

**T.C**  
**HARRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK**  
**STİLLERİ İLE BU OKULLARDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN**  
**ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ**  
**(ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)**

**Danışman**

**Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK**

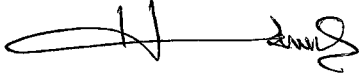
**Hazırlayan**

**Halit ZEREN**

**ŞANLIURFA-2007**

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK danışmanlığında Halit ZEREN'in hazırladığı "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki" (Şanlıurfa İli Örneği) Konulu bu Çalışma .23./1.0./2007 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK



Üye : Yrd. Doç. Dr. Refik BALAY



Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa PAKSOY



**Bu Tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.**



**Prof. Dr. Zuhale KARAHAN KARA**

**Enstitü Müdürü**

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

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇİNDEKİLER .....	i
TABLolar LİSTESİ .....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	vii
KISALTMALAR.....	viii
ÖNSÖZ.....	ix
BÖLÜM I.....	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Amaç.....	10
1.3. Önem.....	11
1.4. Sınırlılıklar .....	12
1.5. Sayıtlar .....	13
1.6. Tanımlar .....	13
BÖLÜM II .....	14
II. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	14
2.1.Lider ve Liderlik .....	15
2.2. Bir Eğitim Örgütü Olarak Okul .....	19
2.3. Okul Yöneticisinin Liderlik Davranışları.....	20
2.4. Etkili Eğitim Liderinin Özellikleri .....	21
2.4.1. Teknik Beceriler.....	22
2.4.2. Kavramsal Beceriler.....	23
2.4.3. İnsani Beceriler .....	23
2.5. Okul Yöneticisinin Liderlik Stili ve Örgütsel Bağlılığı .....	24
2.5.1. Okul Yöneticisinin Öğretim Sürecindeki Liderliği .....	25
2.5.2. Okul Yöneticisinin Kültürel Liderliği.....	27
2.5.3. Okul Yöneticisinin Vizyon Liderliği.....	28

2.5.4. Okul Yöneticisinin Davranış Biçimlerini Belirleyen Etkenler .....	30
2.5.5. Okul Yöneticisinin İletişimcilik Yönü .....	30
2.6. Dönüşümcü Liderlik .....	31
2.6.1. Dönüşüm Kavramı .....	31
2.6.2. Dönüşümcü Liderlik Kavramının Gelişimi .....	34
2.6.3. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları .....	38
2.6.3.1. İdealleştirilmiş Etki .....	39
2.6.3.2. Esin Kaynağı Olma .....	40
2.6.3.3. Entelektüel Uyarım .....	41
2.6.3.4. Bireyselleştirilmiş İlgi .....	43
2.7. Dönüşümcü Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi .....	44
2.8. Sergiovanni' nin Okula İlişkin Dönüşümcü Liderlik Kuramı .....	44
2.9. Leithviod' Un Dönüşümcü Liderlik Kuramı .....	45
2.10. Dönüşümcü Liderliğin Temel Özellikleri .....	48
2.10.1. Ortak Vizyon Oluşturma ve Paylaşma .....	49
2.10.2. Zihinsel Uyarım ve Yaratıcılık .....	50
2.10.3. Karizmatik Etkiye Sahip Olma .....	51
2.10.4. Etkili İletişim ve Yüksek Motivasyon Becerisi .....	53
2.10.5. Değişim Temsilcisi Olma .....	54
2.10.6. Duygusal Dayanıklılık, Cesaret, Risk Alma .....	55
2.10.7. İzleyenleri Güçlendirme (Yetkilendirme) .....	58
2.10.8. Esnek Yönetim Anlayışı .....	60
2.10.9. Güven Verme .....	62
2.11. Örgütsel Bağlılık .....	64
2.11.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı .....	64
2.11.2. Örgütsel Bağlılık Tanımları .....	67
2.11.3. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları .....	68
2.11.4. Örgütsel Bağlılık Türleri .....	70
2.11.5. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler .....	72

2.11.6. Örgütsel Bağlılık Sonuçları .....	73
2.11.7. Konuyla İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar .....	75
2.11.8. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilinin Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyini Arttırmadaki Rolü .....	81
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>84</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>84</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	84
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	84
3.3. Veri Toplama Araçları .....	84
3.3.1 Dönüşümcü Liderlik Ölçeği .....	85
3.3.2 Örgütsel Bağlılık Ölçeği .....	85
3.4. Verilerin Çözümlemesi .....	85
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>87</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	<b>87</b>
4.1. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	87
4.2. Dönüşümcü Liderlik Anketinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları .....	87
4.3. Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyut ve Maddelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	88
4.3.1. Dönüşümcü Liderliğin “İdealleştirilmiş Etki Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine göre t-Testi Sonuçları ve Yorumları .....	91
4.3.2. Dönüşümcü Liderliğin “İdealleştirilmiş Etki Boyutu” Alt Ölçeğinde Mezun Olduğu Okul, Öğrenim Durumu, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları ve Yorumları .....	92
4.3.3. Dönüşümcü Liderliğin “Entelektüel Uyarım Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenlere Göre t-Testi Sonuçları ve Yorumları.....	94
4.3.4. Dönüşümcü Liderliğin “Entelektüel Uyarım Boyutu” Alt Ölçeğinde Mezun Olunan Okul, Öğrenim Durumu, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları ve Yorumları.....	95
4.3.5. Dönüşümcü Liderliğin “Esin Kaynağı Olma” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları ve Yorumları.....	98
4.3.6. Dönüşümcü Liderliğin “Esin Kaynağı Olma” Alt Ölçeğinde Mezun Olunan Okul, Öğrenim Durumu, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları ve Yorumları.....	99
4.3.7. Dönüşümcü Liderliğin “Bireyselleştirilmiş İlgil Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları ve Yorumları .....	101

4.3.8. Dönüşümcü Liderliğin “Bireyselleştirilmiş İlgil Boyutu” Alt Ölçeğinde Mezun Olunan Okul, Öğrenim Durumu, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Anova Testi Sonuçları ve Yorumları .....	102
4.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Görüşleri .....	104
4.4.1. Örgütsel Bağlılık Anketinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları .....	104
4.4.2. Örgütsel Bağlılığın Alt Boyut ve Maddelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumları .....	105
4.4.3. Örgütsel Bağlılığın “Uyum Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları ve Yorumları.....	108
4.4.4. Örgütsel Bağlılığın “Uyum Boyutu” Alt Ölçeğinde Bazı Değişkenlere Göre ANOVA Testi Sonuçları ve Yorumları .....	108
4.4.5. Örgütsel Bağlılığın “Özdeşleşme Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları ve Yorumları.....	111
4.4.6. Örgütsel Bağlılığın “Özdeşleşme Boyutu” Alt Ölçeğinde Bazı Değişkenlerine Göre Anova Testi Sonuçları ve Yorumları.....	112
4.4.7. Örgütsel Bağlılığın “İçselleştirme Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenlere Göre T-Testi Sonuçları ve Yorumları .....	114
4.4.8. Örgütsel Bağlılığın “İçselleştirme Boyutu” Alt Ölçeğinde Bazı Değişkenlere Göre Anova Testi Sonuçları ve Yorumları.....	115
4.5. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki Regresyon Analizi .....	118
4.5.1. Uyuma Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve yorumları .....	118
4.5.2. Özdeşleşmeye Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları ve yorumları.....	120
4.5.3. İçselleştirmeye Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları ve yor .....	122
4.5.4. Dönüşümcü Liderlik Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Genel Ölçümü Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları ve yorumlar .....	125
<b>BÖLÜM V</b> .....	128
<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER</b> .....	128
5.1. Sonuçlar .....	128
5.2. Öneriler .....	130
5.2.1. Uygulayıcıya İlişkin Öneriler .....	131
<b>EKLER LİSTESİ</b> .....	132
<b>KAYNAKLAR</b> .....	138

<b>ÖZET .....</b>	<b>149</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>151</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo		Sayfa
1	Lider İle Yönetici Arasındaki Farklılıklar.....	4
2	Geleneksel ve Yetkilendirilmenin Uygulandığı Örgüt Yapıları Arasındaki Farklar.....	59
3	Dönüşümcü Liderlik Anketinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları.....	88
4	Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyut ve Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	88
5	Dönüşümcü Liderliğin “İdealleştirilmiş Etki Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	92
6	Dönüşümcü Liderliğin “İdealleştirilmiş Etki Boyutu” Alt Ölçeğinde Mezun Olduğu Okul, Öğrenim Durumu, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	93
7	Dönüşümcü Liderliğin “Entelektüel Uyarım Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenlere Görettestisonuçları.....	95
8	Dönüşümcü Liderliğin “Entelektüel Uyarım Boyutu” Alt Ölçeğinde Mezun Olunan Okul, Öğrenim Durumu, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	96
9	Dönüşümcü Liderliğin “Esin Kaynağı Olma Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	98
10	Dönüşümcü Liderliğin “Esin Kaynağı Olma Boyutu” Alt Ölçeğinde Mezun Olunan Okul, Öğrenim Durumu, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	99
11	Dönüşümcü Liderliğin “Bireyselleştirilmiş İlgil Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	101
12	Dönüşümcü Liderliğin “Bireyselleştirilmiş İlgil Boyutu” Alt Ölçeğinde Mezun Olunan Okul, Öğrenim Durumu, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	102
13	Örgütsel Bağlılık Anketinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıklar.....	105
14	Örgütsel Bağlılığın Alt Boyut Ve Maddelerine İlişkin Öğretmen Görüşler.....	106
15	Örgütsel Bağlılığın “Uyum Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	108
16	Örgütsel Bağlılığın “Uyum Boyutu” Alt Ölçeğinde Bazı Değişkenlere Göre Anova Testi Sonuçları.....	109
17	Örgütsel Bağlılığın “Özdeşleşme” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	111
18	Örgütsel Bağlılığın “Özdeşleşme” Alt Ölçeğinde Bazı Değişkenlere Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	112
19	Örgütsel Bağlılığın “İçselleştirme” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	114
20	Örgütsel Bağlılığın “İçselleştirme” Alt Ölçeğinde Bazı Değişkenlere Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	116
21	Uyuma Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizsonuçları.....	118
22	Özdeşleşmeye Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	120
23	İçselleştirmeye Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	123
24	Dönüşümcü Liderlik Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Genel Ölçümü Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları.....	124



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

İçinde yaşadığımız çağ değişimin en fazla ve en hızlı gerçekleştiği bir çağdır. Çünkü ekonomide, sosyal alanda, kültürel yaşamda siyasal ve toplumsal düzende ve teknolojik yapıda çok yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Gelişmelerin hızı ve biçimi karşısında hiçbir kurumun durağan kalması ve eski yapısını koruması mümkün görünmemektedir.

Örgütler de sosyal sistemler olarak sürekli değişmek zorundadırlar. Örgütsel değişimin bazen evrimsel bazen de köklü dönüşümsel bir süreç içinde oluştuğu görülmektedir. Planlı örgütsel değişim, örgüt geliştirmede değişim ihtiyacını karşılamaya yönelik etkinliklerdir. Örgütlerin yaşayabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, örgütsel değişim kapasitesini geliştirebilmesine bağlıdır.

Yoğun bir değişim hızının yaşandığı günümüzde eski liderlik davranışlarıyla değişim sürecine uyum sağlayabilmek mümkün değildir. Bu değişim hızına en çok dönüşümcü liderin uyum sağlayabileceği ileri sürülmektedir. Gelişmelerin seyri eğitim sistemini ve kurumlarını da değişim için zorlamaktadır. Çünkü eğitim ekonomideki, siyasetteki ve sosyokültürel alandaki gelişmelere karşı en duyarlı sistemlerden biridir (Erdoğan, 2004: 2).

21. yüzyılda gerçekleşen eğilimleri, gelişmeleri değişim kavramıyla açıklamak yeterli olmadığı için, dönüşüm kavramını kullanmak kaçınılmaz olmaktadır. Dönüşümü sağlamada geleneksel liderlik anlayışının yeterli olmadığı bilmesi de değişimin etkisinin yoğun olarak hissedildiği günümüzde, değişim temelli bir liderlik anlayışının yapılandırılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu liderlik anlayışının da “Dönüşümcü Liderlik” olduğu ileri sürülmektedir. Aralıksız devam eden değişim sürecinde, dönüşümcü liderliğin iş dünyasında ve vazgeçilmez bir örnek sistem olarak eğitim dünyasında da önemi gittikçe artmaktadır (Akdemir, 1997: 142).

Günümüzde karmaşık ve dinamik nitelik kazanan eğitimde başarı; tüm unsurların hedefler doğrultusunda sağlıklı ve dengeli bir biçimde, işlevsel bir bütünlük oluşturmasına bağlıdır. İşte bu noktada, eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenin rolü etkinlik kazanır. Eğitim sürecinin düzenlenmesi ve yürütülmesinde ağırlıklı bir unsuru teşkil eden öğretmen, okulun dolayısıyla eğitimin amaçlarına ulaşmasında, merkezi bir rol oynar. Çünkü eğitimin sürekliliği ve kalitesi, öğretmenin sağlayacağı düşüncelere, enerjiye ve yeteneğe ihtiyaç duyar.

Öğretmenlerin mesleki rollerini yerine getirmelerine, kişisel bilgi ve tecrübelerini kullanmalarına olanak ve ortam hazırlama, daha genel bir ifade ile okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde değerlendirmek suretiyle okulun eğitim etkinliklerini başarıya ulaştırma yükümlülüğü ise okul yöneticisindedir.

Öğretmenlerin yüksek motivasyonla, üretken ve verimli olmasında; onların kişisel ve mesleki sorunlarını dikkate alan, duyarlılık gösteren bir okul müdürünün olması önemlidir. Çünkü her öğretmen, görev yaptığı kurumun sade bir üyesi değil, gerçek anlamda bir parçası olmayı arzular. Ayrıca hızla gelişen dünyaya paralel olarak, okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişimler de okul yöneticisinin böylesi bir duyarlılığı taşımasını zorunlu kılmaktadır.

Çalıştıkları kuruma yönelik olumlu düşünce ve algılar taşıyan, bütünsel bağlılık içinde bulunan öğretmenler, mesleki gerekleri yerine getirmenin yanında, potansiyellerini okulun amacına hizmet edecek biçimde kullanma konusunda da daha büyük bir gayret gösterebilmektedir.

Öğretmenlerde, görev yaptıkları okullardaki yetersizlikler ve kısıtlı olanakların yanı sıra okul müdürünün liderlik anlayışına ait olumsuz inanç ve yargıların da bulunması; çalışma ilişkilerinin bozulmasına, okullarından ayrılmalarına, stres birikimine, mesleki tatminin ve kuruma bağlılık duygusunun azalmasına sebep olabilmektedir.

Bu araştırmada; ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin üretken, verimli olmaları ve kurumlarına bağlılık göstermelerinde, müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline etkili olduğu varsayılmaktadır. Bu maksatla araştırmanın kuramsal bölümünde liderlik ve yöneticilik arasındaki farklar,

okulun örgütsel özellikleri, okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları, liderlik davranışları, örgütsel bağlılık kavramı, dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık kavramları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler incelenmektedir.

### **1.1. Problem Durumu**

Bilginin katlanarak artması, bireyin toplumsal konumu ile birlikte, yöntemleri, araçları, eğilimleri değerleri ve yaşam biçimlerini de değiştirmektedir. Bu değişim sürecinden, sosyal sistemler olarak tanımlanan örgütler doğrudan etkilenmektedir. Genel bir ifade ile kendi içsel yapılarında değişimi ve dönüşümü sağlayamayan örgütlerin varlıkları tehlike altındadır (Doğan, 1997: 309).

Pragmatistlerin “Gerçeğin esası değişmedir” görüşünü temel alan ilerlemeci eğitim yaklaşımı, eğitimin devamlı olarak gelişme içinde olduğunu ileri sürer. Buna göre eğitim yaşantılarının devamlı olarak yeniden düzenlenmesi gerekir. Bu görüşten yola çıkarsak eğitimi ve okulu sürekli değiştirmek durumundayız. Aksi takdirde eğitim kurumları zamanın gerisinde ve işlevsiz kalabilir.

Hızlı gelişen, ve yüksek teknolojiye dayalı global bir çevrede örgütlerin devamlılığını koruyabilmesi, bunu sağlayabilecek bir liderliği gerektirmektedir. Ancak çoğu defa liderlikle yöneticilik kavramları karıştırılmaktadır. Yönetici, yönetim işini gerçekleştiren, yönetimi altındaki bireyler arasında belirli bir amaca yönelmiş etkileşim ve iletişim ortamı oluşturan, geliştiren, çalışmalara ve çalışanlara nezaret eden kısaca temel yönetim fonksiyonlarını gerçekleştiren kişidir. Böylece yönetici, diğer insanlara iş gördüren ve bu sürecin devamlılığını sağlayan bürokratik bir konuma sahiptir (Fındıkçı, 1996:110). Lider ile yönetici kavramlarının farklılığı üzerine eğilen Aydın (1993)’ a göre yöneticiliğin belirgin niteliği ve önde gelen işlevi, var olan yapıyı koruması ve kullanması iken, liderliğin ayırt edici özelliği, yeniliği ya da değişmeyi vurgulamasıdır.

