 2.530 + (.142 \times \text{İçselleştirilmiş Ahlak Puanı}) + (.131 \times \text{İlişkilerde Şeffaflık Puanı}) + (.094 \times \text{Dengeli Değerlendirme Puanı}) + (.015 \times \text{Öz Farkındalık Puanı})$$

Model incelendiğinde, içselleştirilmiş ahlak puanındaki bir birimlik artışın .142 birim; ilişkilerde şeffaflık puanındaki bir birimlik artışın .131 birim; dengeli değerlendirme puanındaki bir birimlik artışın .094 birim ve öz farkındalık puanındaki bir birimlik artışın .015 birim, dinçlik puanı üzerinde bir artışa neden olduğu görülmektedir.

#### 4.4.2. Adanmışlık Algısına Ait Bulgular

Öğretmenlerin adanmışlık algısının, otantik liderliğin alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.24.'de verilmiştir.

Tablo 4.24. Adanmışlık Algısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.240	.181	-	17.868	.000	-	-
İlişkilerde şeffaflık	.065	.061	.089	1.070	.286	.295	.062
İçselleştirilmiş ahlak	.112	.050	.152	2.238	.026	.297	.129
Dengeli değerlendirme	.101	.066	.148	1.538	.125	.318	.089
Öz farkındalık	.019	.063	.026	.296	.767	.279	.017
R=.355; R <sup>2</sup> =.126 F <sub>(4;295)</sub> = 10.615; p=000							

Tablo 4.24.'de adanmışlık algısının yordayıcı değişkenlerle olan ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerde şeffaflık ile ( $r=.30$ ;  $p<.01$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r=.06$ ;  $p>.05$ )], içselleştirilmiş ahlak ile ( $r=.30$ ;  $p<.01$ ) [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r=.13$ ;  $p<.01$ )], dengeli değerlendirme ile ( $r=.32$ ;  $p<.01$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r=.09$ ;  $p<.01$ )], öz farkındalık ile ( $r=.28$ ;  $p<.01$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r=.02$ ;  $p<.01$ )] korelasyonlarının olduğu görülmektedir.

Otantik liderliğin bütün boyutlarının doğrusal kombinasyonunun adanmışlık algısını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir [ $R=.36$ ;  $R^2=.13$ ;  $F_{(4,295)}= 10.615$ ;  $p<.01$ ]. Bağımsız değişkenler adanmışlık algısına ilişkin varyansın % 13'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde içselleştirilmiş ahlak ( $\beta=.152$ ;  $t_{(299)}= 2.238$ ;  $p<.05$ ) algısının anlamlı etkisinin olduğu, ancak ilişkilerde şeffaflık ( $\beta=.089$ ;  $t_{(299)}=1.070$ ;  $p>.05$ ), dengeli değerlendirme ( $\beta=.148$ ;  $t_{(299)}=1.538$ ;  $p>.05$ ) ve öz farkındalık ( $\beta=.026$ ;  $t_{(299)}=.296$ ;  $p>.05$ ) algılarının anlamlı etkilerinin olmadığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ) yordayıcı değişkenlerin dinçlik algısı üzerindeki görece önem sırası; içselleştirilmiş ahlak, dengeli değerlendirme, ilişkilerde şeffaflık ve öz farkındalık şeklindedir. Regresyon analizi sonucuna göre, adanmışlık algısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Adanmışlık Puanı} = 3.240 + (.112 \times \text{İçselleştirilmiş Ahlak Puanı}) + (.101 \times \text{Dengeli Değerlendirme Puanı}) + (.065 \times \text{İlişkilerde Şeffaflık Puanı}) + (.019 \times \text{Öz Farkındalık Puanı})$$

Model incelendiğinde, içselleştirilmiş ahlak puanındaki bir birimlik artışın .112 birim; dengeli değerlendirme algısı puanındaki bir birimlik artışın .101 birim; ilişkilerde şeffaflık puanındaki bir birimlik artışın .065 birim ve öz farkındalık algısı puanındaki bir birimlik artışın .019 birim, adanmışlık puanı üzerinde bir artışa neden olduğu görülmektedir.

#### 4.4.3. Yoğunlaşma Algısına Ait Bulgular

Öğretmenlerin yoğunlaşma algısının, otantik liderliğin alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.25.'de verilmiştir.

Tablo 4.25. Yoğunlaşma Algısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.693	.249	-	10.814	.000	-	-
İlişkilerde şeffaflık	-.087	.083	-.088	-1.042	.298	.185	-.061
İçselleştirilmiş ahlak	.161	.069	.162	2.339	.020	.262	.135
Dengeli değerlendirme	.080	.090	.086	.881	.379	.254	.051
Öz farkındalık	.181	.087	.187	2.094	.037	.278	.121
R=.316; R <sup>2</sup> =.100 F <sub>(4;295)</sub> = 8.159; p=000							

Tablo 4.25.'de öğretmenlerin yoğunlaşma algısının yordayıcı değişkenlerle olan ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerde şeffaflık ile ( $r=.19$ ;  $p<.01$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r= -.06$ ;  $p<.01$ )], içselleştirilmiş ahlak ile ( $r=.26$ ;  $p<.01$ ) [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r=.14$ ;  $p<.05$ )], dengeli değerlendirme ile ( $r=.25$ ;  $p<.01$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r=.05$ ;  $p<.01$ )], öz farkındalık ile ( $r=.28$ ;  $p<.01$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r=.12$ ;  $p>.05$ )] korelasyonlarının olduğu görülmektedir.

Otantik liderliğin bütün boyutlarının doğrusal kombinasyonunun yoğunlaşma algısını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir [ $R=.32$ ;  $R^2=.10$ ;  $F_{(4;295)}= 8.159$ ;  $p<.01$ ]. Bağımsız değişkenler yoğunlaşma algısına ilişkin varyansın % 10'unu açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde içselleştirilmiş ahlak ( $\beta=.162$ ;  $t_{(299)}= 2.339$ ;  $p<.05$ ) ile öz farkındalık ( $\beta=.187$ ;  $t_{(299)}=2.094$ ;  $p<.05$ ) algılarının anlamlı etkilerinin olduğu, ancak ilişkilerde şeffaflık ( $\beta= -.088$ ;  $t_{(299)} = -1.042$ ;  $p>.05$ ) ve dengeli değerlendirme ( $\beta=.086$ ;  $t_{(299)}=.881$ ;  $p>.05$ ) algılarının anlamlı etkilerinin olmadığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ) yordayıcı değişkenlerin yoğunlaşma algısı üzerindeki görece önem sırası; öz farkındalık, içselleştirilmiş ahlak, dengeli değerlendirme ve ilişkilerde şeffaflık şeklindedir. Regresyon analizi sonucuna göre, yoğunlaşma algısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Yoğunlaşma Puanı} = 2.693 + (.181 \times \text{Öz Farkındalık Puanı}) + (.161 \times \text{İçselleştirilmiş Ahlak Puanı}) + (.080 \times \text{Dengeli Değerlendirme Puanı}) + (-.087 \times \text{İlişkilerde Şeffaflık Puanı})$$

Model incelendiğinde, yoğunlaşma puanı üzerinde; öz farkındalık algısı puanındaki bir birimlik artışın .181 birim artışa; içselleştirilmiş ahlak algısı puanındaki bir birimlik artışın .161 birim artışa; dengeli değerlendirme algısı puanındaki bir birimlik artışın .080 birim artışa ve ilişkilerde şeffaflık puanındaki bir birimlik artışın .087 birim azalışa neden olduğu görülmektedir.

#### 4.4.4. Genel İşe Bağlılık Algısına Ait Bulgular

Öğretmenlerin genel işe bağlılık algısının, otantik liderliğin alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.26.'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Genel İşe Bağlılık Algısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.821	.173		16.345	.000	-	-
İlişkilerde şeffaflık	.036	.058	.052	.633	.527	.322	.037
İçselleştirilmiş ahlak algısı	.138	.048	.193	2.906	.004	.351	.167
Dengeli değerlendirme	.092	.063	.137	1.463	.145	.361	.085
Öz farkındalık	.072	.060	.102	1.196	.233	.343	.069
R=.411; R <sup>2</sup> =.169 F <sub>(4;295)</sub> = 14.990; p=000							

Tablo 4.26.'de genel işe bağlılık algısının yordayıcı değişkenlerle olan ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerde şeffaflık ile (r=.32; p<.01), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=.04; p<.01)], içselleştirilmiş ahlak ile (r=.35; p<.01) [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=.17; p<.01)], dengeli değerlendirme ile (r=.36; p<.01), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=.09; p<.01)] ve öz farkındalık ile (r=.34; p<.01), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=.07; p<.01)] korelasyonlarının olduğu görülmektedir.

Otantik liderliğin bütün boyutlarının doğrusal kombinasyonunun genel işe bağlılık algısını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir [R=.41; R<sup>2</sup>=.17; F<sub>(4-295)</sub>= 14.990; p<.01]. Bağımsız değişkenler, genel işe bağlılık algısına ilişkin varyansın % 17'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde içselleştirilmiş ahlak ( $\beta$ =.193;  $t_{(299)}$  = 2.906; p<.01) algısının anlamlı etkisinin olduğu, ancak ilişkilerde şeffaflık ( $\beta$ =.052;  $t_{(299)}$  =.633; p>.05), dengeli değerlendirme ( $\beta$ =.137;  $t_{(299)}$  =1.463; p>.05) ve öz farkındalık ( $\beta$ =.102;  $t_{(299)}$  =1.196; p>.05) algılarının anlamlı bir etkilerinin olmadığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ) yordayıcı değişkenlerin genel işe bağlılık algısı üzerindeki görece önem sırası; içselleştirilmiş ahlak, dengeli değerlendirme, öz farkındalık ve ilişkilerde şeffaflık şeklindedir. Regresyon analizi sonucuna göre, genel işe bağlılık algısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Genel İşe Bağlılık Puanı} = 2.821 + (.138 \times \text{İçselleştirilmiş Ahlak Puanı}) + (.092 \times$$

Dengeli Değerlendirme Puanı) + (.072 x Öz Farkındalık Puanı) + (.036 x İlişkilerde Şeffaflık Puanı)

Model incelendiğinde, içselleştirilmiş ahlak algısı puanındaki bir birimlik artışın .138 birim; dengeli değerlendirme algısı puanındaki bir birimlik artışın .092 birim; öz farkındalık algısı puanındaki bir birimlik artışın .072 birim ve ilişkilerde şeffaflık puanındaki bir birimlik artışın .036 birim genel işe bağlılık puanı üzerinde bir artışa neden olduğu görölmektedir.



## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu başlık altında; ortaokul öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları ve öğretmenlerin işe bağlılıkları ile bunlar arasındaki ilişkiye yönelik bulgular tartışılmıştır.

*Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranış düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin sonuçlar;*

Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları, ilişkilerde şeffaflık alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Söylemek istediğini açıkça söyler” ve görece en düşük düzeyde olan “Hata yaptığında hatasını kabul eder” ifadeleridir. Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ilişkilerde şeffaflık boyutu puan ortalaması görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarını araştıran araştırmalarda ilişkilerde şeffaflık boyutu puan ortalaması bu araştırma ile benzer şekilde “yüksek” (M. Çelik, 2015; Kırıl, 2018a; Örs, 2015; Özden, 2015; Ünal, 2015) olan ve farklı şekillerde “çok yüksek” (Akıncı, 2016; Keser, 2013; Taşan, 2015); “orta” (Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014); “düşük” (Bento ve Ribeiro, 2013; Feng-I, 2016); “çok düşük” (Kulophas ve diğerleri, 2018) olan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin ilişkilerinde şeffaf oldukları ve bunu davranışları ile yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Onların bu durumu öğretmenlerin algılarına da yansımıştır. Öyle ki okul yöneticilerinin ilişkilerinde şeffaf olması okulda güvene dayalı bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Kernis, 2005). Ayrıca okul yöneticisinin ilişkilerinde şeffaf davranışlar sergilemesi, öğretmenler ile okul yöneticisi arasında sevgi ve saygıya dayalı bir bağ kurulmasını, oluşan samimiyet ve güven ortamında öğretmenlerin iş birliğine ve takım çalışmasına katılmaya daha istekli olmasını sağlayabilir (Gardner ve diğerleri, 2005).

Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları, içselleştirilmiş ahlak alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Kendi temel değerlerine dayalı kararlar verir” ve görece en düşük düzeyde olan “Etik davranışın yüksek standartlarına dayalı güç kararlar alır” ifadeleridir. Öğretmenlerin içselleştirilmiş ahlak boyutu puan ortalaması görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarını araştıran araştırmalarda içselleştirilmiş ahlak boyutu puan



ortalaması bu araştırma ile benzer şekilde “yüksek” (Kıral, 2018a; Örs, 2015; Özden, 2015; Taşan, 2015; Ünal, 2015) olan ve farklı şekillerde “çok yüksek” (Akıncı, 2016; Keser, 2013); “orta” (Bento ve Ribeiro, 2013; M. Çelik, 2015; Feng-I, 2016; Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014); “çok düşük” (Kulophas ve diğerleri, 2018) olan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin içselleştirilmiş ahlak anlayışına yönelik davranışları yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Öyle ki bu durum öğretmenlerin algısına da yansımıştır. Okul yöneticinin temel değerlere sahip olması ve bu değerleri tutum ve davranışlarında göstermesi ahlaki sorunlarla doğru bir şekilde baş edebildiğini ve zor kararları uygulayabildiğini göstermektedir (May, Chan, Hodges ve Avolio, 2003). Okul yöneticisinin sahip olduğu ahlak algısını, kendi değerleri ve etik standartlar çerçevesinde sergilemesi, öğretmenlerin farklı gereksinimlerini karşılayarak (Walumbwa ve diğerleri, 2008) eğitimin niteliğinin artmasına katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları, dengeli değerlendirme alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Karar vermeden önce ilgili verileri değerlendirir*” ve görece en düşük düzeyde olan “*Bir sonuca varmadan önce farklı fikirleri dikkatlice dinler*” ifadeleridir. Öğretmenlerin dengeli değerlendirme boyutu puan ortalaması görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarını araştıran çalışmalarda dengeli değerlendirme boyutu puan ortalaması bu araştırma ile benzer şekilde “yüksek” (M. Çelik, 2015; Keser, 2013; Kıral, 2018a; Örs, 2015; Özden, 2015; Taşan, 2015) olan ve farklı şekillerde “düşük” (Bento ve Ribeiro, 2013; Kulophas ve diğerleri, 2018); “orta” (Feng-I, 2016; Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014; Ünal, 2015); “çok yüksek” (Akıncı, 2016) olan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin dengeli değerlendirme davranışını yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Öyle ki bu durum öğretmenlerin algısına da yansımıştır. Okul yöneticisinin okulu ilgilendiren herhangi bir konuda karar vermeden önce, karar vereceği konuyla ilişkili tüm verileri tarafsız ve adil bir şekilde analiz etmesini kapsayan dengeli değerlendirme davranışları (Walumbwa ve diğerleri, 2008) öğretmenler tarafından okul yöneticisinin dürüst ve tarafsız olduğuna dair inanç geliştirmesine yol açabilir (Ilies ve diğerleri, 2005). Yöneticisini dürüst ve tarafsız olarak algılayan öğretmenlerin, yöneticinin işaret ettiği hedefe yönelik gönüllü olarak daha fazla çaba harcayabileceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları, öz

farkındalık alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Belli hareketlerin diğerlerini nasıl etkilediğinin farkında olduğunu gösterir*” ve görece en düşük düzeyde olan “*Başkalarının, onun yeteneklerini nasıl gördüğünü tam olarak bilir*” ifadeleridir. Öğretmenlerin öz farkındalık boyutu puan ortalaması görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarını araştıran araştırmalarda öz farkındalık boyutu puan ortalaması bu araştırma ile benzer şekilde “yüksek” (Akıncı, 2016; M. Çelik, 2015; Keser, 2013; Kıral, 2018a; Örs, 2015; Özden, 2015; Taşan, 2015; Ünal, 2015) olan ve farklı şekillerde “düşük” (Bento ve Ribeiro, 2013); “orta” (Feng-I, 2016; Kulophas ve diğerleri, 2018; Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014) olan araştırmalarda bulunmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik, öz farkındalık boyutunda ortalamanın üzerinde davranışlar sergilediği söylenebilir. Bu araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin öz farkındalık davranışını yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Öyle ki bu durum öğretmenlerin algısına da yansımıştır. Okul yöneticisinin kendini bilmesi ve etrafındakileri de tanımada önemli bir faktördür. Kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilen yöneticiler okulunda öğretmenleri tanıma gayreti gösterirler. Öz farkındalığı yüksek olan okul yöneticisi zayıf yönlerini geliştirebilmek amacıyla öğretmenlerden dönüt alarak kendisini şekillendirme ve geliştirme çabası içindedir (Gardner ve diğerleri, 2005). Bu davranışı sergileyen okul müdürü, öğretmenlerin de benzer davranışlar sergilemesi yönünde rol model olacağı, bu süreçte öğretmenlerin de zayıf yönlerini geliştirme çabası içinde olacağı söylenebilir. Bu durumun ise okuldaki eğitimin niteliğini olumlu anlamda etkileyebileceği söylenebilir.

Öğretmenlere göre okul yöneticileri en çok dengeli değerlendirme sonra sırası ile ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak ve son olarak da öz farkındalık davranışları sergilemekte ve genel otantik liderlik davranışları ise yüksektir. Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarını araştıran araştırmalarda, otantik liderlik algı düzeyi puan ortalaması bu araştırma ile benzer biçimde “yüksek” (M. Çelik, 2015; Keser, 2013; Kıral, 2018a; Örs, 2015; Taşan, 2015; Ünal, 2015) olan; bununla birlikte “düşük”(Kulophas ve diğerleri, 2018); “orta”(Fox ve diğerleri, 2015; Gök, 2015; Seco ve Lopes, 2013; Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014; Srivastava ve Dhar, 2017); “çok yüksek” (Akıncı, 2016; Özden, 2015) olan araştırmalar da bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin yüksek düzeyde otantik liderlik davranışları sergiledikleri bunun da öğretmenler tarafından aynı şekilde algılandığı söylenebilir. Okulda otantik liderlik davranışlarının sergilenmesi okul için oldukça önemlidir. Otantik liderlik davranışlarının sergilendiği okullarda öğretmenlerin ekstra rol

davranışını (Srivastava ve Dhar, 2017), işe bağlılığını (Adil ve Kamal, 2016; Kulophas, Hallinger, Ruengtrakul ve Wongwanich, 2018; Seco ve Lopes, 2013;), örgütsel bağlılığını (Fox, Gong ve Attoh, 2015), örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Özden, 2015; Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014) ve yaşam doyumunu (Gök, 2015) arttıracığına dair bulgular mevcuttur. Okulda otantik liderlik davranışlarının sergilenmesi, öğretmenlerin, okulunun başarısının artacağına dair inancını destekleyerek okulun performansını arttırmaktadır (Lester ve diğerleri, 2002; Rego ve diğerleri, 2013). Öyle ki, bu durumun okulun başarısını ve eğitimin niteliğinin artmasına katkı yapacağı ifade edilebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışına ilişkin algıları öz farkındalık, dengeli değerlendirme, ilişkilerde şeffaflık boyutlarında ve genel otantik liderlikte farklılık göstermiş, tüm boyutlarda ve genelde erkeklerin okul yöneticilerine ilişkin otantik liderlik algısı kadınlardan daha yüksek bulunmuştur. Oluşan anlamlı fark, kadın öğretmenlerin algılarının, erkek öğretmenlere kıyasla daha seçici ve daha duyarlı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öyle ki kadınlar, karara katılma ve yöneticinin davranışlarındaki samimiyeti hissetme noktasında erkeklere göre daha duyarlıdır (Akgündüz, 2012). Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarından farklı araştırma bulgularına rastlanılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarının cinsiyete göre değişmediğini ortaya koyan araştırmalar (M. Çelik, 2015; Gök, 2015; Keser, 2013; Taşan, 2015; Ünal, 2015) olduğu gibi, ilişkilerde şeffaflık ve dengeli değerlendirme boyutlarında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha yüksek (Örs, 2015); yalnızca ilişkilerde şeffaflık boyutunda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha yüksek (Kıral, 2018a) ve genel otantik liderlikte ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek Özden (2015) algıya sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin medeni durumuna göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışına ilişkin algıları değişmemiştir. Öğretmenlerin medeni durumunun, onların otantik liderlik algısını etkilemediği ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarına benzer araştırmalar (Akıncı, 2016; Kıral, 2018a; Örs, 2015; Özden, 2015; Ünal, 2015) olduğu gibi, farklı olan araştırma (M.Çelik, 2015) da bulunmaktadır. M.Çelik araştırmasında, evli öğretmenlerin otantik liderlik algısının, bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacıya göre evli öğretmenlerin daha fazla sorumluluk sahibi olmaları sebebiyle okul müdürleri ile iyi bir iletişim kurma ve iletişimi sürdürme yönünde davranışlar sergilemesi otantik liderlik algılarını etkilemiş

olabilir (2015).

Ortaokul öğretmenlerinin branşına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışında farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin branşının, onların otantik liderlik algısını etkilemediği ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarına benzer araştırma (Stoten, 2014; Özden, 2015); veya farklı sonuçları olan araştırmalar (Kıral, 2018a; Örs, 2015) da bulunmaktadır. Kıral (2018a), yetenek branşına sahip öğretmenlerin öz farkındalık algısının, sayısal branşına sahip öğretmenlerden; Örs (2015) sınıf öğretmenlerinin ilişkilerde şeffaflık ve içselleştirilmiş ahlak algılarının branş öğretmenlerinden daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir.

Ortaokul öğretmenlerinin yaşına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışına ilişkin algıları otantik liderliğin tüm boyutlarında ve genelde farklılık göstermiş, tüm boyutlarda ve genelde 35 yaş ve altındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek otantik liderlik algısına sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşı onların otantik liderlik algısını etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin yaşı ve tecrübesi ilerledikçe, okul yöneticisine ilişkin beklentilerinin artmasından veya okul yöneticisinin davranışlarını otantik yerine sıradan ve rutin davranışlar olarak algılamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öyle ki insanların yaşı ilerledikçe eleştirel düşünme güçlerinde artış gözlenmektedir (Ay ve Akgöl, 2008). Yaşı ilerleyen öğretmenlerin de eleştirel düşüncelerinde artış olacağından, bu durum okul yöneticisine dair otantik liderlik algılarını etkilemiş olabilir. Alan yazın incelendiğinde, benzer şekilde yaşın otantik liderlik algısında etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Kıral, 2018a; Keser, 2013; Akıncı, 2016) olduğu gibi yaşın otantik liderliğe ilişkin algıyı etkilemediğini gösteren araştırmalar da (M.Çelik, 2015; Gök, 2015; Örs, 2015; Özden, 2015; Taşan, 2015; Ünal, 2015) bulunmaktadır. Kıral (2018a), dengeli değerlendirme boyutunda 35 yaş ve altındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlerden; Keser (2013), 29 yaş ve altındaki öğretmenlerin içselleştirilmiş ahlak, dengeli değerlendirme ve genel otantik liderlik algılarının diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptamışlardır. Akıncı (2016), ise 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ilişkilerde şeffaflık algılarının diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin okuldaki görev süresine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışına ilişkin algıları içselleştirilmiş ahlak ve öz farkındalıkta farklılık göstermemiş ancak ilişkilerde şeffaflık, dengeli değerlendirme ve

genel otantik liderlik boyutlarında farklılık göstermiştir. Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin ilişkilerde şeffaflık algıları okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası ile 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden, okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin dengeli değerlendirme ve genel otantik liderlik algıları okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin okuldaki görev süresi arttıkça yönetici davranışlarını sıradan ve rutin davranışlar olarak algılamasından kaynaklanıyor olabilir. Öyle ki, okulda yeni olan öğretmenlerin okula uyum sağlama ve mesleki ihtiyaçlarının tespiti ve giderilmesi için okul yöneticisi tarafından desteklenmektedir (Özoğlu, 2011). Okul yöneticisinin rolü gereği okuldaki görev süresi az olan öğretmenleri destekleme çabası onların otantik liderlik algısını etkilemiş olabilir. Bununla birlikte okulda görev süresi daha az olan öğretmenler okul yöneticilerinin davranışlarını fazla tecrübe edemediği ve okulda yeni oldukları için okul yöneticilerinin kendilerine açık olduğunu, samimi davrandığını, karara kattığını, birlikte bir şeyleri değiştireceklerini düşünebilirler. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarına benzer araştırma (Kıral, 2018a) olduğu gibi, görev süresinin otantik liderlik algısını etkilemediğine ilişkin araştırmalarda (Gök, 2015; Keser, 2013; Özden, 2015) bulunmaktadır. Kıral okuldaki görev süresi 3 yıl ve altında olan öğretmenlerin dengeli değerlendirme algılarının okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu saptamıştır (2018a).

Ortaokul öğretmenlerinin eğitim durumuna göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışında farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumunun, onların otantik liderlik algısını etkilemediği ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarına benzer araştırmalar (Gök, 2015; Kıral, 2018a; Örs, 2015; Özden, 2015; Ünal, 2015) olduğu gibi farklı sonuçları olan araştırmalar (Keser, 2013; Taşan, 2015; Akıncı, 2016) da bulunmaktadır. Keser (2013), doktora eğitimine sahip öğretmenlerin ilişkilerde şeffaflık algısının diğer öğretmenlerden; Taşan (2015) lisans eğitimine sahip öğretmenlerin ilişkilerde şeffaflık ve öz farkındalık algılarının yüksek lisans eğitimine sahip öğretmenlerden ve Akıncı (2016) lisans eğitimine sahip öğretmenlerin öz farkındalık algısının yüksek lisans eğitimine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Yukarıda açıklanan, eğitim alanında öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılmış araştırma bulgularına göre; otantik liderliğin ve boyutlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, yaş, okuldaki görev süresi, branş, eğitim durumu) dair kimi araştırmacılarca anlamlı farklılıklar tespit edilmesine karşın, kimi araştırmacılarla anlamlı farklılıklar tespit

edilmemiştir. Bu nedenle henüz araştırmacılarca aynı değişkene ait tutarlı bulguların ortaya konulmadığı söylenebilir. Ayrıca yurtiçinde yapılmış araştırma bulgularına göre eğitim kurumlarındaki yöneticilerin otantik liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından yüksek ve çok yüksek düzeyde algılandığı ancak yurt dışında yapılmış araştırmalar da ise bu algının genelde orta veya düşük seviye olduğu söylenebilir.

*Ortaokul öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular;*

Öğretmenlerin işe bağlılık algı düzeyi, dinçlik boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*İşte enerji dolu hissederim*” ve görece en düşük düzeyde olan “*Uzun süre aralıksız çalışmaya devam edebilirim*” ifadeleridir. Öğretmenlerin işe bağlılık dinçlik algısı görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin dinçlik algısının yüksek çıkması onların çalışırken yüksek enerjiye sahip olduklarını, çabuk yorulmadıklarını, zihinsel dayanıklılıklarını ve işine dair çaba sarf etme isteklerinin bulunduğunu göstermektedir (Schaufeli ve diğerleri, 2002). Bu durum okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin öğretmenlerin yorgun veya isteksiz olduğu gerekçesiyle kesintiye uğramayacağına, öğretmenlerin fiziksel kapasitelerini okuldaki faaliyetlere aktarabileceğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin işe bağlılık dinçlik algısının benzer şekilde “yüksek” düzeyde olduğuna ilişkin araştırmalar (Adekola, 2010; Atçoğlu, 2018; Basikin, 2007; Hakanen ve diğerleri, 2006; Høigaard ve diğerleri, 2012; Kabar, 2017; Karakaya, 2015; Kavgacı, 2014; Kırıl, 2018b; Klassen ve diğerleri, 2012; Köse, 2015; Sarath ve Manikandan, 2014; Sezen, 2014; Sönmez, 2014; Tan, 2015) olduğuna gibi; “orta” düzeyde olduğuna ilişkin araştırmalar (Emeksiz, 2015; Oymak, 2015) da bulunmaktadır.

Öğretmenlerin işe bağlılık algı düzeyi, adanmışlık boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Yaptığım işin bir amaca hizmet ettiğini düşünürüm*” ve görece en düşük düzeyde olan “*İşim bana ilham verir*” ifadeleridir. Öğretmenlerin işe bağlılık adanmışlık algısı görece “çok yüksek” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin adanmışlık algısının çok yüksek çıkması, öğretmenlerin yaptığı işin anlamlı olduğunu düşünmesi ve bir amaca hizmet ettiği inancını taşıması, işi ile gurur duymasını içermektedir (Hakanen ve diğerleri, 2006). Bu durum okullar için sevindiricidir. Çünkü mesleğine adanan öğretmenler kapasitesinin tamamını işlerine vererek, kendi verimliliğini ve eğitim ve öğretimin niteliğini artırabilir. Öğretmenlerin işe bağlılık adanmışlık algılarının benzer şekilde “çok yüksek” olduğuna ilişkin araştırma (Kırıl, 2018b) olduğu gibi öğretmenlerin adanmışlık algılarının

“yüksek” düzeyde olduğuna ilişkin araştırmalar (Adekola, 2010; Basikin, 2007; Emeksiz, 2015; Hakanen ve diğerleri, 2006; Høigaard ve diğerleri, 2012; Kabar, 2017; Karakaya, 2015; Kavgacı, 2014; Klassen ve diğerleri, 2012; Oymak, 2015; Sarath ve Manikandan, 2014; Sönmez, 2014; Tan, 2015) da çoğunluktadır.

Öğretmenlerin işe bağlılık algı düzeyi, yoğunlaşma boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Çalışırken işe kendimi kaptırırım*” ile “*Çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam*” ve görece en düşük düzeyde olan “*Çalışırken işimden başka bir şey düşünmem*” ifadeleridir. Öğretmenlerin işe bağlılık yoğunlaşma algısının görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin işini yaparken tamamen odaklanmasını ve mutlu bir şekilde meşgul olmasını ifade eden işe yoğunlaşmaları (Schaufeli ve Bakker, 2010) onların daha verimli ve üretken olmalarını sağlamaktadır (Leither ve Bakker, 2010). Bu durumun ise okulun başarısına yansiyebileceği ifade edilebilir. Öğretmenlerin işe bağlılık yoğunlaşma algısının benzer şekilde “yüksek” düzeyde olduğu araştırmalar (Adekola, 2010; Basikin, 2007; Emeksiz, 2015; Hakanen ve diğerleri, 2006; Høigaard ve diğerleri, 2012; Karakaya, 2015; Kavgacı, 2014; Kıral, 2018b; Klassen ve diğerleri, 2012; Oymak, 2015; Sarath ve Manikandan, 2014; Sönmez, 2014; Tan, 2015) bulunmaktadır.

Öğretmenler görece en yüksek işe bağlılık adanmışlık algısına sonra sırası ile dinçlik ve yoğunlaşma algılarına sahiptir. Öğretmenlerin adanmışlık algı düzeyi çok yüksek, dinçlik ve yoğunlaşma algı düzeyleri ise yüksek seviyede bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin genel işe bağlılık algı düzeylerinin “yüksek” olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin işe bağlılığının yüksek olmasının sebebi, öğretmenlerin okulda ihtiyaç duydukları kaynakların sağlanması (Salanova ve diğerleri, 2005), okul yöneticisinden aldıkları olumlu geri bildirim (Barker ve Geurts, 2004), işlerini anlamlı bulması (May ve diğerleri, 2004) ve çevresinden sosyal destek alması (Turgut, 2010) ile ilgili olabilir. İşe bağlılığı yüksek öğretmenlerin performans ve verimliliğinin artması sonucu (Marisa ve diğerleri, 2005) okulun başarısının da artması beklenebilir. Öğretmenlerin işe bağlılığını inceleyen araştırmalarda, bu araştırma ile benzer şekilde öğretmenlerin işe bağlılık algısının “yüksek” (Adekola, 2010; Atçioğlu, 2018; Basikin, 2007; Emeksiz, 2015; Hakanen ve diğerleri, 2006; Høigaard ve diğerleri, 2012; Kabar, 2017; Karakaya, 2015; Kavgacı, 2014; Kıral, 2018b; Klassen ve diğerleri, 2012; Köse, 2015; Sarath ve Manikandan, 2014; Sezen, 2014; Sönmez, 2014; Tan, 2015) düzeyde olduğuna dair çok sayıda araştırma mevcuttur.

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetine göre işe bağlılık algı düzeylerinin değişmediği

tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetinin, onların işe bağlılıklarını etkilemediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarına benzer araştırmalar (Adekola, 2010; Atçioğlu, 2018; Basikin, 2007; Kavgacı, 2014; Köse, 2015; Oymak, 2015; Sarath ve Manikandan, 2014; Sezen, 2014) olduğu gibi, erkek öğretmenlerin işe bağlılık dinçlik algısının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu araştırmalarda bulunmaktadır (Kabar, 2017; Karakaya, 2015; Kıral, 2018b; Tan, 2015). Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha yüksek dinçlik algısına sahip olmaları Karakaya'ya (2015) göre kadınlara daha fazla sorumluluk yüklenmesi iken Tan'a (2015) göre erkeklerin fiziki ve psikolojik yapısının kadınlardan daha dayanıklı olmaları ile açıklanmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin medeni durumuna göre işe bağlılık algı düzeylerinin değişmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin medeni durumunun, onların işe bağlılıklarına etki etmediği ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarına benzer araştırmalar (Atçioğlu, 2018; Kabar, 2017; Kıral, 2018b) olduğu gibi farklı sonuçları olan araştırmalar (Karakaya, 2015, Köse, 2015; Sezen, 2014; Tan, 2015) da bulunmaktadır. Karakaya (2015) evli öğretmenlerin işe bağlılık dinçlik algılarının bekar öğretmenlerden; Köse (2015) evli öğretmenlerin işe bağlılık adanmışlık algılarının bekar öğretmenlerden; Köse, (2015) ve Sezen, (2014) evli öğretmenlerin işe bağlılık yoğunlaşma algılarının bekar öğretmenlerden; (Sezen, 2014) ise evli öğretmenlerin genel işe bağlılık algılarının bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Ortaokul öğretmenlerinin branşına göre işe bağlılık algı düzeylerinin değişmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branşının onların işe bağlılıklarına etki etmediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarından farklı araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Kıral (2018b), yetenek branşındaki öğretmenlerin işe bağlılık yoğunlaşma algılarının sözel branşındaki öğretmenlerden; Oymak (2015), sözel branşındaki öğretmenlerin işe bağlılık adanmışlık algılarının sayısal ve yetenek branşındaki öğretmenlerden; Kavgacı (2014) ve Köse (2015), sınıf öğretmenlerinin işe bağlılık algılarının genel ve boyutlar bazında branş öğretmenlerinden; Sezen (2014), sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin, işe bağlılık algılarının genel ve boyutlar bazında branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Ortaokul öğretmenlerinin yaşına göre işe bağlılık algı düzeylerinin değişmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşının, onların işe bağlılıklarına etki etmediği ifade edilebilir. Elde edilen bu sonuçlara benzer araştırmalar (Adekola, 2010; Atçioğlu, 2018;



Basikin, 2007) olduğu gibi farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar (Kabar, 2017; Karakaya, 2015; Kıral, 2018b; Köse, 2015; Sezen, 2014; Tan, 2015) da bulunmaktadır. Kabar (2017), 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin işe bağlılık algılarının genel, dinçlik ve yoğunlaşma boyutlarında 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden; Karakaya (2015), 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin genel işe bağlılık algılarının 40 yaş ve altındaki öğretmenlerden; Kıral (2018b), 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin işe bağlılık adanmışlık algılarının 41 – 45 yaş aralığındaki öğretmenlerden; Köse (2015), 36 yaş ve üzeri öğretmenlerin işe bağlılık adanmışlık algılarının 35 yaş ve altındaki öğretmenlerden; Sezen (2014), 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin işe bağlılık dinçlik ve yoğunlaşma algılarının 20 – 30 yaş aralığındaki öğretmenlerden; genel işe bağlılık ve adanmışlık boyutunda ise 40 yaş ve altındaki öğretmenlerin, 41 yaş ve üzeri öğretmenlerden, Tan (2015), 31 yaş ve üzeri öğretmenlerin genel işe bağlılık algılarının 30 yaş ve altındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Görüldüğü gibi araştırma sonuçları genel olarak öğretmenlerin yaşı arttıkça, işe bağlılıklarının arttığına işaret etse de aksi yönde bulgulara da rastlamak mümkündür. Genel olarak öğretmenlerin yaşı ilerledikçe düşünsel olgunluğa erişmeleri ve enerjilerini yönetme becerilerini daha etkili kullanabildikleri, bu nedenle işe bağlılıklarının artabileceği ifade edilmiştir (Sezen, 2014). Diğer yandan Kavgacı, öğretmenlerin meslekte daha uzun süre kaldıkça yaptıkları işe olan bağlılıklarının ve mesleğe verdikleri değer artabileceğini belirtmiştir (2014).

Ortaokul öğretmenlerinin okuldaki görev süresine göre işe bağlılık algı düzeylerinin değişmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okuldaki görev süresinin, onların işe bağlılıklarına etki etmediği ifade edilebilir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer araştırmalar (Adekola, 2010; Atçioğlu, 2018; Kıral, 2018b) olduğu gibi farklı sonuçları olan araştırma (Sezen, 2014) da bulunmaktadır. Sezen (2014), okuldaki görev süresi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin genel işe bağlılık, dinçlik ve yoğunlaşma boyutlarındaki algılarının okuldaki görev süresi 5 yıl ve altında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Okuldaki görev süresinin işe bağlılığı etkilemesinin nedeni Sezen'e göre okulda görev süresi az olan öğretmenlerin henüz okula uyum sağlayamamaları ile ilişkili olabilir (2014).

Ortaokul öğretmenlerinin eğitim durumuna göre işe bağlılık algı düzeylerinin değişmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumunun, onların işe bağlılıklarına etki etmediği ifade edilebilir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer araştırmalar (Adekola, 2010; Atçioğlu, 2018; Basikin, 2007; Kabar, 2017; Kıral, 2018b) olduğu gibi farklı sonuçları olan araştırmalar (Kavgacı, 2014; Köse, 2015) da bulunmaktadır. Kavgacı (2014),

ön lisans mezunu öğretmenlerin, işe bağlılık algılarının genelde ve tüm boyutlarda lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden; Köse (2015), ön lisans mezunu öğretmenlerin işe bağlılık adanmışlık algılarının lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Yukarıda açıklanan, eğitim alanında öğretmenler ile yapılmış araştırma bulgularına göre; işe bağlılığın ve boyutlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, yaş, okuldaki görev süresi, branş, eğitim durumu) ilişkin kimi araştırmacılarca istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmesine karşın, kimi araştırmacılarca anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Bu nedenle henüz araştırmacılarca aynı değişkene ait tutarlı ve anlamlı farkların ortaya konulmadığı söylenebilir. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmenlerin işe bağlılık algılarının ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir.

*Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılığı arasındaki ilişkiye ait bulgular;*

Ortaokul öğretmenlerinin ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak, dengeli değerlendirme ve öz farkındalık algılarının, genel otantik liderlik algısı ile; ilişkilerde şeffaflık algısının, dengeli değerlendirme algısı ile; dengeli değerlendirme algısının, öz farkındalık algısı ile yüksek; ilişkilerde şeffaflık algısının, içselleştirilmiş ahlak, öz farkındalık, dinçlik, adanmışlık ve genel işe bağlılık algıları ile; içselleştirilmiş ahlak algısının, dengeli değerlendirme, öz farkındalık, dinçlik ve adanmışlık algıları ile; dengeli değerlendirme algısının, dinçlik ve adanmışlık algıları ile, öz farkındalık algısının, dinçlik algısı ile; genel otantik liderlik algısının, genel işe bağlılık, dinçlik ve adanmışlık algıları ile orta; ilişkilerde şeffaflık algısının, yoğunlaşma algısı ile; içselleştirilmiş ahlak algısının, genel işe bağlılık ve yoğunlaşma algıları ile; dengeli değerlendirme algısının, yoğunlaşma ve genel işe bağlılık algıları ile; öz farkındalık algısının, genel işe bağlılık, adanmışlık ve yoğunlaşma algıları ile; genel otantik liderlik algısının, yoğunlaşma algısı ile düşük düzeylerde, pozitif anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma algılarının; genel işe bağlılık algısı ile yüksek, kendi aralarında ise orta düzeylerde, pozitif ilişkilerinin olduğu bulunmuştur.

Elde edilen yukarıdaki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde otantik liderliğin geneli ile boyutları arasında yüksek düzeyde, pozitif ilişkilerin, görece en yüksek ilişkinin dengeli değerlendirme boyutu ile olduğu belirlenmiştir. Otantik liderliğin boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde, pozitif ilişkilerin; görece en yüksek ilişkinin, öz farkındalık ile

dengeli değerlendirme boyutları arasında, en düşük ilişkinin ise öz farkındalık ile içselleştirilmiş ahlak boyutları arasında olduğu tespit edilmiştir. İşe bağlılığın geneli ile boyutları arasında yüksek düzeyde, pozitif ilişkilerin, görece en yüksek ilişkinin yoğunlaşma boyutu ile olduğu belirlenmiştir. İşe bağlılığın boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ilişkilerin, görece en yüksek ilişkinin adanmışlık ile dinçlik boyutları arasında, en düşük ilişkinin ise yoğunlaşma ile adanmışlık boyutları arasında olduğu orta çıkmıştır. Genel olarak otantik liderlik ile işe bağlılık arasında orta düzeyde, pozitif ilişki olduğu anlaşılmıştır. Otantik liderlik ile işe bağlılık arasında böyle bir ilişkinin olması, öğretmenlerin işe bağlılıklarının okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarından veya okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları, öğretmenlerin işe bağlılıklarından kaynaklanabilir. Okul yöneticilerin otantik liderlik sergilemesi ile okulda oluşan güven ortamı (Clapp-Smith ve diğerleri, 2009) ya da okul yöneticisinin adil, dürüst ve kendinden emin olması (Yukl, 2018) öğretmenlerin işe bağlılığını etkileyebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin işe bağlılıkları okul yöneticilerini otantik liderliğe doğru hareket etmeye sevk edebilir.