Literatürde lider ile yönetici arasındaki farklılıklara ilişkin oldukça fazla görüş yer alır. Bunlardan bazılarını izleyen paragraflarda yer verilecektir. Yönetici politikayı sürdürmeye çalışır, lider ise politika belirler. Yönetici ağacı

düşünür, liderin ise bakış açısı çok geniştir. Lider ormanla ilgilenir. Liderler günlük sorunları çözme ya da ortaya çıkarmadan çok, stratejik düşünceleri denerler. Yöneticiler arzu edilen sonuca ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Oysaki liderler grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar (Erdoğan, 2004: 12).

Özden (1999) ise lider ile yönetici arasındaki farklılığı on temel özelliği dikkate alarak belirlemeye çalışmıştır. Buna göre Lider ile yönetici arasındaki farklılıklar şunlardır:

**Tablo 1.** Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar

<b>Lider</b>	<b>Yönetici</b>
Değişmeyle ilgilenir.	Yapıyı korumayla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendisi yazar.	Yazılan konuşma metnini okur.
Moral otoriteye dayanır.	Bürokratik otoriteye dayanır.
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar.	Mutlu topluluğu korur.
Vizyon sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır.
Güdüler.	Denetler.
İlham verir.	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdümeler.

Kaynak: (Özden, 1999: 116).

Tablo 1’de görüldüğü gibi yönetici, temel yönetim fonksiyonlarını gerçekleştiren, diğer insanlara iş gördüren ve bu sürecin devamlılığını sağlayan bir konumda görülürken, lider vizyon ve hedefler oluşturarak, üyeleri hedeflere ulaşmak için çalışma konusunda yönlendirmektedir.

Büyük değişimlerin yaşandığı, yeni değerlerin yükseldiği ve ne yapılması gerektiği konusunda bir tür kaosun yaşandığı, geleceğin kestirilemediği dönemlerde, yeni bir yön çizecek lidere ihtiyaç vardır. Lider, büyük değişimlerin yarattığı yeni fırsatları yakalayabilen belirsizlik ve tehlikelere karşın bu fırsatları

değerlendirerek, kuruma yeni açılımlar getirebilen kişidir (Özden, 1999: 116). Lider, etrafındaki insanları belirli bir amaç doğrultusunda toplayan, amaca yönelik faaliyetleri koordine eden, etkileyip yönlendiren kişidir.

Yöneticiler lider olabilirler, liderler ise yönetici olmak zorunda değildir. Bir kişi hem lider hem de yönetici rollerinin her ikisini de üstlenebilir. John Kotter, yöneticiliğin karmaşıklıkla başa çıkmak olduğunu belirtirken, liderliğin değişimle uğraşmak olduğuna dikkat çekmiştir (Paksoy, 2002: 166).

Yöneticiler, problemlerin çözümlerini insanlara kabul ettirmek için karşıt görüşler arasında sürekli eşgüdüm sağlamak ve denge kurmak zorundadır. Güç dengelerini, çatışan değerler arasındaki uzlaşmalar olarak kabul edilecek olan çözümlere doğru kaydırmayı hedefler. Liderler ise tam tersi yönde çalışır. Yöneticilerin, seçenekleri sınırlamak için eylem yaptığı noktada, liderler uzun süreli problemlere yeni yaklaşımlar getirir ve sorunları yeni seçeneklere açarlar (Zaleznik, 1999: 74). Yönetimin çalışma alanlarından biri de eğitim örgütleri olarak bilinen okullardır. Okul; bireylere gerekli olan bilgi ve becerilerin bir sistem dahilinde kazandırılmasını sağlayan eğitim örgütünün en önemli parçası olarak kabul edilir. Bireyin eğitiminde etkili olan bu kurumun; genelde eğitimin amaçlarını, özelde kendi kurumsal amaçlarını gerçekleştirebilmesi, ancak profesyonel bir yönetim ve yöneticilik anlayışı ile mümkündür.

Okul denilen örgütün eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi okulun eğitim yönetimini meydana getiren tipik bir kuruluş oluşu, sistemin en stratejik parçası bulunuşu ve eğitimi değerlendirebilme araçlarının başında gelişidir. Bu üçüncü özelliği, okulun halka en açık ve halk ile en çok ilişkisi bulunan bir sosyal örgüt olmasından ileri gelmektedir. Okul, eğitim sisteminin üretici bir alt unsuru olup, toplumun eğitsel ihtiyaçlarını karşılar. Bir anlamda okul, eğitim sistemini amaçlarına ulaştırma görevini üstlenmiştir.

Sistemin verimi okuldan geldiğine göre, okul yönetimi ve yöneticisinin sistemin başarısı üzerindeki etkisi büyük olmaktadır. Ayrıca, merkez örgütü yöneticilerinin mesleki yetiştirme ve niteliği, merkez örgütünü etkilemektedir. Bu açıdan bakılınca, eğitim sistemi ile okulun verimi birbirine neden-sonuç zinciri ile bağlı bulunmaktadır.

Chenge (1997: 10) ye göre bir okul lideri, yenilikçi olmalıdır. Bir yönetici başarılı olmak istiyorsa bilimsel ve teknolojik yeniliklere açık olmalıdır.

- Okul lideri, örgütsel amaçları gerçekleştirmelidir.
- Okul lideri, personelini göz önüne alarak kararlara katılmasını sağlamalı böylece personelinin okulu daha çok benimsemesini sağlayarak doyuma ulaştırabilir. Bu da kaliteyi artırır. Zaten eğitim yöneticisinin ilk ve en önemli görevi kaliteyi artırmaktır.
- Demokratik toplumlarda, okul lideri de demokratik olmalıdır

Can (1997: 189), okul yöneticisinin iki temel görevinden söz eder:

1-Belirlenen görevlere ve hazırlanan planlara uygun olarak astlarının davranışlarına rehberlik etmek ve bu davranışları güdülemek,

2-Astların duygularını ve planları eyleme dönüştürürken karşılaştıkları sorunları anlamak için *kişisel* ve *etkin* bir biçimde liderlik yapmak. Tanımdaki “kişisel” sözcüğü liderliğin insan-insana yakın ilişkileri belirtmektedir. Çünkü liderlik, kişisel ilişkilerin birbirine olan tepkisini içerir ve kökenini, birlikte çalışan kişilerin zamanla birbirine karşı geliştirdikleri duygu ve tutumlarda bulur. “Etkin” sözcüğü ise liderliğin dinamik ve gelişen ilişkileri içinde yöneticinin, örgüt plan ve amaçlarını desteklemesi için astlarını teşvik etmesine işaret eder.

Öte yandan okul yöneticisinin davranışlarına; öğretmenleri yönlendirme, onların motivasyonlarını ve kuruma *bağlılıklarını* arttırma, yetiştirme, geliştirme, mesleği sevdirmeye açısından da bakılabilir. Gelecek nesillerin temelini oluşturacak öğrencilerin yetişmesinde doğrudan etkili olan öğretmenlerin mesleki rollerini yerine getirebilmelerini sağlamak için, uygun bir ortamın yaratılması; hoşnutsuzluk kaynaklarından, kısıtlayıcı uygulamalardan arındırılmış bir çalışma atmosferinin sağlanması gerekir. Uygun ve arzu edilen bir ortamın sağlanmasında en büyük görev okul yönetimine düşmektedir (Nal, 2003: 18).

Yoğun bir değişimin yaşandığı günümüzde, eğitim sisteminin uygulama alanı olan eğitim yöneticilerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde liderlik konusunun çok geniş bir yer tuttuğu görülmektedir. Son yıllarda sosyoekonomik, politik ve teknolojik alanlarda meydana gelen ve okulların yapı ve işleyişini önemli ölçüde etkileyen değişme ve

gelişmeler, bu alanda yapılan çalışmaların belirgin bir şekilde artmasına neden olmuştur.

Gerek eğitim yönetimi sorumluluğu üstlenen kişi ve makamların gerekse eğitim yönetimi alanında araştırma yapan bilim adamlarının çağdaş okul müdürlerinin liderlik standartlarını belirlemeye dönük gayretleri altında yatan temel nedenlerden birisi, okul müdürlerinin, çağdaş etkili okulun yaratılmasında en önemli öge olmasıdır. Bu anlamda eğitim yönetimi alanında etkili okul liderliği alanlarının belirlenmesi amacıyla çeşitli bilimsel çalışmalar yapılmaktadır (Gümüşeli, 2003: 35).

Yönetim, sürekli dönüşüm yaratan ve okullarda gelişim sağlayan bir mekanizmadır. Böylece dönüşümcü lider, okul içinde, yönetim işlemini başlatan, geliştiren ve sağlayan bir liderlik örneğidir (Chenge, 1997: 12).

Dönüşümcü liderlik, 1978 yılında siyaset bilimci James McGregor Burns tarafından aslında değişik türlerde siyasi liderleri karakterize edebilmek amacı ile liderlik literatürüne sunulmuş bir liderlik teorisidir. 1985 yılında Bernard Bass tarafından ele alınarak, tüm örgütsel uygulamalara uyarlanabilecek şekilde geliştirilmiştir. Geleneksel liderlik çalışmaları tamamen liderin davranışlarını irdelemeye yönelik iken, yeni liderlik çalışmaları lider ve izleyenleri arasındaki ilişkileri irdelemeye yöneliktir (Stogdill, 1996: 123). Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan çalışmalar, bu liderin büyük değişmeler konusunda, işgörenlerin varsayımları ve davranışları üzerindeki etkisini ve örgütsel misyonla özdeşleşme başarısını saptamaya yönelmiştir. Örgütsel vizyonu oluşturma yeteneği ve izleyenler tarafından güvenilir kabul edilmesi önemli bir özellik olarak belirlenmiştir (Çelik, 2000: 150).

Dönüşümcü lider, günlük örgütsel işlemlerin ötesinde telkinle güdüleme, bireysel destek sağlama, vizyoner olma, enerjik olma gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplayan liderdir. Dinamik bir toplum yapısında ve hızlı değişim sürecinde yeni fırsatlar yakalayabilen problemlerin çözümünde astlarını teşvik ederek, fırsatları değerlendirerek kuruma yeni açılımlar getirebilen kişidir (Açıkalin, 2000: 14).

Dönüşümcü lider, örgüt çalışanlarına telkinle güdüleme verir, entelektüel uyarım sağlar ve onlarda enerji oluşturur. Lider, grupta bir vizyon ve misyon

bilinci oluşturarak gruptaki bireylerin amaçlara yönelik ilgilerinin artmasını sağlar. Dönüşümcü lider, izleyicisini ya da potansiyel izleyicinin var olan bir eğilimini, ihtiyacını, isteğini fark eder ve bu ihtiyacı izleyiciyi güdülemek için kullanır, izleyicinin gereksinim ve isteklerine hitap ederek harekete geçmesini sağlar.

Dönüşümcü liderlik, son zamanlarda yönetim bilimlerinde ve özellikle eğitim yönetimi alanında en popüler liderlik tarzıdır. Bu alanda, özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve İngiltere’de uzun süreli deneysel çalışma yapılmakta ve sonuçları değerlendirilmektedir (Bottery, 2001: 200).

Dönüşümcü liderlikle ilgili yapılan araştırmalardan Leithwood (1992: 11) şu sonuçlara ulaşmıştır:

- 1) Okul çalışanlarının profesyonel okul kültürüne katkıda bulunmalarına yardım etmek,
- 2) Öğretmen gelişimini iyileştirmek,
- 3) Problemleri beraberce, etkin olarak çözmeye yardımcı olmak.

Dönüşümcü liderler, düşünce ve eylemleriyle insanları yönlendirebilen ve insanlar için ortak bir gelecek çizebilen liderlerdir. Özellikle eğitim alanında köklü dönüşüm ve değişim ihtiyacı, etkili bir liderlik davranışını gerektirmektedir (Çelik, 1997: 195).

Dönüşümcü liderler, karizma sağlamak için görev duygusu ve görüşü geliştirir, saygı ve güven kazanmaya çalışır, övünç aşılama özen gösterirler. Bu tip liderler büyük beklentilere sahiptirler; önemli amaçları basit biçimde açıklarlar. Dönüşümcü liderler zekâ, usallık ve dikkatli sorun çözme yolları geliştirirler ve aslanlarıyla bireysel olarak ilgilenerek onlara danışmanlık yaparlar (Can, 1997: 204).

Geleceği yaratmada önder olan dönüşümcü liderlik bunu ancak, liderlik ekibiyle birlikte gerçekleştirebilir. Dönüşümcü liderler gelecek üzerine çok düşünmek ve başkalarını da aynı şeyi yapmaya yöneltmek durumundadır (Gordon, 1997: 77). Okul yöneticileri Dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaya çalışmalı, çalışanlarının örgütsel bağlılıklarını arttırmayı amaçlamalıdır.



Bir dönüşümcü okul lideri bunu nasıl başarır? Lider, işgörenlerinin örgütlerine bağlılıklarını en yüksek seviyeye çıkararak başarıya ulaşmalarını nasıl sağlar?

Dönüşümcü okul liderinin yukarıda sayılan özelliklerle beraber istenilen başarıya ulaşabilmesi için birlikte çalıştığı öğretmenlerin okullarına bağlılıkları önemlidir. Çünkü öğretmenlerin örgütlerine bağlılıkları eğitim ve öğretimde başarıyı arttırmaktadır. Öğretmenler kendilerini, okulun üyeliğine içten ve moral olarak bağlarsa, kendilerini okulun bir parçası, okulu da kendilerinden bir parça olarak görürlerse, üyeliği sürdürme ve okulda kalma konusunda daha istekli olurlar. Okuldan etkilenirken, kendileri de ortak çalışmayı etkilemek, ortak çalışmaya katkıda bulunmak için içten bir çaba gösterirler (Aydın, 1993; 56). Açıkçası, faaliyet alanı insanı yetiştirmek ve dönüştürmek olan okulun etkili işleyişi için, üyelerin çoğu, görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmalıdırlar (Balay, 2000: 61).

Bağlılık duyan öğretmenler, okullarına, öğrencilerine ve çalışma alanlarına güçlü şekilde yönelim gösterirler. Hedeflenen sonuçlardan öncelikle hangilerinin başarılacağı konusunda görüş ayrılıklarının olduğu, işin kontrolünde ise büyük zorlukların yaşandığı okul gibi gevşek örgütlerde, içten bağlılık özellikle daha büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle sistemin başarısı için, araşsal beklentilerin üstünde ve ötesinde bir güdülemeye, yani rolün başarılmasında dolaysız olarak elde edilen doyuma (bilim adamının bilimsel araştırma yapmasında, öğretmenin çocuklara öğretmesinden elde edilen doğrudan doyum gibi) ve sistemin amaç ve değerlerini içselleştiren güdüleme tarzlarına gereksinim vardır (Balay, 2000: 64). Öğretmenler yukarıda sayılan fedakarlık ve üstün gayreti sağlarken, çalıştıkları okulun eğitim lideri olan okul müdürlerinden etkilenmekte, okul müdürleri de öğretmenleri motivasyon veya diğer liderlik özellikleri ile örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için etkilemektedirler.

Özet olarak Liderlik bir okulun etkili ve verimli bir şekilde işlev görmesinin anahtar süreçlerinden birisidir. Liderin örgütüne yararlı olabilmesi, liderle öğretmenin karşılıklı anlayış ve hoşgörü çerçevesinde birlikte çalışmalarını ile olanaklıdır. Okul müdürünün liderlik davranışlarının öğretmenleri etkilemekle beraber onların hem eğitim ve öğretme hem de mesleğine karşı durumunu

belirlemede önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle özellikle ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri liderlik yaparken bunları göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Yukarıdaki paragraflardan anlaşılacağı gibi, 21.yüzyılda değişim ve gelişim içerisinde yeniden yapılanan okullarda yöneticilik yapacak kişilerin dönüşümcü liderlik özelliklerine ve beraber çalıştıkları öğretmenlerin ise yüksek örgütsel bağlılığa sahip olmaları kaçınılmazdır.

Özellikle son yıllarda arttırılmaya çalışılan eğitim kalitesinde eğitim yöneticilerinin önemi kabul gören bir gerçek olmakla beraber, değişen ve gelişen yönetim anlayışlarının eğitim yöneticilerince yeterli derecede algılanmadığı varsayılmaktadır. Araştırmacıyı bu araştırmaya iten en önemli sebep, eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerini uygulamaya geçirmekle, beraber çalıştıkları öğretmenlerde örgütsel bağlılığı artırma ve eğitimin yükselen değerlerine katkıda bulunulacağı beklentisidir.