Eğitim örgütlerinde otantik liderlik ile ilişkili olan kavramları inceleyen araştırmalarda, otantik liderlik ile; Adil ve Kamal (2016), psikolojik sermaye ve işe bağlılık arasında orta; Feng-I (2016), psikolojik sermaye arasında orta; Fox ve diğerleri (2015), örgütsel bağlanma arasında orta; müdüre güven arasında yüksek; Kulophas ve diğerleri, (2018) akademik iyimserlik ve işe bağlılık arasında orta; Seco ve Lopes (2013), işe bağlılık arasında orta; Shapira-Lishchinsky ve Tsemach (2014), örgütsel vatandaşlık arasında düşük, psikolojik güçlendirme arasında orta; Srivastava ve Dhar (2017), ekstra rol davranışı ve akademik iyimserlik arasında yüksek; Akıncı (2016), duygusal zeka arasında orta; Gök (2015), yaşam doyumu arasında orta, aileden algılanan destek ile düşük; Keser (2013), psikolojik sermaye arasında orta; Örs (2015), örgütsel çatışma yönetim stratejisi arasında orta; Özden (2015), örgütsel vatandaşlık davranışı arasında orta ve Ünal (2015), öğretmenlerin sesi arasında düşük düzeylerde pozitif ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin işe bağlılığı ile ilişkili olan kavramları inceleyen araştırmalarda, işe bağlılık ile; Arifin ve diğerleri (2014), dönüşümcü liderlik ve örgüt kültürü arasında orta; Hakanen ve diğerleri (2006), örgütsel bağlılık arasında orta düzeylerde pozitif, tükenmişlik arasında orta düzeyde negatif, Høigaard ve diğerleri (2012), iş tatmini arasında orta düzeyde pozitif, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti arasında orta

düzeyde negatif; Klassen ve diğerleri (2012), iş tatmini arasında yüksek düzeyde pozitif , işten ayrılma niyeti arasında orta düzeyde negatif; Atçioğlu (2018), okul etkililiği arasında orta; Kabar (2017), duygusal zeka arasında orta; Karakaya (2015), okul iklimi arasında orta; Kavgacı (2014), kendini toparlama gücü, öz yeterlik, öz saygı, özerklik, lider-üye etkileşimi ve yöneticiye güven arasında orta; Köse (2015), örgütsel iklim ve örgütsel destek algısı arasında düşük; Oymak (2015), okul müdürü denetim stilleri, kurumsal destek ve veli desteği arasında orta; Sönmez (2014), hizmetkar liderlik arasında düşük; Tan (2015), ruhsal liderlik arasında orta düzeylerde pozitif, Sezen (2014), iş yaşamında yalnızlık arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişkilerin olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

*Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin, öğretmenlerce algılanan okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları tarafından yordanmasına ilişkin bulgular;*

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinde algıladıkları genel otantik liderlik davranışları öğretmenlerin dinçlik algısını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öğretmenlerin dinçlik algısındaki değişimin %17'si okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin dinçlik algısına, okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderliğin, ilişkilerde şeffaflık ve içselleştirilmiş ahlak boyutlarının anlamlı etkilerinin olduğu, ancak dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutlarının ise anlamlı etkilerinin olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin enerjik ve zinde olmalarını kapsayan dinçlik boyutunun, okul yöneticisinin davranışlarında samimi olması, açık ve dürüst bir iletişim kurması ile etik ilkelere bağlı kalmasını içeren otantik liderlik davranışlarından etkilendiği söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerini dinç hissetmesinde, okul yöneticisinin kendisini uygun bir şekilde ifade ederek, olası farklı sonuçların yanı sıra en önemli hedef olan güveni sağlama çabası (Tabak, 2012) ile okul yöneticisinin kendisini açık ve doğru bir biçimde ifade edebilme kabiliyetlerinin (Ilies ve diğerleri, 2005) etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim okul içerisindeki iletişim şeffaf ve samimi olduğunda, okulda etik ilkelere sadık kalındığında öğretmenler işlerine çaba harcamaya istekli olabilir ve zihinsel olarak kendilerini daha dinç hissedebilirler. Çünkü çalışanlar, yöneticileri ile güvene dayalı ilişki kurduklarında kendilerini daha dinç hissetmekte ve kendilerini yaptıkları işe daha fazla adamaktadır (Hakanen ve diğerleri, 2006; May ve diğerleri, 2004; Schaufeli ve Bakker, 2004). Öyle ki, Kumor ve Israel çalışmasında, örgütte şeffaf ilişkileri olan çalışanların kendilerini daha zinde hissettiklerini ifade etmiştir (2012).

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinde algıladıkları genel otantik liderlik

davranışları öğretmenlerin adanmışlık algısını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öğretmenlerin adanmışlık algısındaki değişimin %13'ünün okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin adanmışlık algısına, okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderliğin, içselleştirilmiş ahlak boyutunun anlamlı etkisinin olduğu, ancak ilişkilerde şeffaflık, dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutlarının anlamlı etkilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları işle gurur duymasını ve yaptığı işi önemsemesini kapsayan adanmışlık boyutunun, okul yöneticisinin davranışlarının düşündükleri ile tutarlı olmasından ve etik ilkelere bağlı kalmasını içeren otantik liderlik davranışlarından etkilendiği söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerini işine adanmış hissetmesinde, okul yöneticilerinin sahip olduğu değerleri ve etik standartları davranışları ile göstermesinin (Luthans ve Avolio, 2003) etkili olduğu söylenebilir. Nitekim, okul yöneticilerinin yaptıkları ile söylediklerinin bir olması, onların etik ilkelere bağlı kalması öğretmenleri etkilemekte, okuluna adanmış hissetmesine yol açmaktadır. Öyle ki, Hassan ve Ahmed'e göre yöneticinin etik ilkelere bağlı davranışlar sergilemesi durumunda çalışanlar kendilerini işlerine daha fazla adanmakta ve daha fazla güvende hissetmektedirler (2012).

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinde algıladıkları genel otantik liderlik davranışları öğretmenlerin yoğunlaşma algısını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öğretmenlerin yoğunlaşma algısındaki değişimin %10'unun okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin yoğunlaşma algısına, okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderliğin, öz farkındalık ve içselleştirilmiş ahlak boyutlarının anlamlı etkilerinin olduğu, ancak dengeli değerlendirme ve ilişkilerde şeffaflık boyutlarının ise anlamlı etkilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, işini yaparken odaklanmasını ve mutlu bir şekilde meşgul olmasını kapsayan yoğunlaşma boyutunun, okul yöneticisinin kendi kabiliyetlerinin, zayıf ve güçlü yanlarının, temel değerlerinin, inanç ve arzularının farkında olması ve davranışlarında bunu yansıtması ile etik ilkelere bağlı kalmasını içeren otantik liderlik davranışlarından etkilendiği söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerini işine yoğunlaşmış hissetmesinde, okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin duygu, güdü ve isteklerini içeren bilgilerin farkında olmasını ve bu farkındalığına olan güveni açık bir şekilde göstermesinin (Kernis, 2003) etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim okul yöneticilerinin içselleştirdiği ahlaki değerlere dayalı olarak sergilediği öz farkındalığına ilişkin davranışları öğretmenlerin kendi işlerine yoğunlaşmasını sağlamaktadır. Öyle ki, May ve diğerlerine göre örgütte etik ilkelerin sağlanması durumunda çalışanlar kendilerini

daha yoğunlaşmış hissetmektedir (2004).

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinde algıladıkları genel otantik liderlik davranışları öğretmenlerin işe bağlılık algısını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öğretmenlerin işe bağlılık algılarındaki değişimin %17'sinin okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin işe bağlılık algısına, okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderliğin, içselleştirilmiş ahlak algısının anlamlı etkisinin olduğu, ancak ilişkilerde şeffaflık, dengeli değerlendirme ve öz farkındalık algılarının anlamlı etkilerinin olmadığı bulunmuştur. Öğretmenin işine yönelik dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşmasını içeren; olumlu, tatmin edici ruh halini yansıtan işe bağlılığının, okul yöneticisinin davranışlarında toplumun baskılarından etkilenmeden ahlaki değerlerine sadık kalmasından ve etik davranışlar sergilemesini içeren otantik liderlik davranışlarından etkilendiği söylenebilir. Nitekim otantik liderlik davranışları sergileyen yöneticilerin, çalışanların işe bağlılığını olumlu anlamda etkilediğini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Bamford, Wong, Laschinger, 2013; Giallonardo, Wong, ve Iwasiw, 2010).

Literatür incelendiğinde otantik liderliğin öğretmenlerin işe bağlılığını etkilediğine ilişkin ulaşılan literatür kapsamında araştırmaya rastlanmamışken; ruhsal liderliğin öğretmenlerin işe bağlılık algısını anlamlı düzeyde etkilediği, öğretmenlerin işe bağlılık algısına ilişkin değişimin % 55'inin okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışları tarafından açıklandığı (Tan, 2015); hizmetkar liderliğin öğretmenlerin işe bağlılık algısını anlamlı düzeyde etkilediği, öğretmenlerin işe bağlılık algısına ilişkin değişimin % 17'sinin okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışları tarafından açıklandığı (Sönmez, 2014); okuldaki kurumsal destek ve veli desteğinin öğretmenlerin işe bağlılık algısını anlamlı düzeyde etkilediği (Oymak, 2015); örgütsel iklim ve örgütsel destek algısının öğretmenlerin işe bağlılık algısını anlamlı düzeyde etkilediği, öğretmenlerin işe bağlılık algısına ilişkin değişimin %5'inin örgütsel iklim, %7'sinin örgütsel destek algısı tarafından açıklandığı (Köse, 2015); özerklik, lider-üye etkileşimi, kendini toparlama gücü ve öz yeterlik değişkenleri öğretmenlerin işe bağlılık algısını anlamlı düzeyde etkilediği, öğretmenlerin işe bağlılık algısına ilişkin değişimin %25'inin özerklik ve lider-üye etkileşimi tarafından açıklandığı, bu değişkenler kontrol edildiğinde ise kendini toparlama gücü ve öz yeterlik değişkenlerinin işe bağlılıktaki değişimin %23'ünü açıkladığı (Kavgacı, 2014); öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin, onların işe bağlılık algısını anlamlı düzeyde etkilediği, öğretmenlerin işe bağlılık algısına ilişkin değişimin %22'sinin öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi tarafından açıklandığı (Kabar, 2017); örgüt kültürü ve liderliğin

öğretmenlerin işe bağlılık algısını anlamlı düzeyde etkilediği, öğretmenlerin işe bağlılık algısına ilişkin değişimin % 67'sinin örgüt kültürü ve liderlik davranışları tarafından açıklandığı (Arifin ve diğerleri, 2014), çok boyutlu örgütsel kimliklenmenin öğretmenlerin işe bağlılık algısını anlamlı düzeyde etkilediği, öğretmenlerin işe bağlılık algısına ilişkin değişimin % 29'unun çok boyutlu örgütsel kimliklenme tarafından açıklandığına (Emeksiz, 2015) ilişkin bulgulara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır.

Bununla birlikte işe bağlılığın, okul iklimini anlamlı düzeyde etkilediği, okul iklimine ilişkin değişimin % 35'inin öğretmenlerin işe bağlılık algıları tarafından açıklandığı (Karakaya, 2015); işe bağlılığın, iş doyumunu anlamlı düzeyde etkilediği, iş doyumuna ilişkin değişimin %33'ünün öğretmenlerin işe bağlılık algıları tarafından açıklandığı (Emeksiz, 2015); işe bağlılığın, okul etkililiğini anlamlı düzeyde etkilediği, okul etkililiğine ilişkin değişimin %34'ünün öğretmenlerin işe bağlılık algıları tarafından açıklandığı (Atçioğlu, 2018); işe bağlılığın öğretmen performansını anlamlı düzeyde etkilediği, öğretmen performansına ilişkin değişimin %35'inin öğretmenlerin işe bağlılık algıları tarafından açıklandığı (Arifin ve diğerleri, 2014) sonuçlarına ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır.

## ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler ayrı başlıklar altında aşağıda verilmiştir.

### Uygulayıcı İçin Öneriler

1. Öğretmenler okul yöneticilerini otantik lider olarak görmektedirler. Mevcut olan bu durum korunmalıdır. Ancak otantik liderliği oluşturan bileşenlerden öz farkındalık boyutu öğretmenlerce en düşük düzeyde algılanmıştır. Okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin duygu, güdü ve isteklerini içeren bilgilerin farkında olması, söylemek istediklerini açıkça ifade etmesi, hata yaptığında bunu kabul etmesi ve herkesi düşüncesini söylemeye teşvik etmesi vb. benzeri uygulamalar okulda çalışma grupları, atölyeler oluşturularak okul yöneticilerine öz farkındalık eğitimi bunu algılayan öğretmenlerle birlikte eş zamanlı verilmelidir.

2. Kadın öğretmenlerin otantik liderlik algıları, erkek öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin kadın öğretmenlere yönelik liderlik davranışlarında daha dikkatli ve daha özenli olmaları, bunları tutum ve davranışları ile kadın öğretmenlere de yansıtmalıdır.

3. Öğretmenlerin yaşı ve okuldaki görev süresi arttıkça otantik liderlik algılarının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı okulda daha uzun süre görev yapan ve yaşı daha fazla olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin davranışlarını sıradan veya rutin davranışlar olarak algılamış olabilir. Okul yöneticileri otantik lider özellikleri kapsamında farklı özgün davranışlar sergileyerek (örnek olaya dayalı etik uygulamalar, samimi duygusal davranışlarda bulunma, vb.) bu gruptaki öğretmenlerin algısını değiştirmelidir.

4. Öğretmenlerin işlerine bağlılık düzeyi ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Daha iyi olabilmesi için öğretmenlerle okul yönetimin işbirliği içinde olması ve okulun imkanları ölçüsünde öğretmenlerin beklentilerinin ve ihtiyaçlarının karşılanması sağlanmalıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin işe bağlılığı oluşturan bileşenlerden yoğunlaşma boyutu öğretmenlerce en düşük düzeyde bulunmuştur. Bireyin işini yaparken dikkatini işine vermesi ve işine odaklanması olarak açıklanabilecek yoğunlaşma bileşeninin öğretmenlerde arttırılabilmesi için, öğretmenin dersini işlerken dersinin bölünmemesi, dış uyaranların azaltılması, fiziksel şartların ders işlemeye daha uygun hale getirilmesi, vb. gibi tedbirlerin



alınmalıdır.

5. Öğretmenlerin işe bağlılıkları, araştırma kapsamında ele alınan demografik değişkenlere (öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, branşı, yaşı, okuldaki görev süresi ve eğitim durumu) göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç okul yöneticileri için önemli bir bulgudur. Çünkü öğretmenlerin işe bağlılıklarını arttırmayı hedefleyen okul yöneticisi, öğretmenlerin demografik değişkenlerine odaklanmak yerine farklı faktörlere odaklanması gerektiğine işaret etmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin işe bağlılığının artırılması için demografik değişkenler dışındaki faktörlerin (bu araştırmanın kuramsal çerçeve bölümünde sunulan “işe bağlılığın öncüleri” kısmında belirtildiği gibi) üzerinde durmalıdırlar.

6. Okul yöneticilerinin otantik liderlikleri öğretmenlerin işe bağlılığını önemli düzeyde pozitif etkilemektedir. Bu nedenle il bazında okul yöneticilerine uygulamaya dönük otantik liderlik eğitimleri verilmelidir.

### **Araştırmacı İçin Öneriler**

1. Araştırma bulgularına göre okul yöneticisinin otantik liderlik davranışlarının öğretmenlerin işe bağlılığını olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda yeni paradigmalara geliştirilen liderlik teorilerinin öğretmenlerin işe bağlılığı ile arasındaki ilişki; otantik liderliğin eğitimin niteliğini etkileyebileceği düşünülen olumlu örgütsel davranış kavramları ile ilişkisi ve öğretmenlerin işe bağlılığının ilişkide olduğu başka kavramları inceleyen araştırmalar yapılabilir.

2. Araştırmada, eğitim sisteminin alt sistemi olan okullardaki yöneticilerin, öğretmenlere yönelik otantik liderlik davranışları incelenmiştir. Ancak okul yöneticilerinin okul yönetimine yönelik davranışlarının üst sistemlerden etkilendiği düşünüldüğünde eğitimin üst sisteminde (il veya ilçe milli eğitim müdürlükleri) görevli yöneticilerin otantik liderlik davranış düzeyi araştırılabilir.

3. Bu araştırma, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin otantik liderlik algı düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak okul yöneticisi sadece öğretmenler ile etkileşimde bulunmamaktadır. Bu kapsamda, okul yöneticisinin etkileşimde olduğu, okulun paydaşlarının da (okul çalışanları, öğrenciler, veliler) otantik liderliğe ilişkin görüşlerini içeren araştırmalar yapılabilir.

4. Kadın öğretmenlerin otantik liderlik algılarının düşük çıkmasının altında yatan

nedenler; yaşı ileride ve okulda görev süreci uzun olan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin otantik liderlik algılarının düşük çıkmasının nedenleri nitel bir araştırma ile ortaya konulabilir.

**5.** Araştırma bulgularını destekleyecek farklı çalışmalar Türkiye'nin farklı illerinde yapılabilir.

**6.** Bu araştırma resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin otantik liderlik algısı ile öğretmenlerin işe bağlılık algısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Bu ilişki resmi ve özel okullarda, farklı kademelerde bulunan öğretmenleri kapsayacak şekilde karşılaştırmalı şekilde yapılabilir.

**7.** Öğretmenlerin işe bağlılık algılarını etkileyen unsurlar ile öğretmenlerde işe bağlılığın etkileri nitel veya karma bir araştırma yapılarak belirlenebilir.

## 6. KAYNAKLAR

- Adekola, B. (2010). Work engagement among secondary school english teachers in Nigeria, *Pakistan Journal of Socila Sciences*, 7(2), 51-55.
- Adil, A. ve Kamal, A. (2016). Impact of psychological capital and authentic leadership on work engagement and job related affective well-being, *Pakistan Journal of Psychological Research*, 31(1), 1–21.
- Agin, Ö. (2010). *İşe bağlanma düzeyinin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Akçakaya, M. (2010). *21. Yüzyılda liderlik anlayışı*, Adalet Yayınevi: Ankara.
- Akgün, M. C. (2017). *Çalışmaya tutkunluk ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide iş-aile çatışmasının biçimlendirici rolü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Akgündüz, Y. (2012). *Konaklama işletmelerinde otantik liderlik ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akıncı, H. (2016). *İlköğretim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Akünel, T. (2018). *Örgüt kültürü ve işe cezbolma ilişkisi: Bir meslek yüksek okulunda uygulama*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akyol, B., Başaran, R. ve Yeşilbaş, Y. (2018). Halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerlerin yaşam doyum düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 301–324.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik, *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 109–119.
- Ardıç, K. ve Polatci, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme., *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21–46.
- Arifin, F., Troena, E. ve Djumahir, M. (2014). Organizational culture, transformational leadership, work engagement and teacher's performance: Test of a model, *International Journal of Education and Research*, 2(1), 1–14.
- Arslan, E. T. (2017). İşe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişki : Hekim ve hemşireler üzerine nicel bir araştırma, *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 371–389.
- Aslan, M. ve Bakır, A. (2015). Paylaşılan liderlik, N. Konan (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları içinde*, (1.Baskı, ss. 181–199), Pegem Akademi: Ankara.

- Aslan, M. ve Korkut, A. (2015). Ruhsal liderlik, N. Konan (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları* içinde, (1.Baskı, ss. 201–226), Pegem Akademi: Ankara.
- Atakan, K. B. M. (2017). *İstismarcı yönetici ve kuruma cezbolma: Psikolojik sermayenin şartlı değişken etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Atçoğlu, E. (2018). *Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Avcı, U. ve Topaloğlu, C. (2009). Hiyerarşik kademelere göre liderlik davranışlarını algılama farklılıkları: otel çalışanları üzerinde bir araştırma, *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1, 1–20.
- Avolio, B. J. ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development : Getting to the root of positive forms of leadership, *The Leadership Quarterly*, 16, 315–338.
- Avolio, B. J. ve Wernsing, T. S. (2008). Practicing authentic leadership, *Positive Psychology: Exploring the Best People*, 4, 147–165.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F. ve May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors, *Leadership Quarterly*, 15, 801–823.
- Avolio, B. J., Wernsing, T. ve Gardner, W. L. (2018). Revisiting the development and validation of the authentic leadership questionnaire: Analytical clarifications, *Journal of Management*, 44(2), 399–411.
- Ay, Ş., ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 65-75.
- Aydın MEM. (2018). *Ortaokullar Derslik – Öğrenci – Öğretmen ve İletişim Bilgileri*, <https://aydin.meb.gov.tr/www/istatistikler/icerik/181> internet sitesinden 06.04.2018 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*, Hatiboğlu Basım ve Yayım: Ankara.
- Bakalcı, H. (2010). *İşe gönülden adanma ve insan kaynakları yönetimi uygulamaları arasındaki ilişki ve bir örnek olay*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması, *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1, 13–40.
- Bakan, İ. ve Doğan, İ. F. (2013). *Liderlik güncel konular ve yaklaşımlar*, Gazi Kitabevi: Ankara.
- Bakker, A. B. ve Albrecht, S. (2018). Work engagement: current trends, *Career Development International*, 23(1), 4–11.

- Bakker, A. B. ve Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206.
- Bakker, A. B. ve Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement, *Career Development International*, 13(3), 209–223.
- Bal, E. A. (2008). *Self-efficacy, contextual factors and well-being: The impact of work engagement*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, A. (2016a). *Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler*, Pegem Akademi: Ankara.
- Balcı, A. (2016b). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*, Pegem Akademi: Ankara.
- Bamford, M., Wong, C. A. ve Laschinger, H. (2013). The influence of authentic leadership and areas of worklife on work engagement of registered nurses. *Journal of Nursing Management*, 21(3), 529-540.
- Barker, A. B. ve Geurts, S. A. E. (2004). Toward a dual-process model of work-home interference, *Work and Occupations*, 31(3), 345–366.
- Basikin. (2007). Vigor, dedication and absorption: Work engagement among secondary school English teachers in Indonesia, *AARE International Conference*, Perth, Australia, 27-28 November 2007.
- Başoda, A. (2017). İşe tutkunluk: Kavramsal bir inceleme, *Tarihin Peşinde - Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17, 71–98.
- Bento, A. V. ve Ribeiro, M. I. (2013). Authentic leadership in school organizations, *European Scientific Journal*, 9(31) 1857–7881.
- Bird, J. J., Wang, C., Watson, J. R. ve Murray, L. (2010). Relationships among principal authentic leadership and teacher trust and engagement levels, *Journal of School Leadership*, 19(2), 153–171.
- Boz, A. (2016). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Boz, H. (2016). *Yöneticilerin yetenek yönetimi yetkinliklerinin işten ayrılma niyeti ile ilişkisinde duygusal bağlılık, çalışmaya tutkunluk ve iş tatmininin aracılık etkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34.

- Buluç, B. (2016). Geleneksel liderlik yaklaşımları, N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde, (ss. 41–67), Pegem Akademi: Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Pegem Akademi: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Pegem Akademi: Ankara.
- Cambridge Dictionary, (2018). *Cambridge Dictionary* isimli internet sitesinden 05 Nisan 2018 tarihinde <https://dictionary.cambridge.org/tr/> adresinden alınmıştır.
- Campion, M. A., Medsker, G. J. ve Higgs, A. C. (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups, *Personnel Psychology*, 46(4), 823–847.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*, Pegem Akademi: Ankara.
- Can, H. (2005). *Yönetim ve organizasyon*, Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Can, H., Azizoğlu, Ö. A. ve Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve yönetim*, Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*, Pegem Akademi: Ankara.
- Caniëls, M. C. J., Semeijn, J. H. ve Renders, I. H. M. (2018). Mind the mindset! The interaction of proactive personality, transformational leadership and growth mindset for engagement at work, *Career Development International*, 23(1), 48–66.
- Cansoy, R., ve Parlar, H. (2018). Dağıtılmış liderlik, yöneticiye güven ve okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(1), 1-44.
- Caza, A., Bagozzi, R. P., Woolley, L., Levy, L. ve Caza, B. B. (2010). Psychological capital and authentic leadership: Measurement, gender, and cultural extension, *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 2(1), 53–70.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik, S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde, (1.Baskı, ss. 131–183), Pegem Akademi: Ankara.
- Cemaloğlu, N., ve Savaş, G. (2018). Examining the relationship between supportive behaviors of school principals and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1).
- Ceviz, T. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin işle bütünleşme ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cheng, T. M., Hong, C. Y. ve Yang, B. C. (2018). Examining the moderating effects of service climate on psychological capital, work engagement, and service behavior among flight attendants, *Journal of Air Transport Management*, 67, 94–102.

- Christian, M. S., Garza, A. S. ve Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance, *Personnel Psychology*, 64(1), 89–136.
- Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G. R. ve Avey, J. B. (2009). Authentic leadership and positive psychological capital: The mediating role of trust at the group level of analysis, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15(3), 227–240.
- Crosby, B. C. ve Bryson, J. M. (2017). Why leadership of public leadership research matters: and what to do about it, *Public Management Review*, 20(9), 1–22.
- Çağlar, E. S. (2011). *The impact of empowerment on work engagement mediated through psychological empowerment: Moderating roles of leadership styles and work goal*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çankır, B. (2015). *Çalışmaya tutkunluk ve tükenmişliğin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi ve bir uygulama*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmen algularına göre ilkökul müdürlerinin otantik liderlik davranışları (Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*, Pegem Akademi: Ankara.
- Çeri-Brooms, S. M. (2009). *An empirical study on transactional, transformational and authentic leaders: exploring the mediating role of trust in leader on organizational identification*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin, N. G. ve Beceren, E. (2007). Lider kişilik: Gandhi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 111–132.
- Dai, Y. De, Zhuang, W. L. ve Huan, T. C. (2018). Engage or quit? The moderating role of abusive supervision between resilience, intention to leave and work engagement, *Tourism Management*, 70, 69–77.
- Demir, A. (2011). *Polisin işle bütünleşme düzeyinin temel kişilik özellikleri ve amire duyulan güvenle ilişkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Demirtaş, H. (2016). Okul örgütü ve yönetimi, R. Sarpkaya (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde, (5.Baskı, ss. 89–136), Anı Yayıncılık: Ankara.
- Doğan, E. (2002). *Çalışanın işine cezbolması: dönüştürücü liderlik tarzının, lidere olan güvenin, güçlenmenin ve duygunun etkileri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniveristesi, İstanbul.
- Doğan, S. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları; Vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik, N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetimde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde, (1.Baskı, ss. 97–133), Pegem Akademi: Ankara.