Buraya kadar toplumsal sistem içindeki örgütsel yapılar, örgütsel yapıları etkili işletecek olan yönetim fonksiyonu ve işgörenlerin örgütsel amaçları gerçekleştirirken örgütsel bağlılıkları üzerinde durulmuştur. Bu noktada; İlköğretim okullarında görev yapan müdürlerin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütlerine bağlılıkları arasındaki ilişkiyle ilgili olarak yapılması düşünülen bu araştırmanın sistemin etkililiğinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkisini saptamaya yöneliktir. Öğretmen görüşlerine başvurularak yapılan bu çalışma ile ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili ile öğretmenlerin örgütlerine bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin öğretmen algıları nelerdir? Araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları

- Cinsiyete,
- Buldukları okuldaki çalışma süresine,
- Mezun olduğu öğretmen yetiştirme kurumu ve
- Eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları hangi düzeydedir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel bağlılık algıları

- Cinsiyete,
- Buldukları okuldaki çalışma süresine,
- Mezun olduğu öğretmen yetiştirme kurumu ve
- Eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile okullarındaki müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Büyük değişimlerin yaşanması, mevcut yapının istenilen sonucu vermemesi, geleceğin kestirilememesi ve mevcut değerlerin geçerliliklerini yitirmesi, eğitim sisteminde yeni liderlik arayışlarını başlatmıştır. Yaşanan değişim hızında bir yön çizebilecek, örgütte ani ve etkili değişimi sağlayacak liderlerle ilgili çalışmalar yapılmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde dönüşümcü liderlere ihtiyaç duyulduğu giderek daha güçlü biçimde dile getirilmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde 1980' li yıllardan itibaren dönüşümcü liderlik yaklaşımıyla ilgili araştırmalar yapıldığı, 1990'lı yıllardan itibaren de bu kavramın pek çok master ve doktora tezine konu olduğu görülmektedir.

Lider, okullarda günün ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak köklü bir değişimin, yani dönüşümün gerçekleşmesini, yönetim takımıyla birlikte gerçekleştirir. Dönüşümcü liderin kendisinden beklenen ortak vizyon oluşturma, örgütte etkililik ve bireysel destek sağlama, entelektüel uyarım ve içsel güdüleme davranışlarında başarılı olması için çalışanlarının örgütlerine bağlı olmaları gerekmektedir. Burada akla şu soru geliyor: Dönüşümcü lider ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretim kademeleri içinde öğrenci, öğretmen ve kurum sayıları açısından en büyük çoğunluğu ilköğretim kademesi oluşturur. İlköğretim, aynı zamanda diğer öğretim kademelerinin de temelini oluşturmaktadır. Ayrıca nüfusun önemli bir kesimi için bu öğretim kademesi, hayat boyu girilen tek örgün eğitim kurumu olarak kalmaktadır. Böylesi bir öneme sahip bir öğretim kademesinde görev yapan okul müdürlerinin liderlik stillerine dayalı olarak öğretmenlerin örgütlerine bağlılıkları yadsınamaz bir öneme sahiptir. Bu bağlılığın ortaya çıkarılması, sistemin etkililiğinin artırılması açısından da önemlidir. Şu halde okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütlerine bağlılıkları arasındaki ilişkinin düzeyi, sistemi değerlendirip geliştirmek isteyenler açısından önemli bir veri sağlayacaktır.

İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin, birlikte çalıştıkları öğretmenler tarafından değerlendirilmeleri araştırmanın önemini arttırmaktadır. Bu değerlendirmeler okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin istendik yönde geliştirilmesinde de yararlı olacaktır. Dönüşümcü liderlik ile ilgili literatür incelendiğinde, bu konu üzerinde ülkemizde çok az bilimsel çalışma yapıldığı görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin yönetsel yeterlikleri üzerinde duran bazı araştırmalar bulunmakla birlikte, özellikle örgütsel bağlılık konusundaki araştırmaların sayısı oldukça azdır. Bu yönüyle çalışmanın, daha önce yapılan araştırmaları tamamlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini ortaya koyarak, günümüzün hızla değişen örgüt yapısındaki yerinin görülebileceği umulmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın dönüşümcü liderliğin sergilendiği okullardaki örgütsel bağlılık derecesinin, ülkemizde sorunlu olan öğretmen okul yöneticileri ilişkisine olumlu katkı sağlayacağı, umulmaktadır.

Öte yandan bu araştırmanın okul müdürlerinin liderlik stillerinin geliştirilmesi alanında yapılacak çalışmalara katkı sağlaması umulmaktadır.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, Şanlıurfa ili merkezinde 2005–2006 öğretim yılında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenleriyle sınırlıdır.

Öte yandan araştırma, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini belirlemek amacıyla “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmeyi amaçlayan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile sınırlandırılmıştır.

### 1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda yer almaktadır.

a) Veri toplama aracı olarak kullanılan anketler, ilköğretim okulu müdürlerini aynı okulda görev yapan öğretmenler tarafından dönüşümcü liderlikle ilgili algı ve beklentilerini ölçebilir niteliktedir.

b) Öğretmenlerin okullarına bağlılık düzeyleri, “uyum”, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarında ölçülebilir niteliktedir.

c) Yapılan istatistiksel işlemler geçerli ve güvenilirlerdir.

d) Öğretmenler uygulanan anketlere samimi ve doğru cevap vermişlerdir.

### 1.6. Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramlar, aşağıdaki anlamda kullanılmıştır.

**Dönüşüm:** Mevcut yapıdan, teamüllerden eğilimlerden ısrarlı bir şekilde vazgeçerek ani ve devrimsel farklılaşmalara gitmek, gelecekteki eğilimleri şimdiden uygulamaya taşımaktır (Akdemir, 1997: 143).

**Liderlik:** Bu araştırmada liderlik; bireyler tarafından gerçekleştirilen ve diğer bireylerin ortaklaşa yaratılan vizyona dönük olarak bir araya gelmesini, istekli ve coşkulu olarak ortak hedefleri benimsemesini ve bu hedeflerin gerçekleşebilmesi için bütün varlıkları ile katkıda bulunmasını sağlayan enerjik bir süreç anlamında kullanılmıştır.

**Dönüşümcü Liderlik:** Dönüşümcü lider, günlük örgütsel işlemlerin ötesinde telkinle güdüleme, bireysel destek sağlama, vizyoner olma, enerjik olma ve risk alma gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplayan liderdir (Açıkalın, 2000: 14). Dinamik bir toplum yapısında, hızlı değişim sürecinde yeni fırsatlar yakalayabilen, problemlerin çözümünde astlarını teşvik ederek, fırsatları değerlendirerek kurumuna yeni açılımlar getirebilen kişidir.

**Örgütsel Bağlılık:** Örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı örgüt ile özdeşleşerek, örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesinin, örgütsel kazançlar için çaba göstermesinin ve örgütte çalışmayı sürdürme isteğinin ölçüsüdür (Çöl, 2004: 23).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Toplumsal yaşamın doğal bir sonucu olarak bireyler, çeşitli görev ve sorumlulukları, belirli bir işbölümü içinde paylaşırlar. Bireyler, içinde buldukları toplumun amaçlarıyla çatışmayacak ya da ters düşmeyecek ortamlara sahip olmayı arzularlar. Ancak bütün bu çabaların düzenli bir biçimde gelişim göstermesi, belirli amaçlara ulaşmayı arzulayan bireylerin, belli ilkelere bağlı olarak ve işbirliği içinde davranmalarına bağlıdır. Bu nedenle toplumu oluşturan bireyleri belirli hedeflere yönlendirebilecek insanlara ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı karşılayan kişiler liderlerdir. Bu bölümde öncelikle lider ve liderlik üzerinde durulacaktır.

#### 2.1. Lider ve Liderlik

Lider, sözlük anlamı olarak yönetimde gücü ve etkisi olan kimse, önder, şef anlamlarına gelmektedir. Başka bir tanımda ise, lider, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse olarak açıklanır. Liderlik, sözlükte, bir yarışmada en önde bulunan kişi veya takım anlamlarına da gelebilmektedir (<http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx>).

Lider aynı zamanda sanat, iş ya da spor dallarında başarının simgesi olan bir kişi anlamına da gelir. Lider, benzersiz kapasitesi ve yetenekleri bakımından başlı başına bir şahsiyet olabilir. Bir kamu kurumunun başındaki yöneticiler de lider olabilir. Ya da belirli şekillerde davranan her kişi lider olarak görülebilir. Hatta diğer insanları etkileyen kişilerin bile “lider” olduğu düşünülebilir (Tabak, 2001: 210).

Liderlerin özellikleri, toplum tarafından irdelenmeden önce, olduğu gibi kabul edilmiştir. Liderler binlerce yıldır tarihin, felsefenin ve siyasetin konusu olmuştur. Farklı kişiler için “lider” farklı anlamlara gelebilir. Liderlikle ilgili ilk çalışmalarda liderin sahip olduğu ya da sahip olması gereken özellikler üzerinde durulmuştur. Bu araştırmalarda liderler fiziksel, kişisel, zihinsel özellik ve yetenekleri açısından incelenmiş ve liderleri diğerlerinden farklı kılan özellikler

bulunmaya çalışılmıştır. Liderlerin özellikleri kapsamında yapılan araştırmaların çoğunda, başarılı liderlerde görülen temel özelliklerin zekâ, anlayış ve kendine güven olduğu, başarısız liderlerde ise kararsızlık, iletişim kuramama ve pasiflik gibi özellikler bulunduğu ileri sürülmüştür (Hellriegel ve Slocum, 1983: 344).

Psikolojide davranışsal okulun ortaya çıkmasıyla birlikte liderlikle ilgili çalışmalar, liderin özellikleri yerine davranışlarına odaklanarak yeni bir alana yönelmiştir. 1940'lardan itibaren araştırmalar liderlerin davranışları üzerinde yoğunlaşmıştır. Fakat Daha sonra bu iki yaklaşımın, yetersiz ve eksik olduğu ileri sürülmüş ve yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. "Durumsallık" olarak adlandırılan bu yaklaşımda, sadece liderin özellikleri, davranışları değil; takipçilerin, meslektaş ve üstlerin davranış ve beklentileri, örgütsel ortam gibi faktörler de göz önüne alınmıştır. Bu yaklaşımda liderliğin durumlara göre olması gerektiği savunulmuştur. Her duruma uyan bir liderlik tipinin olmadığı, bir durum için uygun olan ölçülerin diğer bir durum için uygun olmayabileceği görüşü ileri sürülmüştür (Açıkalm, 2003: 18).

Liderlikle ilgili olarak yapılan bilimsel çalışmalarda ileri sürülen teorilerin, modellerin her biri, bir diğerinin destekçisi ve devamı niteliğindedir. Tarihsel olarak bakıldığında liderlik anlayışının zaman içinde değişim gösterdiği gözlenmektedir. 19. yüzyılın liderlik ve yönetim anlayışı, "geleneksel" anlayışa dayanmaktadır. Geleneksel liderlik ve yönetim anlayışıyla ilgili temel özellikler şöyle sıralanabilir: Aşırı bir iş bölümü, merkezi bir otorite, kişisel olmayan ve herkese uygulanabilen ilke ve kurallar, emir-komuta zinciri, yönetim birliği, dar ve sıkı bir kontrol alanı vb. (Eraslan, 2003: 77).

Bu tanımlardan anlaşılacağı gibi liderlik kavramı, bir öncülüğü, önderlik etmeyi, önde gelmeyi ifade etmektedir. Literatürde liderliğin ne olduğu ya da ne olması gerektiğine ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Çelik'in (1999: 1), aktardığına göre liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme süreci; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetme; lider ile her bir izleyici arasında çift yönlü bir etkileşim; güçlü bir etki; etkili kişisel özelliklere bağlı bir güç, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanma, olarak tanımlanmaktadır.

Liderlik aynı zamanda, hedeflerin başarılması yönünde grup etkinliklerini etkileme süreci; yönetimde, gidişatta, işte ve düşüncede rehberlik etme, etkili olma; etkili bir yönetim; güçlü ve hedeflere yönelmiş takımlar kurma; insanları grubun hedeflerine kendi hedefleriymişçesine uyum sağlama ve gereken ilgiyi göstermeye ikna etme; kendi kişisel kaygılarını bir kenara iterek grubun varlığı için önemli olan ortak hedefi takip etmeye ikna etme olarak da tanımlanabilir (Açıklalın, 2003: 28).

Liderlik, belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında bir grup üzerindeki insanların örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak çabalamasını teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan deneyimleri aktaran ve uygulanan liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan etkileme sürecidir. Yöneticilerin yönetmesi gerekiyorsa, liderin de yönlendirmesi gerekir (Erken ve Vayvay, 1997: 273).

Liderlik, kendi ihtiyaçlarını karşılamak için çalışanlara güç verebilen kurumlar yaratabilen ve icat edebilendir. Liderlik, ahlaki olarak amaçlı ve yükselticidir. Bu da şu anlama gelir: Liderlerin yapabileceği hiçbir şey yoksa bile, yayılan becerilerinden, çalışma gücünün anahtar değerlerine dayanan amaç ve vizyonları seçerler ve onları destekleyen sosyal mimarları yaratırlar (Eraslan, 2003: 98).

Korkut (1992:159), lideri “insan ve madde kaynaklarını, işgörenlerin amaç ve ihtiyaçlarını, örgütün amaçları doğrultusunda ve bu amaçları birlikte gerçekleştirecek şekilde harekete geçiren kişi” olarak tarif eder.

Bursalıoğlu (1997: 301) lideri, “grubun tecrübelerini değerlendirip düzenleyen ve bu tecrübeler yoluyla grubun gücünden yararlanan kimse” olarak tanımlar.

Kaya (1993:139) ise lideri, “ana amacı, belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamak olan; grubunu koordine eden, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişi” olarak niteler. Bu genel tanımlar dışında yakın zamanda yapılan araştırmalarda yeni liderlik özelliklerine vurgu yapılır.

Örneğin Goleman (2000: 21) liderlik kavramında başkalarına esin kaynağı olma ve onları yönlendirme boyutunu öne çıkarır. Bu özellikler sayesinde lider, değişimi başlatan ya da yöneterek değişimin katalizörü olan kimsedir. Lider aynı



zamanda, çatışmalara ve anlaşmazlıklara çözüm getirir. Liderlik tarzının bulaşıcı olduğunu ileri süren Goleman'a göre etkili liderler başkalarının da aynı şekilde davranmalarına neden olurlar.

Eren (1996: 387), lideri, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış ortak düşünce ve arzuları benimsenebilir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimse olarak tanımlamaktadır.

En yaygın biçimiyle liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002: 13)

Karip (1998)'in Firestone'dan aktardığına göre liderliğin, belirli bir makamda bulunan bireylerin ne yaptıklarından çok, örgütün varlığını sürdürmesi, gelişmesi ve etkili olabilmesi amacıyla yerine getirilmesi zorunlu görevlerin ve liderin işlevlerinin neler olduğu açısından incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan liderlik işlevlerini normal zamanlardaki liderlik işlevleri ve değişim zamanlarındaki liderlik işlevleri olmak üzere farklı iki kategoride ele almaktadır (Akt.: Karip, 1998: 444).

Bu bağlamda her ortam için ideal bir liderlik tipinden söz etmek zordur. Liderlik, örgütün içinde bulunduğu koşula göre durumsallık gösteren bir kavramdır. Özden (1999: 87)' e göre kişilikleri, liderlik biçimleri, yetenekleri, ilgileri ne olursa olsun etkili liderlerin belli başlı ortak davranışlara sahip olduklarını görmek mümkündür. Bu ortak davranışlar şöyle sıralanabilir

- Liderler, "Ben ne istiyorum?" sorusuyla değil, "Ne yapılması gerekiyor?" sorusu ile işe başlarlar.
- "Farklılık yaratmak için ne yapmalıyım ya da yapabilirim?" sorusunu sorarlar.
- Liderler sürekli, "Bu örgütün misyonu ve amacı nedir? Bu örgütte çalışanların performanslarını ve sonuçların değerlendirilmesini şekillendiren temel faktörler nelerdir?" sorularıyla meşgul olurlar.
- Liderler, insanlar arasındaki farklılıklara değer verirler.
- Liderler, yanlarındaki kişilerin güçlü ve yetenekli olmasından korkmazlar.
- Her zaman yapılması gerekeni yaparlar, popüler olanı tercih etmezler.

- Başkalarına ne yapmaları gerektiği konusunda nutuk atmazlar, yapılması gerekeni bizzat yaparlar. Yani liderler, diğer insanlarda görmek istedikleri davranışlara bizzat kendileri model olurlar.

Hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde toplumlar kendilerini bu hızlı değişimi takip etmek mecburiyetinde hissetmektedirler. Tüm sosyal bilimlerde artık liderliğin öznel durum, yapılacak iş ve izleyenlere bağlı olarak değiştiği ortaya konmaktadır. Her durum, her iş ve herkes için bahsedilebilecek bir liderlik yerine, duruma, yapılacak işe ve izleyenlere göre değişen bir liderlik kavramı kabul edilmektedir. Öğretim liderliği, dönüşüm liderliği ve değişim liderliği gibi liderlik tipleri vardır (Özden, 1999: 90).