- Eldor, L. ve Shoshani, A. (2016). Caring relationships in school staff: Exploring the link between compassion and teacher work engagement, *Teaching and Teacher Education*, 59, 126–136.
- Emeksiz, E. (2015). *İş doyumunun yordayıcısı olarak çok boyutlu örgütsel kimliklenme: İşle bütünleşmenin aracılık rolü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Erarslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi, *Milli Eğitim Dergisi*, 162(3).
- Ertürk, A. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları; hizmetkar liderlik, ruhsal liderlik, kuantum liderlik, N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde, (1.Baskı, ss. 143–176), Pegem Akademi: Ankara.
- Eryılmaz, A. ve Doğan, T. (2012). İş yaşamında öznel iyi oluş: Utrecht İşe Bağlılık Ölçeğinin psikometrik niteliklerinin incelenmesi, *Klinik Psikiyatri*, 15, 49–55.
- Fallatah, F., Laschinger, H. K. S. ve Read, E. A. (2017). The effects of authentic leadership, organizational identification, and occupational coping self-efficacy on new graduate nurses' job turnover intentions in Canada, *Nursing Outlook*, 65(2), 172–183.
- Feng-I, F. (2016). School principals' authentic leadership and teachers' psychological capital: Teachers' perspectives, *International Education Studies*, 9(10), 245-263.
- Fox, J., Gong, T. ve Attoh, P. (2015). The impact of principal as authentic leader on teacher trust in the K-12 educational context, *Journal of Leadership Studies*, 8(4), 6–18.
- Frese, M. ve Fay, D. (2001). Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century, *Research in Organizational Behavior*, 23, 133–187.
- Gangestad, S. W. ve Snyder, M. (2000). Self-monitoring: Appraisal and reappraisal, *Psychological Bulletin*, 126(4), 530–555.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R. ve Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development, *Leadership Quarterly*, 16(3), 343–372.
- Gardner, W. L., Cogliser, C. C., Davis, K. M. ve Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda, *Leadership Quarterly*, 22(6), 1120–1145.
- Gardner, W. L., Fischer, D. ve Hunt, J. G. (Jerry. (2009). Emotional labor and leadership: A threat to authenticity?, *Leadership Quarterly*, 20(3), 466–482.
- George, B. (2003). *Authentic leadership: rediscovering the secrets to creating lasting value*, Jossey-Bass: San Francisco.
- Giallonardo, L. M., Wong, C. A. ve Iwasiw, C. L. (2010). Authentic leadership of preceptors: predictor of new graduate nurses' work engagement and job satisfaction. *Journal of Nursing Management*, 18(8), 993-1003.



- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. ve Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles?, *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165–174.
- Gorgievski-Duijvesteijn, M. J. ve Bakker, A. B. (2010). Passion for work: Work engagement versus workaholism, In: *Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice* (ss. 264–271), Edward Elgar: Cheltenham / Aldershot, UK/ Northampton, MA, USA.
- Gök, B. K. (2015). *İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik düzeylerinin yaşam doyumları ve aileden algılanan sosyal destek alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Gupta, M. ve Shukla, K. (2018). An empirical clarification on the assessment of engagement at work, *Advances in Developing Human Resources*, 20(1), 44–57.
- Güçlü, N. (2016). Liderliğe genel bir bakış, N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde, (1.Basım, ss. 1–15), Pegem Akademi: Ankara.
- Gül, H. ve Erol, M. (2016). Muhasebe meslek mensuplarında işe bağlılık ve çalışma ahlakının mesleki etik davranışa etkisi, *Mali Çözüm Dergisi*, 26, 51–74.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik , işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29–49.
- Güneşer, A. B. (2007). *The effect of person-organization fit on organizational commitment and work engagement: The role of person supervisor fit*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güney, S. (2007). Liderlik, S. Güney (Ed.), *Yönetim ve Organizasyon* içinde, (2.Baskı, ss. 357–380), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. ve Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers, *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R. ve Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness, *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 78–91.
- Hallberg, U. E. ve Schaufeli, W. B. (2006). “Same same” but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment?, *European Psychologist*, 11(2), 119–127.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L. ve Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes, *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268–279.
- Hassan, A. ve Ahmed, F. (2011). Authentic leadership, trust and work engagement, *World Academy of Science Engineering Technology*, 80, 750–756.

- Høigaard, R., Giske, R. ve Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit, *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347–357.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*, (Çeviri editörü; S. Turan), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Ilies, R., Morgeson, F. P. ve Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes, *Leadership Quarterly*, 16, 373–394.
- İnce, A. R. ve Topcu, M. K. (2018). Girişimcilik yöneliminin işe bağlanma üzerindeki etkisinde algılanan örgütsel desteğin rolü, *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 27(2), 1–27.
- Jensen, S. M. ve Luthans, F. (2006). Relationship between entrepreneurs' psychological capital and their authentic leadership, *Journal of Managerial Issues*, 18(8), 254–273.
- Jiang, H. ve Men, R. L. (2017). Creating an engaged workforce: The impact of authentic leadership, transparent organizational communication, and work-life enrichment, *Communication Research*, 44(2), 225–243.
- Kabar, M. (2017). *Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work, *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Kahn, W. A. (1992). To be fully there: Psychological presence at work, *Human Relations*, 45(4), 321–349.
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement, *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 341–349.
- Karagonlar, G., Öztürk, E. B. ve Özmen, Ö. N. T. (2015). Çalışanın örgütle sosyal mübadele algısı ve işten ayrılma niyeti: İşe cezbolmanın ve öz yeterliliğin rolü, *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 42, 411–433.
- Karakaya, H. (2015). *İşe tutkunluk ve okul iklimi arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Karam, E. P., Gardner, W. L., Gullifor, D. P., Tribble, L. L. ve Li, M. (2017). Authentic leadership and high-performance human resource practices: Implications for work engagement, *Research in Personnel and Human Resources Management*, 35, 103–153.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 443-465.

- Kartal, N. (2017). *Sağlık çalışanlarında işe cezbolma, işe yabancılaşma ve performans arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kayar, Z. ve Erdem, R. (2017). Hemşirelerde ahlâkî sıkıntının işe adanma davranışı üzerine etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 77–103.
- Keçecioğlu, T. ve Yılmaz, M. K. (2018). İşe adanmışlık: mevcut düşüncenin gözden geçirilmesi, *Business, Economics and Management Research Journal - BEMAREJ*, 1(1), 55–71.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem, *Psychological Inquiry*, 14, 1–26.
- Keser, S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kesken, J. ve Ayyıldız, N. A. (2008). Liderlik yaklaşımlarında yeni perspektifler: Pozitif ve otantik liderlik, *Ege Academic Review*, 8(2), 729–754.
- Kılınç, A. Ç. (2016). Çağdaş Liderlik yaklaşımları; öğretim liderliği, öğretmen liderliği, dağıtımçı liderlik, N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetimde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde, (1.Baskı, ss. 69–89), Pegem Akademi: Ankara.
- Kılınç, H., ve Cemaloğlu, N. (2018). Kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olduğunu düşündükleri faktörler hakkındaki görüşleri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 16(1).
- Kılınç, K. Ö. (2017). *Yönetici hemşirelerin otantik liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kıral, E. (2018a). Otantik liderlik ölçeğinin Türkiye örnekleminde psikometrik özellikleri: Öğretmenlerde bir uygulama, *II. International Education Research and Teacher Education Congress* içinde, Sözlü Bildiri, 13-15 Eylül 2018, Kuşadası.
- Kıral, E. (2018b). İşe bağlılık ölçeğinin Türkiye örnekleminde psikometrik özellikleri: Öğretmenlerde bir uygulama, *II. International Education Research and Teacher Education Congress* içinde, Sözlü Bildiri, 13-15 Eylül 2018, Kuşadası.
- Kıral, E. ve Aksoy, V. (2018). Öğretmen algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 96-112.
- Kıral, E. ve Başaran, R. (2018a). Güven ölçeğinin Türkiye örnekleminde psikometrik özellikleri: Öğretmenlerde Bir Uygulama, *9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu* içinde, Sözlü Bildiri, 01 – 04 Kasım 2018, Antalya.

- Kıral, E. ve Başaran, R. (2018b). Kıskançlık ile güven arasındaki ilişki, *II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi* içinde, Sözlü Bildiri, 13-15 Eylül 2018, Kuşadası.
- Kıral, E. ve Başaran, R. (2018c). Educational Administration, T.Fidan (Ed.), In, *Vocational Identity and Career Construction in Education*, IGI Global: Hershey, PA, USA.
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F. Y., Wong, M. W. ve Woods-Mcconney, A. (2012). Teachers engagement at work: An international validation study, *Journal of Experimental Education*, 80(4), 317–337.
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*, Beta Yayıncılık: İstanbul.
- Kolodinsky, R. W., Ritchie, W. J. ve Kuna, W. A. (2018). Meaningful engagement: Impacts of a “calling” work orientation and perceived leadership support, *Journal of Management and Organization*, 24(3), 406–423.
- Konan, N. ve Kış, A. (2015). Öğrenen liderlik, N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* içinde, (1.Baskı, ss. 109–131), Pegem Akademi: Ankara.
- Konan, N. ve Korkut, A. (2015). Kuantum liderlik, N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* içinde, (1.Baskı, ss. 79–106), Pegem Akademi: Ankara.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 75-98.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta, N. ve Şen, E. (2015). *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Koyuncu, M., Burke, R. J. ve Fiksenbaum, L. (2006). Work engagement among women managers and professionals in a Turkish bank, *Equal Opportunities International*, 25(4), 299–310.
- Kozo, A. (2018). *Bosna Hersek ve Türkiye’deki X ve Y nesillerinin işe bağlılıklarının örgüt kültürüne etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Köse, A. (2015). *İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki (Kahramanmaraş ili örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Kulophas, D., Hallinger, P., Ruengtrakul, A. ve Wongwanich, S. (2018). Exploring the effects of authentic leadership on academic optimism and teacher engagement in Thailand, *International Journal of Educational Management*, 32(1), 27–45.
- Kumor, A. ve Israel, D. (2012). Authentic leadership & Work engagement. *The Indian Journal of Industrial Relations*, (47)3, 498-510.

- Kunie, K., Kawakami, N., Shimazu, A., Yonekura, Y. ve Miyamoto, Y. (2017). The relationship between work engagement and psychological distress of hospital nurses and the perceived communication behaviors of their nurse managers: A cross-sectional survey, *International Journal of Nursing Studies*, 71, 115–124.
- Kurtpınar, M. (2011). *Birey-Örgüt Uyumunun bireysel performans üzerindeki etkisinde kişilik özellikleri ve işe adanmışlığın rolü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harp Akademileri Komutanlığı, İstanbul.
- Küpeli, A. Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yatkınlıkları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Langelaan, S., Bakker, A. B., van Doornen, L. J. P. ve Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference?, *Personality and Individual Differences*, 40(3), 521–532.
- Leither, M. P. ve Bakker, A. B. (2010). Work engagement: Introduction, A. B. Bakker ve M. P. Leiter (Ed.), In: *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, (ss. 1–9), Taylor and Francis Group: New York.
- Lester, S. W., Meglino, B. M. ve Korsgaard, A. M. (2002). The antecedents and consequences of group potency : A longitudinal investigation of newly formed work groups, *Academy of Management Journal*, 45(2), 352–368.
- Llorens, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W. ve Salanova, M. (2006). Testing the robustness of the job demands-resources model, *International Journal of Stress Management*, 13(3), 378–391.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?, *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309–336.
- Luthans, F. ve Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive development approach, *Positive Organizational Behavior*, 241–258.
- Lyubovnikova, J., Legood, A., Turner, N. ve Mamakouka, A. (2017). How authentic leadership influences team performance: the mediating role of team reflexivity, *Journal of Business Ethics*, 141(1), 59–70.
- Macey, W. H. ve Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement, *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 3–30.
- Maslach, C., Jackson, S. E. ve Leiter, M. P. (1996). *MBI: Maslach Burnout Inventory*, CPP, Incorporated: Sunnyvale.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout, *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.
- Mauno, S., Kinnunen, U. ve Ruokolainen, M. (2007). Job demands and resources as antecedents of work engagement: A longitudinal study, *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 149–171.

- May, D. R., Chan, A. Y. L., Hodges, T. D. ve Avolio, B. J. (2003). Developing the moral component of authentic leadership, *Organizational Dynamics*, 32(3) 247–260.
- May, D. R., Gilson, R. L. ve Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11–37.
- Miao, C., Humphrey, R. H. ve Qian, S. (2018). Emotional intelligence and authentic leadership: a meta-analysis, *Leadership and Organization Development Journal*, 39(5), 679–690.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment, *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247.
- Nakamura, J. ve Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research, S. J. Lopez ve C. . Snyder (Ed.), In: *Oxford handbook of positive psychology*, (ss. 195–206), Oxford University Press Inc.: New York.
- Organ, D. W. (1989). Organizational citizenship behaviour: The good soldier syndrome, *The Academy of Management Review*, 14(2), 194–297.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time, *Human Performance*, 10(2), 85–97.
- Oymak, Ç. (2015). *Ortaokul müdürlerinin denetim stilleri, kurumsal destek ve veli desteği ile öğretmenlerin işe yoğunlaşması arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bala, Haymana, Şereflikoçhisar örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öner, Z. H. (2008). *The Mediating effect of organizational justice: Moderating roles of sense of coherence and job complexity on the relationship between servant leadership, and work engagement*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öngöre, Ö. (2013). İşle bütünleşme ölçeği Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlilik çalışması, *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 50–50.
- Örs, H. (2015). *Okul yöneticilerinde otantik liderlik ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, H. Ö. (2017). *Yöneticilerin otantik liderlik tarzlarının çalışanların sanal kaytarma ve sinizm davranışları üzerine etkileri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Nevşehir.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*, Anı Yayıncılık: Ankara.

- Özden, Ö. (2015). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ile çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Özer, Ö., Saygılı, M. ve Uğurluoğlu, Ö. (2016). Sağlık çalışanlarının işe cezbolma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bir araştırma, *Business & Management Studies: An International Journal*, 3(3).
- Özkara, Z. U. (2017). *Otantik liderlik tarzının yöneticinin politik yetisi ile lider etkililiği, ona duyulan güven ve astın alturistik davranışları arasındaki ilişkilerde aracılık etkisi: Hemşireler üzerinde bir araştırma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özklap, E. ve Meydan, B. (2015). Schaufeli ve Bakker tarafından geliştirilmiş olan işe angaje olma ölçeğinin Türkçe’de güvenilirlik ve geçerliliğinin analizi, *The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(3), 4–19.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye’nin öğretmen yetiştirme politikası. 21. *Yüzyılda Türkiye’nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu*.
- Pavlovic, N. (2015). Authentic leadership in educational institutions, *International Journal for Quality Research*, 9(2), 309–322.
- Peus, C., Wesche, J. S., Streicher, B., Braun, S. ve Frey, D. (2012). Authentic leadership: an empirical test of its antecedents, consequences, and mediating mechanisms, *Journal of Business Ethics*, 107(3), 331–348.
- Rego, A., Vitória, A., Magalhães, A., Ribeiro, N. ve Cunha, M. P. (2013). Are authentic leaders associated with more virtuous, committed and potent teams?, *Leadership Quarterly*, 24(1), 61–79.
- Rich, B. L., Lepine, J. A. ve Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance, *Academy of Management Journal*, 53(3), 617–635.
- Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles, *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 655–669.
- Sağır, M. (2015). Öğretimsel liderlik, N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları içinde*, (ss. 133–152), Pegem Akademi: Ankara.
- Sağlam, S. (2017). *Authentic leadership and creativity: The mediating role of subjective well-being*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement, *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600–619.
- Saks, A. M. ve Gruman, J. A. (2014). What do we really know about employee engagement?, *Human Resource Development Quarterly*, 25(2), 155–182.

- Saks, A. M. ve Gruman, J. A. (2018). Socialization resources theory and newcomers' work engagement: A new pathway to newcomer socialization, *Career Development International*, 23, 12–32.
- Salanova, M. ve Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour, *International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116–131.
- Salanova, M., Agut, S. ve Peiró, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate, *Journal of Applied Psychology*, 90, 1217–1227.
- Sarath, P. ve Manikandan, K. (2014). Work engagement and work related wellbeing of school teachers, *SELP Journal of Social Science*, 5(22), 93–100.
- Sarpkaya, P. Y., Başaran, R. ve Yeşilbaş, Y. (2018). Meslek lisesi öğrencileri okullarını nasıl görüyor?, *V. Eurasian Journal of Educational Research* içinde, Sözlü Bildiri, 02 – 05 Mayıs 2018, Antalya.
- Savrun, D. M. (2016). *Tenis antrenörlerinin iyi oluş (well-being) durumlarının iş bağlılığına etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Saylı, H. ve Baytok, A. (2014). *Örgütlerde liderlik, teori uygulama ve yeni perspektifler*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement?, C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz ve E. Soane (Ed.), In: *Employee engagement in theory and practice*, (ss. 29–49), Routledge: London.
- Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2003). Utrecht work engagement scale: Preliminary manual, *Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University*, Utrecht.
- Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study, *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.
- Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept, A. B. Bakker ve M. P. Leiter (Ed.), In: *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*, (ss. 10–24), Taylor and Francis Group: New York.
- Schaufeli, W. B. ve Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs, *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177–196.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. ve Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire, *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.



- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. ve Barker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzales-Roma, V. ve Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach, *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
- Seco, V. ve Lopes, M. P. (2013). Calling for authentic leadership : The Moderator role of calling on the relationship between authentic leadership and work engagement, *Open Journal of Leadership*, 2(4), 95–102.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sezgin, F. ve Er, E. (2016). Eğitim yönetiminde etik, değerler ve liderlik, N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde, (1.Baskı, ss. 323–347), Pegem Akademi: Ankara.
- Shamir, B. ve Eilam-Shamir, G. (2018). “What’s your story?” A life-stories approach to authentic leadership development, In: *Leadership Now: Reflections on the Legacy of Boas Shamir*, (ss. 51–76), Emerald Publishing Limited.
- Shapira-Lishchinsky, O. ve Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers’ perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors, *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 675–712.
- Shuck, B., Reio, T. G. ve Rocco, T. S. (2011). Employee engagement: An examination of antecedent and outcome variables, *Human Resource Development International*, 14(4), 427–445.
- Sincar, M. (2015). Teknoloji liderliği, N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* içinde, (1.Baskı, ss. 21–41), Pegem Akademi: Ankara.
- Singh, A., Sengupta, S. ve Sharma, S. (2018). Towards a better understanding of the relationship between authentic leadership and its positive outcomes: A theoretical framework, *International Journal of Innovation and Technology Management*, 15(2).
- Soane, E., Truss, C., Alfes, K., Shantz, A., Rees, C. ve Gatenby, M. (2012). Development and application of a new measure of employee engagement: The ISA engagement scale, *Human Resource Development International*, 15(5), 529–547.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behaviour: A new look at the interface between work and non-work., *Journal of Applied Psychology*, 88(2003), 234–518.
- Sönmez, B. (2014). *Okul müdürlerindeki hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin işe tutkunluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık etkisinin incelenmesi (Gaziantep Şehitkâmil İlçesi örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

- Sparrowe, R. T. (2005). Authentic leadership and the narrative self, *Leadership Quarterly*, 16(3), 419–439.
- Srivastava, A. P. ve Dhar, R. L. (2017). Authentic leadership and extra role behavior: A school based integrated model, *Current Psychology*, 1(14).
- Stoten, D. W. (2014). Authentic leadership in English education: What do college teachers tell us?, *International Journal of Educational Management*, 28(5), 510–522.
- Şahin, S. (2016). *İş yaşam dengesinin iş performansına etkisinde çalışmaya tutkunluğun aracı rolü: Hastanelerde bir uygulama*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*, Pegem Akademi: Ankara.
- Tabak, A. ve Polat, M. (2012). Ankara ilinde savunma sanayiinde çalışan orta kademe yöneticilerin liderlik bileşenlerini algılamaları: Analitik hiyerarşi süreci (AHS). ile bir çalışma, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 3(5), 179–191.
- Tabak, A., Polat, M., Coşar, S. ve Türköz, T. (2012). Otantik liderlik ölçeği : Güvenirlik ve geçerlik çalışması, *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(4), 89–106.
- Takos, N., Murray, D. ve O’Boyle, I. (2018). Authentic leadership in nonprofit sport organization boards, *Journal of Support Management*, 32(2), 109–122.
- Tan, İ. H. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Müdürlerinin Ruhsal Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Tutkunlukları Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Gaziantep.
- Taş, A. (2018). *İş yükü ile iş-aile çatışması arasındaki ilişkide işe tutkunluk ve algılanan örgütsel desteğin etkisi: Alışveriş merkezi çalışanları üzerinde bir araştırma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taşan, H. (2015). *İlköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin otantik liderlik ve psikolojik sermaye düzeylerinin karşılaştırılması (Batman ili örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Tate, B. (2008). A longitudinal study of the relationships among self-monitoring, authentic leadership, and perceptions of leadership, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15(1), 16–29.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi*, Pegem Akademi: Ankara.
- TDK, (2018). *Türk Dil Kurumu* resmi internet sitesinden 05 Nisan 2018 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/index.php> adresinden alınmıştır.

- Tekarslan, E., Kılınç, T., Şencan, H. ve Baysal, A. C. (2000). *Davranışın sosyal psikolojisi*, Dönence Basım: İstanbul.
- Terzi, D. (2018). *Kutadgu Bilig’de “Bey” figürünün otantik liderlik yaklaşımı açısından analizi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İşletme Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Truss, C., Shantz, A., Soane, E., Alfes, K. ve Delbridge, R. (2013). Employee engagement, organisational performance and individual well-being: Exploring the evidence, developing the theory, *International Journal of Human Resource Management*, 24(14), 2657–2669.
- Tuan, L. T. (2018). Driving employees to serve customers beyond their roles in the Vietnamese hospitality industry: The roles of paternalistic leadership and discretionary HR practices, *Tourism Management*, 69, 132–144.
- Turgut, T. (2010). Çalışmaya tutkunluk, G. İslamoğlu (Ed.), *Kurumlarda iyilik de var içinde*, (1. Basım, ss. 57–89), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Türksoy, S. S. (2017). *Konaklama işletmelerinde işe adanmışlık, iş kontrol odağı, tutku ve asalaklık arasındaki ilişkinin analizi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uğurlu, C. T. (2015). Etik liderlik, N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları içinde*, (1. Baskı, ss. 43–73), Pegem Akademi: Ankara.
- Uğurlu, C. T. (2017). Okul yönetiminde liderlik, C. T. Uğurlu (Ed.), *Okul yönetimi içinde*, (ss. 147–181), Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ünal, M. (2015). *Ortaokul müdürlerinin otantik liderlik davranışları, öğretmenlerin sesi ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki*(Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Ratelle, C., Léonard, M., Blanchard, C., Koestner, R., Marsolais, J. (2003). Les Passions de l’Âme: On obsessive and harmonious passion, *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767.
- Van Wingerden, J., Derks, D. ve Bakker, A. B. (2017). The impact of personal resources and job crafting interventions on work engagement and performance, *Human Resource Management*, 56(1), 51–67.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S. ve Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure, *Management Department Faculty Publications*, 34(1), 89–126.
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Wang, H., Schaubroeck, J. ve Avolio, B. J. (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors, *The Leadership Quarterly*, 21, 901–904.

- Watson, D. ve Naragon, K. (2009). Positive affectivity: The disposition to experience positive emotional states, S. J. Lopez ve C. . Snyder (Ed.), In: *Oxford Handbook of Positive Psychology*, (ss. 207–215), Oxford University Press Inc.: New York.
- Wefald, A. J. (2009). An examination of job engagement, transformational leadership, and related psychological constructs, *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 70(1–B).
- Weiss, M., Razinskas, S., Backmann, J. ve Hoegl, M. (2018). Authentic leadership and leaders' mental well-being: An experience sampling study, *Leadership Quarterly*, 29(2), 309–321.
- Wong, C. ve Cummings, G. (2009). Authentic leadership: A new theory for nursing or back to basics?, *Journal of Health, Organisation and Management*, 23(5), 522–538.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. ve Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model, *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141.
- Yatkın, A. (2007). Toplam kalite yönetiminde liderlik: Liderlikte kalite, *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 9(1), 126–147.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldız, G. ve Ardıç, K. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi, *Bilgi Dergisi*, 1(1), 73–82.
- Yılmaz, H. (2017). *Eğitim kurumlarında örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde otantik liderlik, Makyavelizm ve Johari penceresinin etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Yi-wen, Z. ve Yi-qun, C. (2005). The Chinese version of Utrecht Work Engagement Scale: An examination of reliability and validity, *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 13(3) 268–270.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik*, (Ç. Şahin ve R. Baltacı, Ed.), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D. ve Diehl, J. (2009). Beyond engagement: Toward a framework and operational definition for employee work passion, *Human Resource Development Review*, 8(3), 300–326.

## 7. EKLER

### Ek1. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/03/2018-E.9760



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-5146840  
Konu : Ramazan BAŞARAN'ın  
Araştırma İzni Hk.

12.03.2018

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü)

AYDIN

İlgi : 27.02.2018 tarih ve E-3628 sayılı yazınız.

İlgi yazıda Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı yüksek lisans öğrencisi Ramazan BAŞARAN yüksek lisans tezi kapsamında "Ortaokullarda Otantik Liderlik ile İşe Bağlılık Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmayı, İlimiz Efeler İlçesindeki devlet ortaokullarında görev yapan gönüllü öğretmenler 75. Yıl Vali Muharrem Göktaoğlu, Abdullah Gül, Ahmet Şerife Şanlı, Avukat Cevat Aldemir, Baltaköy Hacı İbrahim Akdemir, Çeştepe Atatürk, Dalama, Dalama Yeniköy, Dr.Fevzi Mürüvvet Uğuroğlu, Efeler İmam Hatip, Efeler, Gazipaşa, Hacı Celal Oto, Hacı Lütfiye Atay, Ilcabaşı, Işıklı, Kadıköy, Kardeş Köy, Kızılca Kaya, Mehmet Akif Ersoy, Mustafa Kiriş, Nahit Menteşe, Osman Yozgatlı, Örsdemir Balkan, Recep Tayyip Erdoğan, Şehit Rıfat Tunçbilek, Şehit Savcı Mehmet Selim Kiraz İmam Hatip, Tepecik, Umurlu Cavit Başlık, Umurlu Eğrikavak, Umurlu İmam Hatip, Umurlu Kocagür, Yeniköy, Yılmaz Köy, Zafer Ortaokullarında uygulama yapmak isteği, Milli Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup inceleme sonucunda çalışmanın, **2017-2018 Eğitim - Öğretim Yılı 15 ŞUBAT - 15 MAYIS 2018 tarihleri arasında sürmesi nedeniyle eğitim - öğretimi aksatmayacak şekilde, okul idaresinin uygun göreceği zamanlarda yapılması ve mühürlü anketin kullanılmasını uygun gören Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.**

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU  
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2-Mühürlü Onaylı Ölçek ve Formlar

Güvenli Elektronik İmza  
Aşılı İle Aynıdır  
13.3.2018  
Osman ÖZDEMİR  
İl Milli Eğitim Md. Şefi

Adres : Mersinli Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN  
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr  
E-posta : aydinmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şef. A.CERÇİ  
Tel : 0256 215 10 28 - 1429 Dahili  
Faks: 0256 225 12 68



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.5092640

09/03/2018

Konu : Ramazan BAŞARAN'ın  
Araştırma İzni Hk.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 2017/25 Sayılı Genelgesi.  
b) Adnan Menderes Üniversitesi Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü'nün 27.02.2018 tarih ve E-3628 sayılı yazısı.