Sosyal bir olgu olma özelliği gösteren "liderlik", bütün sosyal ögeler gibi değişimden etkilenmekte ve yenilenmektedir. Özellikle üzerinde sistematik olarak yoğun bir şekilde çalışılan "liderlik" olgusunun gelişim göstermesi ve yeni yaklaşımların literatüre kazandırılması oldukça normal karşılanmaktadır. Buna bağlı olarak bilgi çağının özelliklerine uygun bir liderlik anlayışının oluşturulması çalışmaları da yeni liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Bu tanımlar ve açıklamalar liderlik anlayışının zamanla değiştiğini göstermektedir. Başlangıçta liderlik belirli bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yönünde gerekli nitelik, yetenek ve tecrübeye sahip olmakla ilgili özelliklerin bütünü şeklindeki geleneksel bir anlayışa dayanıyordu. Ancak günümüzdeki liderlik anlayışı, insanları etkileme ve yapıyı harekete geçirme süreçleri ile sınırlı görülmemektedir. İnsanlığın günümüzde bilgi, beceri, yetenek düzeyleri, yönetimi anlama ve algılama tarzı, başarıyı bir gereksinim olarak görme eğilimi, lider ve liderlik algılamasını önemli ölçüde değiştirmiştir. Artık liderlik sadece insanları etkileme ve yapıyı harekete geçirme süreçleri ile sınırlı değildir. Rekabetin yoğunlaştığı hatta yok edici hâle dönüştüğü, çalışanların moral ve tatmin duygularının örgütsel verimlilik ve etkililiğe yansıdığı, insanlığın sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenektan yararlanmanın en değerli kaynak olduğu günümüzde toplumlarda, liderin varlığı ve işlevi geçmişin basit lider-izleyen ilişkisinden çok daha kompleks hâle gelmiştir (Bayrak, 1997: 356).

Önemli görevler üstlenen ve büyük beklentilere muhatap olan okul yöneticilerinin de çoklu bir liderlik gücüne sahip olmaları beklenmektedir.. Yeri geldiğinde, farklı liderlik rollerini oynayarak, çevredeki ve diğer sektörlerdeki gelişmeleri yakından takip edebilmeli, dönüşüm ve değişim zamanlarında, okula yeni hedef ve yön belirleyebilmelidir. Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisi, okulda eğitim-öğretim etkinliklerinin önemli bir destekleyicisi olmalıdır.

Gelişen teknoloji, değişen çevresel koşullar, artan bilgi düzeyi ile sosyo-kültürel ve ekonomik dönüşümler, liderlik olgusunun da değişmesine, 21. yüzyıl gereklerine uygun liderlik rol ve davranışlarının oluşmasına yol açmaktadır. Bu yeni liderlik anlayışı, paradigmatik yeni bir model olarak “dönüşümcü liderlik” olarak ele alınmaktadır.

## **2.2. Bir Eğitim Örgütü Olarak Okul**

Örgütler, ortak gereksinimlerin giderildiği toplumsal birimler olarak, insan yaşamında önemli yer tutar. Ussal ve toplumsal bir sistem olan örgütten söz edebilmek için öncelikle; belirlenmiş bir amaç ile bu amaçlar doğrultusunda, iş birliği içinde çaba gösterecek üyelerin olması gerekir. Buna göre örgüt; belirli bir amacı bulunan, üyelerin davranışlarının bu amaca uygun olarak önceden saptandığı, kendine özgü hiyerarşik ve dinamik bir yapısı olan, değişen koşullara kendini uyarlayabilen canlı sistemlerdir (Nal, 2003: 14).

Eğitim genel anlamda, bütün öğrenimleri içine alan ve insanın yaşamı boyunca devam eden öğrenme faaliyetlerini ifade etmektedir. Gerek bireylerin gerekse toplumların ayakta kalabilmesi için mutlak zorunluluk olan eğitimin, düzenli, planlı ve sistemli bir şekilde yapıldığı kurumlar ise okullardır. Okul, eğitim sisteminin üretici bir alt unsuru olup toplumun eğitsel ihtiyaçlarını karşılar. Bir anlamda okul, eğitim sistemini amaçlarına ulaştırma görevini üstlenmiştir. Ancak okullar örgütsel bir yapı içinde hizmet sunarlar.

Örgüt diye adlandırılan “Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kişi ve kurumların oluşturduğu birlikler”, bazen iç içe olabilir. Eğitim örgütleri genellikle bu görünümde dir. Milli Eğitim Bakanlığı bir örgüttür. Bir ilin Milli Eğitim Müdürlüğü de bir örgüttür. Ama büyük örgütün bir alt örgütüdür. İlçe ve okulların müdürlükleri de hep birer eğitim örgütüdür ve alt örgütleri oluştururlar (İlgar, 1996: 19).

Hem eğitim örgütleri hem de diğer toplumsal örgütler içinde, yayılım alanı ve kapsadığı nüfus itibariyle en yaygın ve en geniş örgüt okuldur. Ayrıca diğer örgütlere oranla görece daha “toplumsal” bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Çünkü hem hammaddesi, hem bu hammaddeyi işleyeni, hem de çıktısı, insandır. Okul, bireylerin bir mesleğe yönelik bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler kazanmalarına olanak sağlamanın yanı sıra, hem toplumsal istikrarın korunmasında hem de toplumdaki teknolojik, kültürel değişikliğin gerçekleşmesinde önemli rol oynar (Nal, 2003: 15). Okulun yukarıda sayılan amaçlarının ve özelliklerinin yanı sıra bu amaçlara ulaşma konusunda okul yöneticilerinin liderlik davranışları da çok önemlidir.

### **2.3. Okul Yöneticisinin Liderlik Davranışları**

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

Yöneticiler katı, statik, yüzeysel, edilgen, sağduyulu ve alışkanlığa dayalı tavırlar içinde iken liderler dinamik, etkin, hayal gücü ve deneyime önem veren kimselerdir. Lider özelliğine sahip yöneticiler için; yönettiği insanların ihtiyaçlar ve beklentileri önceliklidir. Hem çevrenin eğitim örgütünü desteklemesini sağlayan hem de öğretmenleri çevrenin baskılarına karşı koruyan yöneticiler, liderlik rolünü daha kolay oynamaktadır. İyi yönetimin odağında; çalışanların gereksinimleriyle ilgilenme, istenenleri ve gerekenleri yapma konusunda onları ikna etme yaklaşımı vardır. Baskıya dayalı bir yönetimde, bu tür yaklaşımlar görülmez. Burada yönetici, çalışanlarına ne yapmaları gerektiğini söylerken,

onların gereksinimleriyle ilgilenmez, dostluk kurmaya çalışmaz. Dolayısıyla; çalışanlar da yaptıkları işe ya da yöneticiye karşı direniş gösterebilir. Bu, okul örgütü için de geçerlidir (Kaya, 1993: 140).

Liderlik tarzının, okul müdürünün yöneticilik anlayışı üzerinde etkisi vardır. Bir şeyi yerine getirme tarzının liderliğin önemli bir boyutu olduğu hususu ortak bir kanıdır. Ancak, bir liderin tarzını değiştirip değiştiremeyeceği, kişilik özelliklerinin tarzı üzerinde etkilerinin olup olmadığı gibi, liderlik tarzının temel öğeleri konusunda farklı görüşler vardır.

Okul yöneticisi, okulun teşvik etmesi gereken değer ve ideallerle ilgili gereksinmelerini kendi kafasında netleştirmiş olmalıdır. Etkin bir okul lideri, okulun başta gelen misyonunun ve değerlerinin, ya da örgüt üyelerinin paylaşacakları sosyal idealler ve inançların kararlaştırılmasında başkalarının yanısıra öğretmenleri, öğrencileri ve aileleri de işin içine sokar. Okul lideri, sadece kendi fikirlerini uygulayan değil, diğerlerinin de fikirlerini alan, değerlendiren ve uygulamaya koyan kişidir (Kaya, 1993: 141).

Okul ortamında, çalışmaları kolaylaştırıcı tutumlar içindeki okul yöneticilerinin, liderlik imajına daha çok yaklaşmaları söz konusudur. Yöneticinin alışılmış otorite kaynaklarını aşabilmesi, eşit ve demokratik davranması, insan ilişkilerine dayalı tutumları, yasal zorunlulukların dışında da sorumluluklar yüklenmesi liderlik özelliğini kazanmasını kolaylaştırır.

#### **2.4. Etkili Eğitim Liderinin Özellikleri**

Etkili liderlik, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için, astların inançlarını gözden geçirme üzerinde yoğunlaşan bir süreçtir. Liderin görevi, astlara örgütün vizyonunu sunmaktır. Lider bundan sonra bu vizyonla işbirliği yapmaları için onlara cesaret verir (Neuman, 2000: 3).

Etkili liderler, aynı zamanda tartışmasız iyi birer iletişimcidirler. Liderler ve onları izleyenler arasında etkili bir iletişim kurulmuşsa “liderlik” onaylanmış olur.

Erken ve Vayvay (1997: 273) bu yüzden etkili bir liderin aynı zamanda iyi bir iletişimci olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Eraslan (2003: 43) ise etkili liderliğin dört önemli bilgi ve tecrübesinin olması gerektiğini ifade etmiştir:

1. Konu ve görevin bilgisi (amaçlar, hedefler, örgütün felsefesi ve politikası),
2. Durumun bilgisi,
3. Görevi tanımlayacak ve konuyu yürütecek personelin ve astların bilgisi,
4. Liderin bir bölümü üzerinde kişisel bilgi, yansıtıcı tetkik, değer kontrolü ve doğrulama

Nal (2003: 37) etkili eğitim liderlerinin özelliklerini üç başlık altında toplamıştır. Bunlar;

- Teknik beceriler,
- Kavramsal beceriler,
- İnsani becerilerdir.

#### **2.4.1. Teknik Beceriler**

- Dil, kritik liderlik becerisidir. Yöneticinin “sözlü olarak akıcı ve doğru anlatım kullanmasını, düşünce yumağını çözmesini, neyin çağdaş olduğunu keşfetmesini ve gereksiz olan şeyi atmasını” bekleriz.
- Okul yöneticisi, öğretme sistemini anlar ve öğretmendir. Astlar, bu liderle çalışmanın sonucu olarak gelişirler. Onlar, öğrenci öğrenimini en iyi bir biçimde geliştiren öğretmenlerin davranışlarını tanırlar. Öğrenme sonuçlarını gözlemlerler.
- Eğitim liderinin müfredat çeşitleriyle aşına olması beklenir.
- Etkili eğitim lideri, eğitim kurumu ve toplum arasında bir bağ olarak hareket eder. Bu rol için iletişim gereksinimleri belirgindir.

### 2.4.2. Kavramsal Beceriler

- Etkili eğitim liderinin temel rolü düşsel olmalıdır. “O diğerlerine neyin önemli ve değerli olduğunu gösterir.” O, okul bölgesinin nasıl olması ile ilgili vizyona sahiptir.
- Vizyon ve amaçlarla ilgili açıklamaları yapar. Amaçlar, hedeflerin uzun-sıralı ifadeleridir. Okulun kabul edilmiş amaçlarını içerir.
- Lider, örgütsel sistemlerin öğrencisidir. İnsan kaynaklarını tanır. Aynı zamanda müfredatın kavranması ve yeterlilik için gerekli olan idari yapılar üzerinde ısrar eder.
- Etkili eğitim lideri yargıyı geliştirir. Yargı, kararın sonuçlarını önceden tahmin etme kabiliyetidir. Başka ifadeyle hareket halinde olan sistemin sonuçlarını tahmin etme kabiliyeti. Yargı, deneyimden edinilen kavramsal beceridir. Akıl tarafından biçimlenir ve bilgi temeli tarafından güçlenir.
- Lider, kaynakları edinmek için güç yapılarını etkiler. Bölgenin eğitim amaçlarını düzeltir

### 2.4.3. İnsani Beceriler

- Organizasyonlar bazı durumlarda krizlerle karşılaşır. Kriz bir çatışmadır, kontrol dışıdır. Çatışmalar kaçınılmazdır. Etkili eğitim lideri çatışmaya aracılık eder ve kriz potansiyelini aza indirir. Lider, becerikli bir arabulucudur.
- Empatiktir. Lider iyi bir dinleyicidir. İlgili soruları sorar, belirsizliği hisseder, konuları anlar ve diğerlerinin sorunlarıyla ilgilenir.
- Etkili liderler, yüksek beklentiler taşır.
- Bağlılık inanç hareketidir. Lider bunu göstermeli ve beklemelidir. İletişim, karar alma ve tüm etkinlik bağlılığın ürünleridir.
- Olgunluk insan becerilerine hitap eder. Rakip ilişkiler tırmanışa geçtiğinde olgunluk gerekir. Bu kazan-kazan müzakerelerini geliştirir. Lider, gücü paylaşarak güç kazanır.

- Espri anlayışı, etkili eğitim liderinin vazgeçilmez bir aracıdır. Gülümsemeyi ihmal etmez.

## **2.5. Okul Yöneticisinin Liderlik Stili ve Örgütsel Bağlılığı**

Buraya kadar liderlik, yöneticilik, okul yöneticiliği ve etkili okul yöneticiliğiyle ilgili kavramsal analizlere yer verilmişti. Bu bölümde bu kavramsal çerçeveden hareketle yöneticilerin liderlik tarzlarıyla örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki üzerinde durulacaktır. Araştırmamızın da temel sorunsalı olan bu konu üzerinde ilerleyen sayfalarda daha derinlemesine açıklamalar yer alacaktır.

Günümüzde insanların topluma katkıda bulunma yetenekleri onların becerilerine, mesleklerine, örgütlerine olan bağlılıklarına ve çabalarına olduğu kadar çalıştıkları yerdeki liderlik biçimine de bağlıdır. Bir eğitim örgütü olan okul içindeki okul yöneticisinin liderlik stili, öğretmenlerde örgütsel bağlılığı oluşturma ve sürdürmede etken faktörlerden biridir.

Bir örgütteki liderlik stili, hedeflere ve örgüte bağlılığı arttırmaktadır. Eğer lider, örgütün kültürüne ve değerlerine önem veren bir tarzı benimsemişse, o örgütte verimlilik ve örgüte bağlılık artmaktadır (Nal, 2003; 39).

Okul sisteminde insan ilişkileri ağırlıkta olduğundan ve yönetici ile eş düzeyde eğitim almış öğretmenler grubu ile çalışıldığından, liderlik yapabilmek herhangi bir işleme göre daha zordur. Bu nedenle lider durumundaki kişinin nitelikli ve yeterli olması şarttır.

Başarılı bir lider-yönetici olmak isteyen müdür, liderce yönettiği öğretmenler ile üstleri arasında başarılı bir tampon görevi görmelidir. Bunun için de, gerekli sosyal ve yönetsel becerileri edinmelidir.

Liderlik rolü oynamak zorunda olan yönetici, öğretmenlerin tutumları, kişilikleri, örgütündeki alt gruplar, farklılık ve benzerlikler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Grubun niteliği hakkında bilgi sahibi olan yönetici grubun etkinliğini



arttırabilir; var olan farklılıkları birleştirerek kendi liderlik tutumunu grubun eğilimleriyle uyuştur duruma getirebilir (Yıldırım, 1989: 73)

Sonuç olarak; okul yöneticisi atama ile iş başına gelir ve formal olarak belirlenen görevleri vardır. Yani okul müdürü formal yetkilerden güç alan bir üstür. Ancak öğretmen, öğrenci ve diğer personel tarafından benimsenirse liderlik özelliği kazanabilir. Okul müdürü ile öğretmenlerin liderliğe ilişkin beklentileri ne kadar paralellik gösterirse göreve yönelik tutumlar o kadar olumlu olur. Üste sık sık danışmak, yetkinliği kuşkuya düşürdüğünden, öğretmenler genellikle problemlerini müdüre götürmek istemezler. Ancak problemlerin birikmesi yöneticinin zararına olacağından, okul müdürünün bu çekinceyi ortadan kaldıracak liderlik davranışını göstermesi gerekir. Başka bir deyişle; lider okul yöneticisi, personelin okula ve görevlerine bağlılıklarını, çabalarını okulun amaçlarına yönlendirmede, belirli otorite kaynaklarını ve alışılmış davranış biçimlerini aşabilmiş kişidir (Nal, 2003: 47).

Okul örgütünün başında bulunan kişi olarak okul yöneticisinden, yönetim sürecinin farklı unsurlarına liderlik etmesi beklenir. Araştırmada, bu unsurlardan 3 tanesi ele alınacaktır. Bunlar; okulun temel işlevi olan eğitim- öğretim sürecindeki liderliği ile okulun kültürüne ve vizyonuna yönelik liderlikleridir.

### **2.5.1. Okul Yöneticisinin Öğretim Sürecindeki Liderliği**

Toplumda inanç ve düşünüş biçimlerinin sürekli değişmesi, okulun dolayısıyla okul yöneticisinin, değişen toplum yapısına uyum sağlamasını zorunlu kılar. Okulun ‘toplumsal beklentilerini karşılama’ işlevini yerine getirebilmesi, etkili bir okul yönetimi ile mümkün olur. Etkin bir okulda, okul yöneticisi belli sorumlulukları yerine getirmenin ötesinde ‘öğretim lideri’ olmak durumundadır.

Başarılı okullar, eğitim konularında önderlik işlevi üstlenen güçlü müdürlere, öğrencilerin başarısına ileri ölçüde önem veren öğretmenlere sahip, temel yeteneklerin ve bilgilerin öğrenilmesine öncelik veren, düzen ve disiplin sağlayan, öğrencileri düzenli aralıklarla değerlendiren ve eğitim-öğretim için uzun zaman ayırabilen okullardır.