İlgi yazıda Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dahî Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı yüksek lisans öğrencisi Ramazan BAŞARAN yüksek lisans tezi kapsamında "Ortaokullarda Otantik Liderlik ile İşe Bağlılık Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmayı, İlimiz Efeler İlçesindeki devlet ortaokullarında görev yapan gönüllü öğretmenler 75. Yıl Vali Muharrem Göktayoğlu, Abdullah Gül, Ahmet Şerife Şanlı, Avukat Cevat Aldemir, Baltaköy Hacı İbrahim Akdemir, Çeştepe Atatürk, Dalama, Dalama Yeniköy, Dr.Fevzi Mürüvvet Uğuroğlu, Efeler İmam Hatip, Efeler, Gazipaşa, Hacı Celal Oto, Hacı Lutfiye Atay, Ilıcabaşı, Işıklı, Kadıköy, Kardeş Köy, Kızılca Kaya, Mehmet Akif Ersoy, Mustafa Kiriş, Nahit Menteşe, Osman Yozgatlı, Örsdemir Balkan, Recep Tayyip Erdoğan, Şehit Rifat Tunçbilek, Şehit Savcı Mehmet Selim Kiraz İmam Hatip, Tepecik, Umurlu Cavit Başlık, Umurlu Eğrikavak, Umurlu İmam Hatip, Umurlu Kocagür, Yeniköy, Yılmaz Köy, Zafer Ortaokullarında uygulama yapmak isteği, Milli Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup inceleme sonucunda çalışmanın, **2017-2018 Eğitim - Öğretim Yılı 15 ŞUBAT - 15 MAYIS 2018 tarihleri arasında sürmesi nedeniyle eğitim - öğretimi aksatmayacak şekilde, okul idaresinin uygun göreceği zamanlarda ve mührürlü anketin kullanılarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU  
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: Yazı ve ekleri

OLUR  
09/03/2018

Abdullah ASLAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: Meşrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 Efeler/AYDIN	Ayrıntılı bilgi için: Şef.A.ÇERÇİ
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr	Tel: 0256 215 10 28 - 1429 Dahili
e-posta: yuksekogretimyardimci@meb.gov.tr	Faks: 0256 225 12 68

## GENEL AÇIKLAMA

Değerli Katılımcı

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalına ilişkin yürütülen tez kapsamında düzenlenen bu anket ile müdürlerin, öğretmenlerin ve okulun mevcut durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Anket; kişisel bilgilere, müdürün liderliğine ve öğretmenlerin işe bağlılıklarına dair soruları kapsayan üç bölümden oluşmaktadır. Anket, bilimsel çalışma amaçlı kullanılacağından gizlilik esas olup, **isminizi yazmanıza gerek yoktur**. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Ankette size uygun kutucuğu işaretlemeniz yeterlidir. Verdiğiniz cevapların samimiliği, yapılacak olan çalışmanın uygun nitelikte olmasına katkı sağlayacaktır. Sorulara cevap verirken **“olması gerektiğini düşündüğünüzü”** değil de **“olani”** belirtmeniz yeterlidir. Lütfen **soru atlamadan** bütün sorulara cevap veriniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Saygılarımla.

Ramazan BAŞARAN

Adnan Menderes Ün. Eğitim Yönetimi ABD. Y.Lisans Öğrencisi

Email: basaran2006@gmail.com

Tel: 0 (505). 811 66 44

## BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz : Kadın ( ). Erkek ( )

2. Yaşınız: .....

3. Medeni durum : Evli ( ). Bekar ( )

4. Bulduğunuz okuldaki çalışma süreniz: .....

5. Branşınız: .....

6. Eğitim Durumunuz :Önlisans ( ). Lisans ( ). Yüksek Lisans ( ). Doktora ( )

## BÖLÜM II. OTANTİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Otantik Liderlik Maddeleri		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Benim okul yöneticim ...?		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Söylemek istediğini açıkça söyler.	1	2	3	4	5
2	Hata yaptığında hatasını kabul eder.	1	2	3	4	5
3	Herkesi, düşüncesini söylemeye teşvik eder.	1	2	3	4	5
4	Kendi temel değerlerine dayalı kararlar verir.	1	2	3	4	5
5	Çalışanların da temel değerlerine dayalı hareket etmesini bekler.	1	2	3	4	5
6	Etik davranışın yüksek standartlarına dayalı güç kararlar alır.	1	2	3	4	5
7	İnandıklarına aykırı da olsa, farklı görüşlerin de ifade edilmesini ister.	1	2	3	4	5
8	Karar vermeden önce ilgili verileri değerlendirir.	1	2	3	4	5
9	Bir sonuca varmadan önce farklı fikirleri dikkatlice dinler.	1	2	3	4	5
10	Başkalarının, onun yeteneklerini nasıl gördüğünü tam olarak bilir.	1	2	3	4	5
11	Önemli konulardaki duruşunu yeniden değerlendirilmesi gereken zamanı bilir.	1	2	3	4	5
12	Belli hareketlerin diğerlerini nasıl etkilediğinin farkında olduğunu gösterir.	1	2	3	4	5

## BÖLÜM III. İŞE BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

İşe Bağlılık İfadeleri		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	İşte enerji dolu hissedirim.	1	2	3	4	5
2	Uzun süre aralıksız çalışmaya devam edebilirim.	1	2	3	4	5
3	İşimi yaparken zihinsel olarak çok dayanıklıyım.	1	2	3	4	5
4	İşimde kendimi fiziksel olarak zinde hissedirim.	1	2	3	4	5
5	İşim bana ilham verir.	1	2	3	4	5
6	İşime karşı hevesliyim.	1	2	3	4	5
7	Yaptığım işle gurur duyarım.	1	2	3	4	5
8	Yaptığım işin bir amaca hizmet ettiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
9	Çalışırken etrafımdaki her şeyi unuturum.	1	2	3	4	5
10	Çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	1	2	3	4	5
11	Çalışırken işe kendimi kaptırırım.	1	2	3	4	5
12	Çalışırken işimden başka bir şey düşünmem.	1	2	3	4	5

KATKILARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM



## **Authentic Leadership Questionnaire Research Permission**

Bruce J. Avolio, William L. Gardner, and Fred O. Walumbwa

Prepared on March 14, 2018 for:  
**Ramazan Başaran**

You completed your evaluation at 10:21 am EDT on March 14, 2018.



Copyright 2007 Bruce J. Avolio, William L. Gardner, and Fred O. Walumbwa. All rights reserved in all medium. Published by Mind Garden, Inc. [www.mindgarden.com](http://www.mindgarden.com)

## Ek4.İşe Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni

“[https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES\\_GB\\_17.pdf](https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES_GB_17.pdf)” adresinden 08.03.2018 tarihinde alınmıştır.

### Notice for potential users of the UWES and the DUWAS

You are welcomed to use both tests provided that you agree to the following two conditions:

1. The use is for non-commercial educational or research purposes only. This means that no one is charging anyone a fee.
2. You agree to share some of your data, detailed below, with the authors. We will add these data to our international database and use them only for the purpose of further validating the UWES (e.g., updating norms, assessing cross-national equivalence).

Data to be shared:

For each sample, the raw test-scores, age, gender, and (if available) occupation. Please adhere to the original answering format and sequential order of the items.

For each sample a brief narrative description of its size, occupation(s) covered, language, and country.

Please send data to: [w.schaufeli@uu.nl](mailto:w.schaufeli@uu.nl). Preferably the raw data file should be in SPSS or EXCEL format.

✓ Accept and continue to the test forms

### Work & Well-being Survey (UWES) ©

*The following 17 statements are about how you feel at work. Please read each statement carefully and decide if you ever feel this way about your job. If you have never had this feeling, cross the "0" (zero) in the space after the statement. If you have had this feeling, indicate how often you feel it by crossing the number (from 1 to 6) that best describes how frequently you feel that way.*

	Almost never	Rarely	Sometimes	Often	Very often	Always
0	1	2	3	4	5	6
Never	A few times a year or less	Once a month or less	A few times a month	Once a week	A few times a week	Every day

1. \_\_\_\_\_ At my work, I feel bursting with energy
2. \_\_\_\_\_ I find the work that I do full of meaning and purpose
3. \_\_\_\_\_ Time flies when I'm working
4. \_\_\_\_\_ At my job, I feel strong and vigorous
5. \_\_\_\_\_ I am enthusiastic about my job
6. \_\_\_\_\_ When I am working, I forget everything else around me
7. \_\_\_\_\_ My job inspires me
8. \_\_\_\_\_ When I get up in the morning, I feel like going to work
9. \_\_\_\_\_ I feel happy when I am working intensely
10. \_\_\_\_\_ I am proud of the work that I do
11. \_\_\_\_\_ I am immersed in my work
12. \_\_\_\_\_ I can continue working for very long periods at a time
13. \_\_\_\_\_ To me, my job is challenging
14. \_\_\_\_\_ I get carried away when I'm working
15. \_\_\_\_\_ At my job, I am very resilient, mentally
16. \_\_\_\_\_ It is difficult to detach myself from my job
17. \_\_\_\_\_ At my work I always persevere, even when things do not go well

© Schaufeli & Bakker (2003). The Utrecht Work Engagement Scale is free for use for non-commercial scientific research. Commercial and/or non-scientific use is prohibited, unless previous written permission is granted by the authors

## Türkçe'ye Uyarlanan Otantik Liderlik Ölçeği ile İşe Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni

### Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



**Ramazan Başaran** <basaran2006@gmail.com>

17 Ekim Çar 00:18 (8 gün önce)



Alıcı: Erkan

Hocam merhaba,

Ortaokullarda otantik liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişki isimli yüksek lisans tezimde Gardner ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye tarafınızdan uyarlanan "Otantik Liderlik Ölçeği" ile Schaufeli ve Baker (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye tarafınızdan uyarlanan "İşe Bağlılık Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bu konuda izninizi talep ediyorum. Teşekkür ederim.

Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R. ve Walumbwa, F. (2005) "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development, *Leadership Quarterly*, c. 16, s. 3, ss. 343–372.

Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2003) Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual, *Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University*, s. Utrecht, 26.



**Erkan Kiral**

10:26 (2 saat önce)



Alıcı: ben

Merhaba Sayın Başaran;

öncelikle böyle bir konuyu seçtiğiniz için sizi kutlarım. Liderlik ile ilgili çalışmalara her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle bir açığı görüp bu alanda çalışmanız beni mutlu etti. Çalışmanızda Türkçe'ye benim tarafımdan uyarlanan "Otantik Liderlik Ölçeği" ile "İşe Bağlılık Ölçeği"ni kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla

*Erkan KIRAL; Doç. Dr.*

*Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*

*Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı*

*Telefon: 05053197336*

*[erkankiral74@gmail.com](mailto:erkankiral74@gmail.com)*

*Erkan KIRAL; Assoc. Prof.*

*Adnan Menderes University, Faculty of Education*

*Department of Educational Administration*

*05053197336*

*[erkankiral74@gmail.com](mailto:erkankiral74@gmail.com)*

Ek5. Otantik liderlik ölçeği normallik değerleri

Değişkenler	N	Ortalama	Ortanca	Çarpıklık	Standart hata	Çarpıklık / Std.hata	Basıklık	Standart hata	Basıklık / Std.hata
İlişkilerde şeffaflık	300	3.90	4.00	-.250	.141	-1.78	-.504	.281	-1.80
İçselleştirilmiş ahlak	300	3.81	4.00	-.270	.141	-1.92	-.206	.281	-0.73
Dengeli değerlendirme	300	3.92	4.00	-.232	.141	-1.65	-.392	.281	-1.40
Öz farkındalık	300	3.76	3.66	-.080	.141	-0.57	-.501	.281	-1.79
Otantik liderlik	300	3.85	3.83	-.080	.141	-0.57	-.451	.281	-1.61

Ek6.İşe bağlılık ölçeği normallik değerleri

Değişkenler	N	Ortalama	Ortanca	Çarpıklık	Standart hata	Çarpıklık / Std.hata	Basıklık	Standart hata	Basıklık / Std.hata
Dinçlik	300	4.01	4.00	-.139	.141	-0.99	-.537	.281	-1.91
Adanmışlık	300	4.39	4.50	-.500	.141	-1.37	-.511	.281	-1.82
Yoğunlaşma	300	3.96	4.00	-.207	.141	-1.47	-.477	.281	-1.70
Genel İşe Bağlılık	300	4.12	4.08	-.087	.141	-0.62	-.544	.281	-1.94

# ÖZGEÇMİŞ

## Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ramazan BAŞARAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Eskişehir 24.04.1977

## Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi, İşletme – Yönetim ve Organizasyon Bölümü (2000 – 2004)

Anadolu Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü  
(2015 – Devam)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı (2017 – Devam)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (YDS: 80.00; YÖKDİL: 86.25)

## Bilimsel Faaliyetleri

Kitaplar : **Bilimsel Kitap**, Vocational Identity and Career Construction in Education, Bölüm(ler), Educational Administration, KIRAL ERKAN, BAŞARAN RAMAZAN, Fidan Tuncer, 2018, 10.4018/978-1-5225-7772-0

Makaleler : **Hakemli**, AKYOL Bertan, BAŞARAN Ramazan, YEŞİLBAŞ Yasemin, Halk Eğitim Merkezlerine Devam Eden Kursiyerlerin Yaşam Doyum Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, 10, 2018.

Bildiriler : **Uluslararası**, Özet Bildiri, AKYOL Bertan, BAŞARAN Ramazan, YEŞİLBAŞ Yasemin, XV. European Conference on Social and Behavioral Sciences, 03.02.2018.

**Uluslararası**, Özet Bildiri, SARPKAYA Pınar, BAŞARAN Ramazan, YEŞİLBAŞ Yasemin, V. Eurasian Journal of Educational Research, Antalya, 03.05.2018.

**Uluslararası, Özet Bildiri, KIRAL Erkan, BAŞARAN**  
Ramazan, II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen  
Eğitimi Kongresi, 15.09.2018.

**Uluslararası, Özet Bildiri, KIRAL Erkan, BAŞARAN**  
Ramazan, 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, 03.10.  
2018.

### **İş Deneyimi**

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : Kamu kurumları (1994 – 2016)

İngilizce Öğretmeni / Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat  
Okulu (2018 – Devam)

### **İletişim**

E-posta Adresi : basaran2006@gmail.com

Tarih : 29.11.2018