Öğretim liderliği; iyi öğrenci yetiştirmeye yönelik olarak, okulun çalışma ortamının tatmin edici ve üretken bir hale getirilmesi için yapılan eylemleri ifade

etmektedir. Kısacası öğretim liderliği, asıl olarak öğretim sürecine liderlik edilmesidir.

Yönetici olarak okul müdürü, gemiyi düzgün götürmeye çalışırken; öğretimsel lider, öğretim ve öğrenme üzerinde odaklanmaktadır. Öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir. Öğretimsel bir lider olarak, okul yöneticisinin birbiriyle bütünleşen üç önemli rol boyutu vardır; bunlar okulun misyonunu belirleme, öğretimsel programı yönetme ve okulun öğrenme iklimini geliştirmedir.

Öğretim lideri, daha fazla öğretme hırsına ve okul vizyonuna sahip bir kişidir. Öğretim lideri olan bir okul müdürü, okul için önemli olan üç sorunun cevabını verebilen yöneticidir:

1. Çocuk nasıl öğrenir?
2. Çocuğa nasıl öğretmemiz gerekir?
3. Konuyu nasıl sormalıyız?

Etkili okul müdürleri genellikle, sınıf sorularını bilen, öğretimsel amaçları ve hedefleri belirleyen, programlı bir biçimde çalışan davranış biçimlerine sahiptirler.

Nal (2003: 25)'a göre öğretimsel liderliğin üzerinde durduğu hususlardan bazıları şunlardır:

- Personeli, en üst düzeydeki performans için motive etme,
- Personel ile birlikte uygulanabilir amaçları harekete geçirme,
- Okulun işleyiş biçimine herkesin katılımını sağlayacak kanalları oluşturma,
- Profesyonel bilgi kaynakları oluşturma ve amaçlara ulaşmayı kolaylaştırma,
- Müfredat programlarının yenilenmesi çalışmalarını sürekli kılma.

Bu liderlik yaklaşımında, okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanır. Okul yöneticisi, öğretim sürecinde liderlik rolünü yerine getirirken, çeşitli güçlüklerle de karşı karşıya kalabilmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticisinin öğretim liderliğini etkileyen

etkenler söz konusudur. Bunlar; yasal ve bürokratik kısıtlamalar, öğretimsel bazı konulara ayıracak yeterli zamanın olmayışı ve rol beklentilerinin çatışmasıdır.

Öğretimsel lider olan okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenciler üzerinde güçlü bir etki bırakan kişidir. Öğretimsel lider olarak, okul yöneticisi okul programının yenilenmesi ve geliştirilmesine, öğrenme ortamının düzenlenmesine, grup süreçlerinden faydalanmaya, kaynakları etkili bir şekilde kullanmaya önem verir (Nal, 2003: 27).

### **2.5.2. Okul Yöneticisinin Kültürel Liderliği**

Okul kültürü, üyelerine kimlik veren, örgüte bağlanmalarını sağlayan ve aralarındaki etkileşimi geliştiren değişkenleri ifade eder. Örgüt kültürü içinde, normlar, etkileşimler, etkinlikler, tutumlar, beklentiler ve örgütün temel değerleri bulunur ve bu değerler, ortak bir algılamayı, üyelerin örgütle bütünleşmelerini sağlar.

Okulun kültürü zayıf ya da güçlü olabilir. Ancak, bir okul kültüründen söz edilirken daha çok baskın olan kültür (güçlü kültür) anlaşılır. Güçlü kültür, kurumu dışardan bile fark edilebilecek biçimde etkileyen, üyelerin büyük çoğunluğu tarafından kabul edilip, derin şekilde hissedilen temel değerleri ifade eder. Diğer taraftan okul kültürünün zayıf olması, öğretmen, öğrenci ve diğer personeli etkilemeyeceği anlamına gelmez. Kurumun üyeleri, bu okul kültüründen etkilenmek ve bu etki altında yaşamak durumundadır.

Okul kültürünün değişimi destekleyici bir karakter taşıması aynı zamanda paylaşılan bir vizyonu içermesi anlamına gelir. Başında bulunduğu kurumun kültürünü yaşatma yükümlülüğünde olan okul yöneticisinin aynı zamanda, yönettiği kurumun olanaklarını aşmayacak, uygulanabilirliği olan ortak bir vizyon belirleyip, buna öncülük etmesi de gerekir (Nal, 2003: 28).

### **2.5.3. Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderliği**

Vizyon, zamandan bağımsız olmakla birlikte, daha çok geleceğe odaklı, kültürel ve stratejik unsurları içeren bir kavramdır. Vizyon, var olan gerçekliği aşarak daha ötesini görme, henüz var olmayanı ortaya çıkarma yeteneğidir. Kişi, kurum ve toplumların yaşaması, bir vizyon taşıyor olmalarına bağlıdır. Çünkü geleceklerini ancak, sahip oldukları vizyonları ile hazırlayabilirler. Vizyonu olmayan kişilerin, ortak vizyon oluşturamamış kurum ve toplumların, geleceğe ait beklentilerinin de olmayacağı açıktır.

Okul örgütünün de, başarısını ve devamlılığını etkileyen başlıca unsur paylaşılan bir “ortak vizyon” un varlığıdır. Ortak vizyon, sinerjik bir güç olarak, okuldaki personelin güç ve yeteneklerini açığa çıkarır ve birleştirir. Bu ortamda okulun her üyesi, kendisini bir bütünün işlevsel ve tamamlayıcı parçası olarak görür.

Paylaşımçı ve güçlü bir kültüre sahip olan okullarda bireysel vizyonların paylaşılan vizyona dönüşme şansı çok fazladır. Çünkü güçlü örgüt kültürlerinde kolektif bilinç vardır. Dolayısıyla bireysel olarak geliştirilen vizyonun kim tarafından geliştirildiğinden çok, örgütsel kültürle tutarlılığı önem taşımaktadır. Vizyoner lider olarak okul yöneticisinin en önemli rolü, ortak vizyonun okul kültürü ile kaynaşmasını sağlamaktır.

Okul yöneticisi, başında bulunduğu kurumu geleceğe taşıyacak vizyonu oluşturmak ve yerleştirmek, gelecekte okulunu nasıl görmek istediğini ortaya koymak durumundadır. Aksi takdirde yönetimindeki okul, gelişmelerden uzak, etkisiz ve verimsiz bir yapıya dönüşecektir (Nal, 2003: 31).

### **2.5.4. Okul Yöneticisinin Davranış Biçimlerini Belirleyen Etkenler**

Okulun bir örgüt olarak etkililiği ve verimliliği; başta öğretmenler olmak üzere tüm personeli, okulun amaçları doğrultusunda çaba harcamaya yönlendirme yükümlülüğünde olan, okul yöneticisinin tutum ve davranışlarına bağlıdır. Yönetici davranışının bazı biçimleri şu şekilde belirtilebilir (Bursalıoğlu, 1991: 199-200):

1. **Açık Davranış:** Yöneticinin en fazla gerek duyduğu, fakat en zor gösterebildiği davranıştır.
2. **Yükselecek Yönetici Davranışı:** Yükselme olasılığı fazla olan yönetici, kuralları daha sıkı izler ve uygular.
3. **Yükselen Yönetici Davranışı:** Yeni yönetici başarılı olduğu ve örgüte bir katkıda bulunduğu izlenimini uyandırmak için değişiklik ve yenilik yapmak ister.
4. **Yükselmeyen Yönetici Davranışı:** Yükselmeyen yönetici, astının yükselme olanaklarını daraltmış olur.
5. **Merasim Sever Yönetici Davranışı:** Statü sembollerini gösterişli biçimde kullanır.
6. **Durumu Kurtarma Davranışı:** Üst, teknik bakımdan kendini yeterli bulmadığı durumlarda sorunlar üzerinde karar vermekten kaçınır.
7. **Suçü Yükleme Davranışı:** Sorumluluktan kaçmaya çalışır.
8. **Bürokratik Davranış:** Hiyerarşik haklardan tam anlamı ile yararlanma sonucunda meydana gelir.

Eğitim sistemimizde okul yöneticileri bu makama, genellikle öğretmenlik veya müdür yardımcılığı görevlerinde başarılı olanlar arasından seçilerek, atama yoluyla gelmektedir. Yöneticinin, kurumun kendi içinden ya da kurum dışından gelmiş olması, davranışlarını belirleyen önemli bir etkidir.

Bu konuda eğitim yöneticileri üzerinde yapılan araştırmalar, sistemin içinden yükseltilerek getirilenlerin, kendilerini makama uydurdukları, rollerine bir şey eklemedikleri ve yaratıcı olamadıklarını göstermektedir. Bunlar, statükoyu devam ettirecek kurallar koymakta ve makamda daha çok kalabilmektedir. Dışarıdan getirilen yöneticiler ise yeni kurallar koymakta ve böylece bir şeyler yapmak kararında oldukları izlenimini vermektedirler. Koydukları kurallar örgütün iç ve dış yüklenmelerini değiştirmektedirler. Dışardan gelenler, kişisel bağlılıklara daha çok önem vermekte ve sistemi daha çabuk değiştirmektedirler (Bursalıoğlu,1991: 197).

Her yöneticinin olduğu gibi okul yöneticisinin de, birinci dereceden amacı ve rolü, kurumda var olanlardan daha iyisini, fazlasını gerçekleştirmektir. Ancak bu

durum, yüksek doyum ve verimlilikle çalışan personel sayesinde mümkün olabilmektedir.

Yönetim anlayışı ve davranışları itibariyle, *baskı* ve *otoriteye* ağırlık veren, karar verme yetkisini tek başına elinde bulunduran okul yöneticileri, eğitim işgörenlerinin yaptıkları işten doyum sağlama düzeyleri üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Astlarına karşı *destekleyici*, *cesaretlendirici*, *koruyucu* davranışlar içinde olan yöneticiler ise, astları üzerinde güven duygusu uyandırmakta, onların kuruma bağlılıklarını sağlamada önemli bir etken olmaktadır (Nal, 2003: 33). Bu açıklamalar bize okul yöneticilerinin iletişim yönünün ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

### **2.5.5. Okul Yöneticisinin İletişimcilik Yönü**

Bir örgüt içindeki iletişim süreci, her şeyden önce koordinasyonun sağlanması ve görevlerin yerine getirilmesi açısından önem taşır. Örgütte çalışan personelin, birbiriyle ve üstleriyle olan ilişkileri ve iletişim biçimleri, o örgütün verimliliğini büyük ölçüde etkiler.

Güçlü bir örgütsel yapı ancak örgütte bulunan bireyler, gruplar ve birimler arasında gerçekleştirilen iletişim yoluyla kurulabilir ve geliştirilebilir. Diğer bir ifadeyle örgütte bulunan kişi ve birimler arasında iletişimin olmaması durumunda, herhangi bir örgütsel yapıdan söz edilemez (Erdoğan, 2004: 26).

Okul örgütü içinde iletişimin başlatıcısı ve yönlendiricisi öncelikle okul yöneticisidir. Formal yetki ve sorumlulukları ağır basan okul yöneticisi, iki temel iletişim boyutunu, yani formal boyut ile informal boyutu dengeli bir biçimde kullanmak durumundadır.

Okul yöneticisinin, amaçlara bağlılık oluşturabilmesi, büyük ölçüde iletişimcilik rolündeki başarısına bağlıdır. İletişimci olarak okul yöneticisi şu rolleri yerine getirir (Çelik,1999: 47):

- Çift yönlü iletişim kurar ve öğretmenleri gerçekçi olarak değerlendirir.
- Özlü ve açık olarak konuşur ve yazar.
- Çatışma yönetimi stratejilerini uygulamaya çalışır. Çatışma durumlarına açıklık getirir ve çatışmaları etkili biçimde yönetir

Okulun yönetim sorumluluğunu üstlenmiş olan okul yöneticisi, okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar rol oynayan kişidir. Öğretmen ve

diğer astların potansiyellerini ve sahip oldukları gücü görevlerine yansıtabilmelerini sağlamak büyük ölçüde yöneticinin elindedir. Dolayısıyla, çalışanların kurum amaçları doğrultusunda etkili bir şekilde çalışmaya nasıl yönlendirileceği, sadece okul yöneticileri için değil, her alandaki yöneticinin çözmesi gereken bir sorun olmuştur. Çalışanlardan bazıları zaman hesabı yapmaksızın şevkle çalışırken, bazılarının mesai saatinin bitmesini dört gözle beklemelerinin nedenini bilmek yöneticiler için, kuruma fayda katabilmek açısından önem taşır. Çalışanların, yaptıkları işe ve yerine getirdikleri göreve yönelik enerjilerini arttırabilmek ve olumlu davranışları geliştirmek, istenmeyen olumsuz davranışları engellemek için yönetici, destekleyici ve teşvik edici yöntemleri kullanmalıdır.

Sonuç olarak, yöneticinin açık, güven verici, onaylayıcı tutumları benimsemiş olması, etkili ve astlarda olumlu algılar oluşturabilecek liderlik stilini uygulaması okulun önceden belirlenmiş hedeflerine ulaşmasında, çalışanları örgütün amaçları doğrultusunda harekete geçirme ve örgütsel bağlılıklarını arttırma bakımından önem kazanır.

## **2.6. Dönüşümcü Liderlik**

İnsanlar, kriz döneminde olduklarını anladıklarında, yavaş ve aşamalı değişimin yetersiz olduğunu ve bundan dolayı radikal bir kültürel değişime gereksinim olduğunu görmekte dirler. Yine benzer biçimde kriz düşüncesi olmadığında insanlar kültürel bir değişime gereksinim olmadığına inanmakta ve bu da süregelen kültürün korunmasına yol açmaktadır. İşte kriz zamanlarında örgüte kültürel olarak yenilik getirecek bir lidere ihtiyaç vardır. Dönüşümcü liderler bu tür dinamik ve düzensiz ortamlarda daha kolay ortaya çıkar ve kurumlar adına radikal dönüşümleri gerçekleştirirler (Çobanoğlu, 2003: 4). Bu bölümde Dönüşümcü liderlikle ilgili çeşitli başlıklara yer verilmiştir.

### **2.6.1 Dönüşüm Kavramı**

Alvin Toffler'in 1980'li yıllarda dikkatimizi çektiği ve hızla artan değişimin, her alanda etkisi görülüyor. Birkaç yıl önce kullandığımız kavramların çoğu, bugün geçersiz veya gücünü büyük ölçüde yitirmiş oluyor. İş süreçleri,

yöntemler, ilişkiler hızla değişiyor. Bu baş döndürücü değişim ortamında, dünyada ve son yıllarda da ülkemizde sıklıkla kullanılan, popüler kavramlardan birisi transformasyon, ya da Türkçe adıyla “dönüşüm” kavramıdır.

Dönüşüm kavramının sıklıkla kullanılmasının gerekçelerinden bir tanesi, bir konumdan başka bir konuma geçmeyi, bir kalıptan başka bir kalıba geçmeyi ifade etmek için kullandığımız *değişim* kavramının bu durumu tam olarak açıklayamamasıdır. Değişim, daha çok evrimsel bir farklılaşmayı, tema ya da ana fikir olarak alırken, dönüşüm ani ve devrimsel farklılaşmayı temel olarak almaktadır (Akdemir,1997: 143).

Değişim mevcut durum esas alınarak yapılan yeni düzenlemeleri açıklarken, dönüşüm mevcut değerlerin geçerliliklerini yitirdiklerinde ve mevcut yapının istenilen sonucu vermediğinde zorunlu hale gelen yeni bir konuma geçişi açıklamaktadır (Özden, 1999: 188).

Değişim, doğanın temelinde olan bir olgudur ve yaşamı devam ettirebilmenin temel koşuludur. Değişmek, çevresel koşullara ayak uydurabilmek, doğa ile (rakiplerle) mücadele ederek gelişmeyi ve büyümeyi sağlamak tüm canlıların ve sistemlerin temel amacıdır. Evrende bulunan her canlı, her sistem devamlı değişme halindedir. Değişme, ister planlı olsun, ister plansız herhangi bir sistemin (kişi ya da örgüt), bir süreç ya da ortamın belli bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi olarak ifade edilir (Eraslan, 2003: 76).

İngilizcede transformasyon (taransformation) olarak ifade edilen dönüşüm kavramı, biyolojide dönüşümcülük (transformizm) olarak kullanılmaktadır. Canlı türlerin bir biçimden başka biçime geçmek suretiyle oluştuğunu savunan bir öğretiyi olarak *dönüşümcülük*, canlıların bir durumdan başka bir duruma geçtiklerini ileri sürer. Örneğin, bir tırtılın kelebeğe, bir yumurtanın tavuğa dönüşmesi gibi. Bunun yanında, jeolojide, “başkalaşma” kavramı, tortul kayaların değişime uğrayarak, yapraksı billur bir yapı gösteren kayalara dönüşmesine sebep olan olayların tümü” dönüşümü ifade eder (Demirci, 1999: 9).

Genel anlamda dönüşüm, mevcut yapıdan, teamüllerden, alışkanlıklardan, eğilimlerden vazgeçerek devrimsel anlamda farklılaşma süreci ya da gelecekteki



eğilimlere şimdiden hazırlanmak ve gelecek eğilimlerini şimdiden uygulamaya taşımak şeklinde tanımlanabilir (Eraslan, 2003: 76)

Varlığını korumak, yaşamını sürdürmek isteyen her canlı gibi, sosyal sistemler olarak örgütler de sürekli olarak değişmek zorundadırlar. Literatürde sosyal sistemlerin değişimi ve dönüşümü ile ilgili birçok model bulunmaktadır. Ancak genel olarak sosyal sistemlerde üç tür değişmeden söz edilebilir:

1. İşlemsel değişim
2. Teknolojik değişim
3. Sistemik (yapısal ve kültürel) değişim

**İşlemsel değişme**, bir işin yapılaş biçimi, sırası ve işin yapılma kuralları ile ilgili iken, **teknolojik değişme**, işi yapmada kullanılan araç ve gereçlerin değişmesidir. **Sistemik değişme** ise işin doğasının değişmesi, amaçların ve eylemlerin odak noktasının yeniden belirlenmesidir. Sistemik değişme, sistem çapındaki topyekün değişmeyi ifade eder. Bu tür değişiklikler bir yandan kural, rol ve örgütteki ilişkileri içeren yapının, diğer yandan inanç, değer ve kabullenmelerin, yani kültürün değişmesidir. Kısaca ifade edecek olursak, sistemik değişme bir örgütteki yapı ve kültürün değişmesidir. Bu tür değişme, sistemin varlık nedenlerini yeniden belirleme ihtiyacı duyduğu zamanlarda ortaya çıkar. Böyle zamanlarda yapı (kurallar, roller ve ilişkiler) ve yapıya anlam kazandıran kültürün değişmesi gerekir. Bu topyekün bir değişim demektir. Bundan dolayı sistemik değişme yerine “dönüşüm” kavramı kullanılmıştır (Özden, 1999: 18).

Demirci (1999: 9)’ nin belirttiğine göre, 1965’lerde kullanılmaya başlanan “örgüt dönüşümü” kavramı çok yenidir. Örgütsel dönüşüm, örgütün temel doğasını kendi ekosistemi içinde tamamen yeni düşünce sistemi ve örgüt üyelerinin kabullenmesiyle olan değişimdir. Günümüzde büyük veya küçük, yerel veya ulusal olsun hiçbir örgüt değişime karşı bağımsız değildir. Çevresel değişimin yeni teknoloji, rekabet ve demografik güçlerinin üstesinden gelmek için her sektördeki liderler, kendi örgütlerinin işleri yürütme tarzını temelde değiştirmek zorundadır.

Örgütsel dönüşüm kavramının gelişiminde Thomas *Kuhn* tarafından ortaya atılan “*Paradigmatik Dönüşüm*” kuramının etkisi büyüktür. Sosyal sistemlerin

değişim sürecinin uzun süren evrimsel ve birikimsel özelliği olduğu inancı Kuhn tarafından ortaya atılan kuram tarafından yıkılmıştır. Kuhn zamanına kadar bilimde değişim birikimsel olarak algılanmış, yani bilimsel çalışmalar bir tuğla duvarın örülmesine benzetilmiştir. Yeni şeyler, eski şeylerin üstüne oturur ve ilerler anlayışı, bilimsel düşüncenin evriminde sürekliliğe işaret etmekteydi. Oysa Kuhn' a göre, bilimsel düşünmenin evrimi sanıldığı gibi birikimsel değil, devrim şeklindedir. Uzun dönemli evrimsel ve birikimsel süreçler, kısa süren devrimlerle yeniden şekillenir (Şimşek, 1997: 15).

Bütün bu açıklamalar ışığında sürekli değişen dünyada “daimi çözüm” diye bir kavram olmadığı bilinmektedir. Şu halde lider, değişimin sürekliliğinden hareketle her durum için ayrı çözüm üretebilmelidir. Lider ve örgüt üyeleri, “değişim” kavramına adapte olmalı ve değişimi felsefe olarak benimseyerek “değişmeden öğrenemezsin, öğrenmeden değişemezsiniz” ilkesini kendine rehber edinmelidir. Cafoğlu (1997: 139)'nun belirttiği gibi örgüt, “değişmek ya da yok olmak” zorundadır.

Sonuç olarak var olmak ve ayakta kalabilmek için değişmek, ilerlemek ve yükselmek içinde dönüşmek gerekir. Şu halde dönüşüm, günümüz örgüt liderliği açısından üzerinde en fazla durulması gereken temel kavramlardan biridir.

### **2.6.2. Dönüşümcü Liderlik Kavramının Gelişimi**

Günümüze değin liderlik hakkında birçok araştırma yapılmış birçok teori üretilmiştir. 20. yüzyılın ilk yarısına değin, liderlik çalışmaları liderler üzerinde odaklanmıştır. “*Büyük Adam Teorisi*” çağı olarak tanımlanan bu süreçte, iyi liderlerin ayırt edici özellikleri, doğuştan gelen zeka, boy ve kendine güven vb. nitelikleri araştırma konusu olmuştur. Kuramsal olarak liderleri, lider olmayanlardan ayıran yetenek ve özellikleri araştıran kuramcılar, liderlerin etkili olmak için sahip olması gereken özellikler kümesini üretmekte başarısız olmuşlardır. Doğal liderlik anlayışı terk edildiğinde ise, özellikle Amerikan davranışçı bilim adamları, liderlik araştırmalarında “davranışçılık” akımını güçlendirmişlerdir. Ohio State ve Michigan üniversitelerinde yapılan liderlik araştırmalarında uzun süre insan ve görev boyutu üzerinde durulmuş, liderlikte iş tatmini, etkililik ve yapıyı harekete geçirme faktörleri incelenmiştir. Ancak

davranışçı liderlik araştırmaları, çoklu liderlik davranışları ortaya koymada ve lider davranışlarını açıklamada başarısız olmuştur (Açıkalin, 2003: 32).

Daha sonra liderlik araştırmalarında etkili olan “*durumsallık yaklaşımı*” ise, en etkili liderlik davranışının insan yönelimli ve görev yönelimli davranışların uyumuyla gerçekleşebileceğini savunmuşlardır. Liderlikte birçok durumsal faktörün varlığına dikkat çekilmiştir. Durumsal teorisyenler pek çok yönden eleştirilmiştir. Liderlikte hangi stilin hangi durumlarda etkili olabileceği konusunda çok az bir uzlaşı sağlanmıştır (Çelik, 2000: 142).

Erçetin (2000: 60)’e göre dönüşümcü liderlik kavramı ilk olarak *Dawston’un “İsyan Liderliği” (Rebel Leadership)* adlı çalışmasında kullanılmıştır. Sosyolojik bir tez olan “dönüşümcü liderlik” kavramı daha sonra 1978 yılında *James McGregor Burns* tarafından sistematize edilmiştir. Ona göre lider, takımdakiler üzerinde yüksek düzeyde moral, motivasyon ve performans yaratan kişidir. Dönüşümcü lider, potansiyel izleyicilerde var olan ihtiyacın ve isteğın farkındadır ve bunları kullanır. Fakat bunun ötesinde, dönüştüren liderler, izleyenlerdeki potansiyel güdüleyicileri arar, daha yüksek düzeydeki ihtiyaçları karşılamak için uğraşır ve izleyenlerin hepsiyle ilgilenir. İzleyenleri liderlere dönüştüren ya da moral ajanlara dönüştürebilen karşılıklı uyarım ve yükseltme ilişkisi, dönüşümcü liderliğin bir sonucudur.

Erçetin (2000: 61) liderlerin dönüşümcü lider olabilmesini şöyle izah eder: Liderler Neyin doğru, iyi, önemli ve güzel olduğunu fark ettiklerinde,

- Kendini gerçekleştirme ve başarı için izleyenlerin ihtiyaçlarını yükseltmede yardım ederler.
- İzleyenleri daha yüksek moral olgunluğa teşvik ederler,
- İzleyenlerin gruplarının, örgütlerinin veya toplumun iyiliği için kendi çıkarlarının ötesine geçerek gerçekten dönüşümcü liderler olurlar.

Leithwood'a göre (1992: 8) dönüşümcü liderlik insanların misyon ve vizyonlarının tekrar belirlenmesi, sorumluluklarının tazelenmesi ve amaca ulaşabilmek için sistemin tekrar yapılandırılmasıdır.

Erçetin (2000: 61) dönüşümcü liderliği, vizyonu gerçekleştirmek için izleyenleri yetkilendirme, güçlendirme ve dağıttığı yetkiyi, gücü eylem birliğine dönüştürme yeteneği olarak tanımlarken, dönüşümcü liderliğin öğelerinin ise,

- Vizyon,
- İletişim,
- Kararlılık, bağlılık, yoğunlaşma,
- Yetkilendirme, güçlendirme,
- Örgütsel öğrenme olanakları sağlama olarak belirtmiştir.

Yukl, dönüşümcü liderlik süreci için öngördüğü bazı temel ilkeleri davranışsal olarak şöyle tanımlamıştır (Erçetin, 2000: 66):

- Açık ve cazip bir vizyon geliştirme,
- Vizyonu gerçekleştirmek için strateji geliştirme,
- Vizyonu iletme ve yayma,
- Vizyonun gerçekleşeceğine ilişkin güvenini ve iyimserliğini gösterme,
- Vizyonun gerçekleşmesinde izleyenlere duyduğu güveni açıklama,
- İlk küçük başarıları güveni pekiştirmek için kullanma,
- Başarıları kutlama,
- Anahtar değerleri vurgulamak için sembolik, dramatik eylemleri kullanma,
- Rol modeli oluşturarak örnek alma,
- Kültürel formları değiştirme; eskileri ayıklama,
- Değişimi kolaylaştırmak için törenleri, seremonileri kullanma.

Tanımlarda farklı yaklaşımlar olmasına rağmen bütün tanımlardaki ortak yön dönüşümcü liderliğin, her şeyin üstünde, değişim ajanı olduğu varsayımıdır.

Bu tip liderliğin işlevi, değişimin kontrolörü olarak değil, değişimin katalizörü olarak hizmet etmektir (Eraslan, 2003: 70).

Eraslan (2003: 70)'nın Rost (1993: 87)'tan aktardığına göre günümüzde dönüşümcü liderlik kavramı Burns'un çalışmasıyla birlikte başlamaktadır. Kitabında, mükemmel firmaların sahibi olan sıra dışı insanlardan bahsederken; Peters ve Waterman dönüşümcü lideri mükemmellikle eşit anlama koymaktadır. Bass ise dönüşümcü lideri karizma ile eşdeğer görmektedir. Bunun ötesinde göz ardı edilmemesi gereken gerçek ise dönüşümcü liderliğin, izleyici ve liderin; moral, motivasyon açısından birbirlerini yüksek seviyeye çıkartmalarındır

Dönüşümcü liderlik özellikle Bass'ın geliştirdiği *Çok Yönlü Liderlik Anketi (Multiple Leadership Questionnaire)* ile çok değişik alanlarda ölçülmeye çalışılmıştır. Eğitim kurumları, ordu, emniyet örgütü, işletmeler, özel ve kamu kurumlarında dönüşümcü liderlik çalışmaları yapılmaktadır. Dönüşümcü liderlik konusuna birçok bilim adamı ilgi göstermiştir. Bu bilim adamları *Tichy ve Tavenna Conger-Kanungo*, *Avolio, Yukl ve Sashkin* eğitim alanında *Jantzi ve Leithwood* ve *Pielstick*'tir. Bütün araştırmacıların yaptıkları "dönüşümcü liderlik" tanımları hemen hemen aynı olmakla birlikte, diğer liderlik yaklaşımlarıyla olan ilişkileri konusunda farklı görüşleri vardır. Ayrıca dönüşümcü liderin davranışlarını açıklama konusunda *Kouzes ve Posner* da Bass gibi bir anket geliştirmiştir. Liderlik uygulamaları formunda (Leadership Practices Inventory) beş tip liderlik davranışını, süreci sorgulamak (organizasyonu ileri götürmek için risk alma ve fırsatları araştırmak), paylaşılmış bir vizyon oluşturmak, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirmek, örnek olmak, izleyicilerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirmek biçiminde tespit etmiştir (Eraslan, 2003: 90).

Sashkin'de dönüşümcü liderin davranışını açıklamada geliştirdiği *Lider Davranış Anketinde (Leader Behavior Questionnaire)* beş kategori geliştirmiştir. Bunlar açıklık, haberleşme, güven, dikkate alma ve fırsat yaratmadır. Bunlara ilave olarak yazar, dönüşümcü liderleri ortalama lider ve yöneticilerden ayıran üç temel özellik ortaya çıkarmıştır. Ancak bu özellikler insanın doğuştan kazandığı

değil, öğrenilebilecek özelliklerdir. En temel özellik kendine güvendir. İkincisi güç isteğidir. Sonuncusu ise vizyondur (Tabak, 2001: 5). *Podsakoff* dönüşümcü liderliği altı boyutta incelemiş, Bass'ın dört boyutuna bağlı kalmakla birlikte bunlar, vizyon ve ilham sağlama, davranış modelleri oluşturma, grup amaçları için kendini adama, entelektüel uyarım, bireysel destek sağlama ve yüksek performans beklentisi boyutlarını ilave etmiştir. Ayrıca, Bass sonraki çalışmalarında dönüşümcü liderlikte karizma, ilham verme, bireyselleştirilmiş ilgi, zihinsel uyarım konularına yönelmiştir. Bütün bu çalışmaları değerlendirecek olursak; *Sashkin*, dönüşümcü liderlikte vizyonu vurgulayarak, Dönüşümcü Liderlikte vizyon oluşturma yolları ve önemi üzerinde çalışmalar yapmıştır. *House, Trice, ve Beyer* dönüşümcü liderlik karizmaya dikkat çekmişlerdir (Çelik, 2001: 42-143).

Ülkemizde ise dönüşümcü liderlik ile ilgili çalışmalar sınırlı da olsa artış eğilimindedir. Yönetim bilimi ve liderlikle ilgili akademik çalışmalarda son yıllarda hızlı bir artış görülmektedir. Bu konuda Şimşek'in (1997:164) dönüşümcü liderlik tanımlamasının liderlikle ilgili tanımlamalar arasında genel geçer bir niteliğe sahip olduğu düşünülebilir:

"Dönüşümcü liderlerin işi yeni bir vizyon, dünya görüşü veya gerçeklik yaratmak, bu yeni gerçeklikle ilgili uyumlu yeni standartlar, kurallar, normlar ve davranışlar geliştirmek, kitlelerin anlayabileceği dilde bunlara ulaşmanın yollarını göstermektir. Liderin yarattığı bu yeni gerçekliğin içinde kitleler yeni anlamlar bulurlar, yaşamları ve davranışları anlam kazanır, geleceğe ilişkin açık ve kesin beklentileri oluşur."

### **2.6.3. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları**

Dönüşümcü Liderlik konusundaki araştırmalarda dört temel boyut üzerinde durulmaktadır. Bunlar: *İdealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş ilgidir.*

### 2.6.3.1. İdealleştirilmiş Etki

Alanyazında karizma olarak da geçen bu boyut, dönüşümcü liderliğin temel unsurlarından biridir. İdealleştirilmiş etki, dönüşümü gerçekleştirenler tarafından ciddi bir biçimde göz önünde bulundurulmalıdır. Bu boyut astların saygı ve güvenini kazanmayı ve onlara güçlü bir görev anlayışı yerleştirmeyi içerir (Eraslan, 2003: 92).

Bennis ve Nanus, etkili dönüşümcü liderlerin, izleyenlerin güvenlerini kazandıkları için dönüşümcü liderlik ve güven arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu ileri sürmektedir. Bass' da izleyenlerin bağlılıklarını liderlerin vizyonuna doğru harekete geçirme ihtiyacı duyulduğunda dönüşümcü lider için güvenin önemli olabileceğini söyler. Böyle bir durumda lidere olan güven eksikliği vizyonun çekiciliğini azaltacağından, izleyenleri tarafından güvenilmeyen bir liderin vizyonunun bağlılık yaratabilmesi mümkün olmayacaktır. (Nal, 2003: 56).

Karizma olarak da adlandırılan idealleştirilmiş etki aslında, karizmadan farklı anlamlar içerir. Dönüşümcü liderlikle ilgili araştırmalar incelendiğinde; karizma genellikle karizmatik olarak değerlendirilen lidere izleyenlerin atfettiği nitelikleri tanımlamaktadır (Karip, 2000: 447). Karizmatik liderler çoğu zaman önemli değişimleri gerçekleştirdikten sonra örgüt için bir problem haline gelirler. Çünkü çok fazla özgüvene sahiptirler ve eleştirilerle ilgilenmezler. Oysaki Dönüşümcü Liderler karizmatik liderlere göre çok daha fazla esnek ve değişime açıktırlar (Friedman ve diğerleri, 2000: 8-11).

Bass Dönüşümcü liderliğin bir unsuru olarak karizmatik liderin izleyenlerle olan ilişkisini karakterize eden derin duygusal bağlılığın, dönüşümcü liderlik meydana geldiği zaman yaratılabildiğini, fakat tamamen dönüşümcü olmayan karizmatiklerin etkilerinin ayırt edilebildiğini ileri sürer. Karizma, dönüşümcü lider için gerekli bir unsurdur, fakat dönüşümcü süreci açıklamada kendi başına yeterli değildir. İdealleştirilmiş etki karizmadan farklı olarak liderin izleyenleri ile etkileşimde bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını içerir (Karip, 1998, 447).

Çok önemli bir sonuç da liderin kendisi üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı şekilde etkiye sahip olan gruba vizyonunu iletebilmesi gerektiğidir. Vizyon ne kadar değerli olursa olsun bilmesi gerekenlere iletilmezse hiçbir işe yaramaz.”Vizyonsuz yeniden canlanma olmaz”( Çobanoğlu, 2003: 14).

Lider, insanları dönüşümü gerçekleştirebileceklerine ikna edebilmek için önce kendi elini taşın altına koymalıdır. Bunun için lider, yapılacak şeyleri sade ve özlü bir şekilde ifade etmeli sonra da söylediklerini yapmalıdır (Özden, 2000: 213–214).

Çobanoğlu (2003: 14) dönüşümcü liderin idealleştirilmiş etkiyi kullanırken şu davranışları sergilediğini belirtmiştir:

- Etik ve moral davranışların standartlarını gösterme,
- Amaçları belirlemedeki ve amaçlara ulaşmadaki riskleri izleyenlerle paylaşma,
- Diğerlerinin ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının üstünde düşünme,
- Yetkiyi yalnız gerektiği zaman kullanma ve asla kişisel amaçları için kullanmama.

### **2.6.3.2. Esin Kaynağı Olma**

Nal (2003: 34)’a göre dönüşümcü liderliğin diğer bir unsuru olan esin kaynağı olma, ilham verme ya da ilham veren motivasyon olarak da adlandırılır. Bu faktör, izleyenlere beklentileri ileten, örgüt içinde paylaşılan vizyonun bir parçası olmaları ve ona bağlanmaları için güdülenmeleri konusunda isteklendiren liderin tanımlanmasıdır. Dönüşümcü lider, örgütün problemlerinin çözülebileceğine inanmaları için grup üyelerinin beklentilerini değiştirir ve örgütün amaçlarına rehberlik edecek vizyonu geliştirmede ve bunun nasıl işleyeceği konusunda merkezi bir rol oynar. Uygulamada, liderler kendi çıkarlarından çok daha fazlasını başarmak için grup üyelerinin çabalarına odaklamak amacıyla sembolleri ve duygusal çağrılarını kullanır. Takım ruhu, bu tip liderler tarafından geliştirilir (Northouse, 2000: 138, akt: Nal, 2003: 35).



Başka bir anlatımla lider, izleyenler için bir moral kaynağı oluşturur. Sembolleri, sloganları ve basit duygusal öğeleri kullanarak güçlü bir ortak amaç duygusu oluşturur. Lider, grupta ortak amaçlar etrafında bir grup bilinci oluşmasını sağlar. Gelecek hakkında konuşurken pozitif bir tutum sergiler ve astlar için sürekli teşvik edici bir tutum gösterir. Lider astların amacına ulaşacağına tam bir güven içindedir. Gelecek için harekete geçirici, gruba ivme kazandıracak bir vizyon oluşturarak, bu vizyonu gerçekleştirmede azim ve kararlılık gösterir. Liderin bu tutum ve davranışları, astlar için içten bir güdülenme sağlar (Çobanoğlu, 2003: 15).

### **2.6.3.3. Entellüktüel Uyarım**

Entelektüel uyarım, yaratıcılık problemini tanımlar. Dönüşümcü liderler, varsayımları sorgulama, problemleri yeniden çerçeve içine alma ve eski durumlara yeni yöntemlerle yaklaşma yoluyla izleyenleri yaratıcı ve yenilikçi olmaları için güdüler (Çobanoğlu, 2003: 16).

Bass ve Avolio' ya göre dönüşümcü liderler, yeni prosedürler, programlar ve problem çözme içerisinde yaratıcı olmak için izleyenleri cesaretlendirir; eski yöntemlerle işleri yapmaya olan bağımlılığı azaltmaya teşvik eder ve bireyleri hatalarından dolayı eleştirmez. Liderler her şeyin sürekli açık incelenmesinde ve değişim için tam kabullenmeye hazır olmada ısrarcı olurlar. Dönüşümcü liderlik, izleyenleri yaratıcı ve yenilikçi olmak ve inançlarını ve değerlerini savunmaları için uyaran liderliği kapsar. Bu liderlik tipi, izleyenleri örgütsel konularla ilgili yenilikçi yöntemleri geliştirirken ve yeni yaklaşımları denerken onları destekler. (Northouse, 2000: 138 akt: Nal, 2003: 36).

Dönüşümcü liderler devrimsel değişimlerin ajanıdırlar. Bunu başarmak için yenilikçi çözümler sağlamak ve yeni fikirler bulmak için izleyenleri zorlamalıdırlar. Astlar soru sormak ve statükoya karşı çıkmak için cesaretlendirilir. Lider, problemleri çözmek için yeni yollar bulunması konusunda izleyenleri yönlendirir ve geçmişte imkansız gibi görünen uygulamalar için cesaretlendirir ve güdüler. Astlar, negatif düşünce ve inançları reddetmeyi öğrenir ve olumlu düşünür (Friedman ve diğerleri, 2000: 16).

Dönüşümcü liderler risk karşıtı değildirler. Risk alırlar ama kendilerini ve diğerlerini boş yere tehlikeye atmazlar; riskler dikkatli analizlere dayanır. Bu riskler de örgütü geliştirmek için alınır. Risk almayan lider felç eden başarısızlıklarla karşılaşmaya ve yapabileceklerini de yapamamaya mahkûmdur. Hatalar ve yanlış adımlar, vizyonu geliştirmek ve başarıya ulaşmak için gerekli adımlardır. Dönüşümcü lider hata yapmaktan korkmaz. Hatalar, gelişme için fırsatlar yaratır. Hatalar yapılmazsa ilerleme de olmaz. Başarısızlık dönüşümcü liderliğin sözlüğünde yoktur ( Çobanoğlu, 2003: 16).

Lider, astlarını işlerin şu anki yapılış biçimlerini, işlemleri, eylemleri, kendi düşünce ve değerlerini, kurumun ve liderin düşünmesini yönlendiren değerleri sorgulamaya teşvik eder. Lider, güçlüklerle ve engellere baş edebilmek için astların alışagelmış davranış ve düşünüş kalıplarını sorgulamalarını ve daha önceden de var olan problemler hakkında yeni bakış açıları oluşturmalarını sağlar. Böylece astlar öteden beri var olan kabullenmeleri ve geleneksel çözüm yollarını sorgulayabilir. Lider, problemlerin çözümünde farklı yaklaşımları teşvik eder ve astların farklılıklar konusunda görüşlerini açıklamaları için ortam ve koşulları sağlar. Böylece lider örgütün *entelektüel*, yenilikçi ve daha iyi için değişimci kapasitesini atıl kalmaktan kurtararak aktif konuma getirir (Karip, 1998 :479).

Dönüşümcü bir lider yeniliği desteklemelidir. Öğretmenler veya gruplar denemek istedikleri fikirlerle geldikleri zaman, dönüşümcü bir lider destekleyici ve düşünceli bir tavırla sorular sorar ve yeni düşünceleri analiz etmek ve değerlendirmek için takımın bir parçası olarak çalışır. Başarılı oldukları zaman da dönüşümcü lider tarafından kutlanmalıdır. Hiçbir başarı kutlanmayacak kadar küçük değildir. Diğer taraftan bir fikir başarılı olmadıysa, dönüşümcü lider destekleyici olmayı sürdürür ve tekrar neyin yanlış gittiğini ve niçin başarısızlıkla sonuçlandığını analiz etmek için tasarlanmış açık sorular yöneltir. Amaç, başka yenilikler için cesaretlendirmektir, kötü bir deneyimden dolayı başlangıçta durdurmak değil (Çobanoğlu, 2003: 20).

#### 2.6.3. 4. Bireyselleştirilmiş İlg

Bireyselleştirilmiş ilgi, izleyenin ihtiyaçları özellikle de gelişimsel ihtiyaçları için liderin gösterdiği kişisel ilgi derecelerini yansıtır.

Dönüşümcü liderin her bireyin başarısı ve büyümesi için ihtiyaçlarına özel ilgi göstermesi bireyselleştirilmiş ilgi anlamına gelir. Bireyselleştirilmiş ilginin amacı diğerlerinin ihtiyaçlarını ve üstünlüklerini belirtmektir. Dönüşümcü lider bu bilgiyi kullanarak ve ruhani bir lider gibi davranarak, izleyenlere ve iş arkadaşlarına potansiyellerini daha yüksek bir düzeye çıkarmak ve kendi gelişimleri için sorumluluk alma konularında gelişmeleri için yardımcı olur. Bu, destekleyici bir iklimde, ihtiyaçlardaki ve değerlerdeki bireysel farklılıkları görerek ve kabul ederek iki yönlü iletişim kurarak ve bireyselleştirilmiş bir tarzda diğerleriyle etkileşim içerisine girerek yeni öğrenme fırsatlarının yaratılmasıyla başılır. Bireysel olarak ilgi gösteren bir lider aktif ve etkili bir şekilde dinler (Eraslan, 2003: 45).

Dönüşümcü lider vizyonlarını iletmeli ve izleyenlerine rehberlik yapmalıdır. Bu nedenle örgütte astlarla her düzeyde iletişim kurma yeteneği çok önemlidir. Buna ek olarak dönüşümcü lider insanların ihtiyaçlarına da dikkat etmek zorundadır. İnsanlar farklıdır ve her izleyicinin özel yetenekleri hakkında bilgi edinmek lider için hayati önem taşır. Her astın yeteneklerini bilmek lidere, onları benzersiz yeteneklerinden en iyi şekilde yararlanılacağı işlere atama olanağı verir. Astların ihtiyaçlarına duyarlılık ve bireysel ilgi göstermek güdülenmiş işgücü ile sonuçlanır. Herkes özel olduğunu hissetmek ister ve dönüşümcü lider her izleyici ile bireysel olarak ilgilenme yeteneğine sahiptir (Friedman ve diğerleri 2000: 24).

Bireyselleştirilmiş ilgi faktöründe liderler, kendilerini tam olarak gerçekleştirmelerinde bireylere yardımcı olurken, takım yöneticisi ve öğüt verici gibi davranır. Böyle liderler, bireysel sorumluluklar sayesinde izleyenlerin gelişmelerine yardımcı olmak için bir araç olarak temsilcileri kullanabilir (Northouse, 2000: 138 akt: Nal, 2003: 37).

Dönüşümcü lider insanlara saygı gösterir ve değer verir. Etkili lider, işin insanlar sayesinde başarıldığı ve yalnızca onların yardımıyla daha yüksek amaçlara ulaşabileceğini bilerek, insanların değerini kabul eder. Onların önemliliği istismar edilmez. Ayrıca lider insanlara güvenir ve amaca ulaşma yolunda görevlerin başarılmasına yardım edecek sorumlulukları belirtir (Çobanoğlu, 2003: 21).

## **2.7. Dönüşümcü Lider Olarak Okul Yöneticisi**

Yöneticiler çeşitli şekillerde tanımlanır ve tarif edilir. En etkili olabileceği varsayılan okul liderliği tipinin belirlenmesine günümüzde sosyal bilimler yardımcı olur. Yöneticilik, öğrenme kaynaklarının ne kadar iyi yönetildiği, öğretimsel liderliğe önem verip verilmediği, değişimin nasıl yönetildiği ve güvenli ve destekleyici bir çevrenin yaratılıp yaratılmadığı ve sürdürülüp sürdürülmeyeceği ile tanımlanır ve tarif edilir. Öyle görünüyor ki bu rol tanımlamalarının çoğu yöneticilerin verilen koşullar altında, iş üzerindeki performansında az çok neye benzemesi gerektiğinin idealleştirilmiş kavramlarla belirlenir (Wilmore, 2001: 115, akt: Çobanoğlu, 2003: 22).

Çobanoğlu (2003: 23)' nun, Wilmore (2001: 115)' dan aktardığına göre dönüşümcü liderlik olmadan okul yelkensiz bir gemi, haritasız bir yolculuk haline gelir. Dönüşümcü liderin rolü, hizmet ettiği öğrenciden personele ve topluma kadar okul hakkındaki her şeyi öğrenmesidir. Okulu ayakta tutan ne? Değeri nedir? Yazılı olan veya olmayan kurallar nedir? Yönetici, bunlar için zaman ayırmazsa büyük sorunlarla karşı karşıya kalır.

Dönüşümcü liderlik, öncelikle eğitim dışındaki çevrelerde yapılan araştırmalarla kapsamlı olarak geliştirilmiştir. Eğitimde alanında dönüşümcü liderliğin gelişimindeki iki önemli yazar Sergiovanni ve Leithwood' dur.

## **2.8. Sergiovanni' nin Okula İlişkin Dönüşümcü Liderlik Kuramı**

Eğitim kurumlarındaki dönüşümcü liderliğe ilişkin farklı bir yaklaşım getiren Sergiovanni' ye göre, liderliğin teknik, insan ve eğitimsel boyutları okulun

etkili olmasını sağlar. Sergiovanni'nin inandığı sembolik ve kültürel boyutları da değer katılımlıdır. Bu boyutlar, okulun mükemmelliğe ulaşma ve etkili olmanın ötesine geçmesine olanak sağlar. Sergiovanni, dönüşümcü liderlik düşüncesini öğretimsel liderlikten farklılaştırır (Gurr, 1990: 43).

Gurr (1990: 43) ise okulla ilişkili olarak dönüşümcü liderliğin beş alternatif boyutunu önerir:

- 1) Sağlıklı yönetim tekniklerini kapsayan *teknik* liderlik,
- 2) Sosyal ve bireyler arası potansiyellerden yararlanmayı gerektiren *insan* liderliği,
- 3) Yöneticinin eğitim ve öğretim hakkındaki bilgi uzmanlığını gösterdiği *eğitimsel* liderliği,
- 4) Önemli amaçları ve davranışların modeli olmayı ve vurgulamayı kapsayan *sembolik* liderlik,
- 5) Yöneticinin okula kimliğini kazandıran sağlam değerleri, inançları ve kültürel unsurları belirlemeye, pekiştirmeye ve açık ifade etmeye yardım ettiği *kültürel* liderlik.

## **2.9. Leithwood'un Dönüşümcü Liderlik Kuramı**

Leithwood (1992), dönüşümcü liderliği insanların misyonunu ve vizyonunu yeniden tanımlamayı ve amaçlara ulaşmak için sistemlerin yeniden yapılandırılmasını kolaylaştıran liderlik olarak tanımlar. Leithwood, öğretimsel liderliği, dairenin önünde yada ortasında bulunan bir lider olarak tanımlarken, dönüşümcü liderliği arkasındakileri bir daire oluşturmaya yönlendiren lider olarak betimler (Çelik, 1999: 147). Aynı yazar dönüşümcü liderliğin öğretimsel liderliğin temel eksiklerini gidermek için öğretimsel liderlik kavramının genişletilmesinden ortaya çıktığını ve değişimle karakterize edilen okulun eğitim iklimi özellikleriyle belirginleştiğini ileri sürer. Leithwood, dönüşümcü liderliğin yararlılığını ve kullanılabilirliğini destekleyen şu dört varsayıma işaret etmiştir (Gurr, 1990: 43):

1. Okulun yeniden yapılandırılması için yöntemler ve amaçlar belirsizdir ve böyle bir iklimde ihtiyaç duyulan, kontrol stratejilerinden çok bağılıktır.

Dönüşümcü liderlik önemli değişimler için ihtiyaç duyulan fazladan çabaya yol açan işgören motivasyonunu ve bağlılığını artırır.

2. Okulu yeniden yapılandırma birinci ve ikinci sırada değişiklikleri gerektirir. Esas teknolojisinde olduğu kadar örgütün tümünde de değişiklikleri gerektirir. Birinci sıradaki değişiklikler öğretimsel liderliğin ilgi alanındadır, fakat ikinci sıradaki değişiklikler dönüşümcü liderliğin ilgi alanına girer.

3. Okulu yeniden yapılandırma, özellikle, yönetici tarafından büyüklüğün ve karmaşıklığın, etkili öğretimsel liderlik için olumsuz bir durum oluşturduğu ortaokullarda amaçlanır. Böyle bir durumda, dönüşümcü liderlik personeli yetkilendirme ve etki yayma düşüncesi ile öğretimsel olarak çok daha iyi uygulanabilir.

4. Öğrenme işlevinin profesyonelleştirilmesi, okulu yeniden yapılandırma gündeminin merkezidir ve bu öğretimsel lider olarak yöneticiye karşı işler. Bunun yerine öğretmenler liderlik sorumluluğunu üstlenmeleri için cesaretlendirir. Dönüşümcü liderliğin unsurları profesyonelleştirilmiş bir işgücüyle çok daha benzerdir.

Leithwood, dönüşümcü liderlerin üç önemli amacın peşine düştüklerini ifade etmektedir (Gurr, 1990: 44). Bunlar:

**1. Personele yardım etme, işbirlikçi ve profesyonel bir okul kültürü sağlama:** Bu, personelin sık sık konuşması, gözlem yapması, eleştirmesi ve birlikte plan yapması anlamına gelir. Dönüşümcü liderler, personeli işbirlikçi amaç oluşturmaya dahil eder, öğretmen izolasyonunu azaltır, kültürel değişiklikleri desteklemek için bürokratik mekanizmaları kullanır, gücü emanet ederek liderliği diğerleriyle paylaşır ve aktif bir şekilde okul normlarını ve inançları iletirler.

**2. Öğretmen gelişimini teşvik etme:** Leithwood'un çalışmaları öğretmenlerin motivasyonunun, amaçları içselleştirdiklerinde arttığını

göstermektedir. Leithwood'un bulduğu bu süreç, bir okul misyonuna güçlü bir biçimde bağlandıklarında kolaylaşır.

**3. Öğretmenlere problemleri daha etkili bir şekilde çözmede yardım etme:** Leithwood'a göre; dönüşümcü lider, öğretmenleri yeni işlerle meşgul olmaları ve "fazladan çaba" göstermeleri için motive eder. Leithwood, dönüşümcü liderlerin aslında personele daha sıkı değil, daha akıllıca çalışmaları için yardım etme amacıyla uygulamalar yaptıklarını söyler. Leithwood, "bu liderler, bir grup olarak personelin yöneticinin tek başına yapabileceğinden daha iyi çözümler geliştirebileceklerine dair samimi bir inancı paylaşmaktadır" sonucunu çıkarır.

Leithwood (1992), kendinin ve arkadaşlarının çalışmalarını bir araya getirip dönüşümcü okul liderliği için dört boyut tanımlar (Gurr, 1990: 44 ):

1. Paylaşılan bir vizyon geliştirme, okulun öncelikleri ve amaçları konusunda fikir birliği yaratma ve yüksek performans beklentilerine sahip olma,
2. Bireyselleştirilmiş destek, entelektüel uyarım sağlama ve profesyonel uygulamalar için model olma,
3. Demokratik karar vermeyi ve yayılan liderliği cesaretlendirme,
4. Kültürel değişimi desteklemek ve özendirmek için çeşitli bürokratik mekanizmaları kullanan, kültürel değerleri göstermek için semboller ve alışkanlıkları kullanan, doğrudan ve sıkça kültürel normları, değerleri, inançları , paylaşılan yetkiyi ve sorumlulukları diğerlerine ileten okul kültürünü kuvvetlendirme.

Çobanoğlu (2003: 24)' na göre okullar ve okul sistemleri yeniden yapılanmaya maruz kalırken okul liderliği, özellikle yöneticilerle ilgili olan okul liderliği değişmektedir. Örneğin, Hallinger, Amerikan yöneticilerinin rollerindeki değişimi *yönetimselden öğretimsele* daha sonra da *dönüşümcüye* doğru evrildiğini söylemektedir. 1980' li yılların başlarında başat liderlik kavramı, kaliteli öğretime odaklanmış güçlü yönetsel liderlik; bütün öğrenciler için yüksek beklentiler, güvenli, düzenli ve esnek bir çevre, öncelikli olarak görülen temel yeteneklerin

kazanılması ile güçlü bir öğretimsel odaklanma; öğrencilerin ilerlemelerinin sık sık izlenmesi gibi etkili okulun anahtar özelliklerine işaret eden öğretimsel liderlikti. Ancak bu durum, bu on yılın sonuna kadar sürmedi ki vurgu öğretimsel liderlikten dönüşümcü liderliğe doğru kaydı.

Günümüzde liderlik, yönetim alanında olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da tartışmaların merkezinde yer alırken, dönüşümcü liderlik kavramı eğitimin giderek önem kazanan bir kavramı haline geldi.

## 2.10. Dönüşümcü Liderliğin Temel Özellikleri

Dönüşümcü liderlik ile ilgili olarak literatürde çok sayıda nitelik sayılmıştır. Ancak bu bölümde oldukça fazla olan bu nitelikler özetlenerek verilmeye çalışılmıştır. Argun'un liderlik konulu bir makalesi, gerçek liderde bulunması gereken temel özellikleri içeren bir yaklaşıma sahiptir. Bu özellikler çok geniş olmakla beraber, aşağıda araştırmacı tarafından ortaklaştırılmıştır. Bu özelliklere geçmeden önce, Argun'un, gerçek lideri anlatırken kullandığı betimleme dönüşümcü liderlik özellikleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir ([www.tanjuargun.com](http://www.tanjuargun.com), ):

*“Nedir gerçek liderlik? Her şeyden önce, gerçek lider, insanı seven ve ona değer veren bir yapıya sahiptir. Sevecen ve alçakgönüllüdür. Empati temel ilişkiler felsefesi olarak ön plana çıkar. Kendisinden önce, izleyenleri yüceltmeyi ve onların durumunu iyileştirmeyi hedef almıştır. Dürüsttür, adildir. İnsanlara güven verir, onlara güvenir. Vizyon sahibidir. Bu vizyon, gelecekte elde edilmesi çok kolay olmayan, ancak imkânsız da olmayan bir hedeftir. İyi bir iletişim ustası olduğundan, izleyenleri bu hedefe inandırmış ve onları bu hedefe yönlendirmiştir. Bu hedefe ulaşmak için gereken enerjiyi insanların içinden çıkarmış ve ateşlemiştir. Onlara yetki ve güç vermiştir. Detaylarla uğraşmaz. Resmîn tamamını görür. Engelleri çok önceden bertaraf eder. Anlaşmazlıkları basite indirgemedi uzmandır. Başarıları izleyenlere, başarısızlıkları kendine mal eder. Teşekkür eder, yüceltir. İnsana önemli olduğunu hissettirirken*



*kendisini lüzumsuz gösterir. Kriz anlarında ortaya çıkar, paniklemez ve insanlara moral aşılar.”*

Bu alıntıda görüldüğü üzere dönüşümcü liderlik için çok sayıda özellikten bahsedilmektedir. Bunları ana başlıklar halinde 8 maddede özetleyebiliriz.

### **2.10.1. Ortak Vizyon Oluşturma ve Paylaşma**

Yeni liderlik paradigması ve dönüşümcü liderlik, “vizyon” kavramı ile geleneksel liderlik anlayışından ayrılır. Vizyon, dönüşümcü liderliğin önemli karakteristik özelliklerinden biridir. Eraslan’ın (2003: 109) Açıkalın (2003)’dan aktardığı gibi:

“Dönüşümcü liderliğin temel özelliği paylaşılmış bir vizyona sahip olmasıdır. Vizyon değerlerle beraber, prensip odaklıdır. İnancılı, dürüst, bütünlük içinde ve kendine güvenen birisi olması ondaki diğer özellikleri gösterir.”

Vizyon; Bir insanın, onun varlık nedeni, yaşama gayesi vb. konulardaki temel kabullenmelerinin çizdiği ufuktur. Vizyon, bir başka deyişle sahip olduğumuz değerlerin anlam ve yansımasıyla zihnimize çizdiğimiz bir tablodur (Özden, 1999:41). Örgütsel anlamda vizyon ise; örgüte ilişkin düşlenen bir geleceği tasarlayabilme, geliştirebilme ve paylaşabilme özellikleri ile birlikte örgütsel geleceğin resmedilmesi şeklinde tanımlanabilir. Senge’nin (1996:165) vizyon betimlemesi bu tanımlamayı destekler niteliktedir: “Vizyon bir örgütün geleceğe yönelik hedeflerinin belirtilmesidir. Bazen vizyon, amaçla karıştırılmaktadır ancak vizyon arzulanan geleceğin resmîdir.

Ünlü yönetim bilimcilerinden Kotter liderlik ve vizyon arasındaki ilişkiyi şöyle betimlemektedir “Lider dönüşümü hazırlayan ve organize eden kişidir. Liderler eylemi motive eder. Kazançlarını ve risklerini paylaşırlar. Liderler vizyon sahibi olmanın yanısıra işgücünü yönlendirme özelliğine de sahip olmalıdır. Lider iyimser, umutlu ve vizyon sahibi bir yapıda olmalıdır” ( Kotter, 1999: 80).

### 2.10.2. Zihinsel Uyarım Ve Yaratıcılık

Dönüşümcü liderlik yeni yöntemleri, yeni fikirleri içinde barındıran bir değişim sürecidir. Yaratıcılık faktörü organizasyonu sürekli yenileyen, çalışanların performanslarını artıran, örgüte yeni kapılar açan yeni fırsatlar sunan bir etkidir. Doğru kullanıldığı zaman başarılı bir dönüşümün anahtarıdır. Bu anahtar doğru bir şekilde kullanabilmek için bireylerin içinde var olan, belki de yıllarca gizli kalmış bu faktörün ortaya çıkarılması ve etkin bir şekilde kullanılması gerekir (İnci, 2001: 21).

Dönüşümcü liderler devrimci değişimcilerdir. Bunu başarmak için yaratıcı çözümler bulmak ve yeni fikirler elde etmek için izleyenleri ile birlikte hareket ederler. Dönüşümcü lider, izleyenlerini cesaretlendirir ve mevcut yapıya, değişim karşısı anlayışa (*status quo*) karşısı koymaya yöneltir. Dönüşümcü lider, izleyenlerini problemlerin çözümünde yeni yöntemler bulmaya iter ve onları motive ederek işe yöneltir. İzleyenlerine negatif düşünceleri reddetmeyi öğretir ve olumlu düşüncenin gücüne inanırlar (Friedman ve diğ., 2000:10). Dönüşümcü liderler, yeni fikirlerin uygulanması için izleyenlerine izin verir. Bilgiyi paylaşır ve etkin bir şekilde araştırır. Özgür bir düşünce plartformunu hazırlayarak izleyenlerini düşünmeye teşvik eder.

Dönüşümcü liderler, izleyenlerinin gizil güçlerini, ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarıcı olanaklar sağlar. Dönüşümsel bir perspektife sahip bir örgütte, izleyenler, zihinsel güçlerinin ve becerilerinin farkında olarak yaratıcılıklarını geliştirici bir ortamla iç içedirler, Dönüşümcü lider, izleyenlerinin bu özelliklerini kullanmalarının dönüşümü kolaylaştıracağı ve kalıcılaştıracağı bilincindedir. Bu sürecin oluşmasında dönüşümcü liderler belirli bir risk ile karşısı karşıya kalırlar. Dönüşümcü liderler, organizasyonu geliştirmek için risk alırlar. Dönüşümcü liderler, ellerindeki ürünü, hizmeti ya da kendilerini geliştirmek için sürekli yeni yollar arayan ve izleyenlerini bu şekilde yönlendiren kişilerdir. Yeni bilgi, beceri ve yetkinlik kazandıracak her türlü deneyime açıktırlar. Kendi iş tanımlarının ötesine geçerek kuralları ve yapıları sorgulayarak, yeni yollar geliştirmeye çalışırlar (Bresctick, 1999: 150–151).

### 2.10.3. Karizmatik Etkiye Sahip Olma

Dönüşümcü liderlikle ilgili yapılan araştırmalarda sıkça tartışılan özelliklerinden biri “karizma” kavramıdır. Bazı kuramcılar karizmayı, dönüşümcü liderliğin temel ögesi olarak sayarken, bazıları ise izleyenler tarafından lidere atfedilen bir özellik olarak belirtmişlerdir (Açıklalın, 2003: 67). Üzerinde tam bir uzlaşma olmadığından ve son dönemlerde liderlik çalışmalarında ilgi çeken bir kavram olduğundan bu araştırmada “karizmatik etki” kavramı incelenecektir. Ancak bilinmesi gereken dönüşümcü liderlik ile karizmatik liderliğin farklı liderlik tipleri olduğu gerçeğidir.

Günümüzde günlük yaşamda oldukça sık kullanılan, fakat birçok kişinin anlamını bilmediği bir olgu olarak “karizma”, eski Yunan uygarlıklarına kadar uzanan bir geçmişe sahiptir. Yunanca’da “*ilahi ilham yeteneği (divinely inspired gift)*” anlamına gelmektedir. Karizma kavramı, karşısındakini kolayca etkileyebilen, üstün ikna becerisine sahip, güven veren anlamında kullanılabilir (Güney, 1999:203).

Karizma kavramı sosyal bilimlerde ilk olarak Max Weber tarafından kullanılmıştır. Weber, 1947’de karizma kavramını, izleyenleri üzerinde hissedilebilir bir güce sahip olan ve özellikle yönlendirmeye gereksinim duyulduğu kriz zamanlarında ortaya çıkan liderlik biçimi şeklinde kullanmıştır (Brestick, 1999: 86). Weber karizmayı şöyle tanımlamıştır:

*“Karizma, özel bir kutsallığa kahramanlığa veya uygun bir bireyin düzenleyici yeteneğe veya örnek olan karakterine bağlıdır.”*

Weber’in bu tanımı çeşitli araştırmacıların bakış açılarına göre farklılaşmaktadır. Ancak herkesçe kabul gören bir tanım vermek gerekirse, karizma; “bir grubun (izleyicilerin) algılarının ve atıflarının a) liderin nitelik ve davranışları tarafından, b) liderliğin yer aldığı durum ya da koşullar tarafından ve c) izleyicilerin gereksinimleri tarafından etkilenmesinin sonucu olarak elde edilen ve izleyicileri, liderin kendisi için harekete geçirebilen bir güç” olarak tanımlanabilir (Güney, 1999:203)

Dönüşümcü liderliğin önemli teorisyenlerinden Bass, karizmayı, vizyon ve misyon duygusu oluşturma, gurur duyma, saygı ve güven duyma süreci olarak tanımlamıştır. Ayrıca Bass, dönüşümcü ve etkileşimci (yönetmel) liderlik arasındaki ayırımı diğer liderlik özelliklerini dikkate alarak yeniden tanımlamış, dönüşümcü liderleri daha çok karizmatik özellikler taşıyan ve olağanüstü çabalar göstererek grubun beklentilerini karşılayan liderler olarak betimlenmiştir. Bass, karizmatik etkiye sahip liderler için şu değerlendirmeleri yapmıştır:

- Karizmatik etkiye sahip liderler, kendilerine yönelik heyecanlı (emotional) tepkileri canlandırmak suretiyle izleyicilerinin tutum ve davranış değişimini teşvik ederler. Aynı zamanda bir coşku ve macera duygusunu da harekete geçirirler.
- Karizmatik etkiye sahip liderlerin izleyicilerinin gözünde olduğundan fazla görünmeleri, kendilerini izleyicilerince özdeşleştirilecek yararlı hedefler hâline getirir ve izleyicilerde bazı heyecanların yaratılmasında katalizör görevi görür.
- Normların ve grup fantezilerinin izleyiciler arasında paylaşılması karizmatik liderlerin ortaya çıkmasını ve bu liderlerin başarılı olmasını kolaylaştırır.

Çelik (2000:142–143)’e göre Karizmatik özellikler, dönüşümcü liderlerde sıkça rastlanan özelliklerdir. Özellikle ikna edicilik, içtenlik, vizyonerlik, karşılıklı etkileşim ve sinerji ilk akla gelenlerdir. Çelik, dönüşümcü liderliğin özellikleri arasında saydığı karizmayı şöyle tanımlamaktadır;

“Karizma, liderin izleyenlerinde şevk, gurur, güven ve sadakat uyandırması, lider ile izleyenler arasında güçlü bir duygusal bağın oluşturulması sürecidir.”

Dönüşümcü liderlikte karizma, izleyenlerin yüksek derecede performans göstermesi ve hedeflere daha iyi bağlanmaları amacıyla kullanılır (Brestrich, 1999: 92). Hatta bazı araştırmacılar, dönüşümcü liderin başarısının odak noktasının karizma olduğunu belirtmektedirler. Karizmatik liderler yüksek bir

güce ve etkiye sahiptir. İzleyenler karizmatik liderin kişiliğiyle özdeşleşirler ve yüksek düzeyde güven duyarlar. Karizma sahibi lider, izleyenlerin fikirlerini canlandırır ve onlara ilham verir. Bu liderler başarmak için büyük çaba gösterirler (Çelik, 2000: 148).

#### **2.10.4. Etkili İletişim ve Yüksek Motivasyon Becerisi**

Örgüt içerisinde izleyenlerin yaratıcılığı ve verimliliğini artırmada en önemli iki araç, *etkin iletişim süreci ve yüksek motivasyondur* ( Kavrakoğlu ve diğerleri, 2002: 170).

Liderler, izleyenleri ile etkin iletişim sistemi kurarak onları örgütsel amaçlar doğrultusunda motive ederler. Liderlerin temel görevi insanların kendilerini güçlü, yeterli, bilgili ve işin içinde hissetmelerini sağlamak ve onları harekete geçirmektir. Mükemmel bir iletişim yeteneği geliştirmek, etkin lider olmak için mutlak gereklidir. Lider, başkalarını harekete geçirmek için bilgi ve fikirlerini paylaşmak zorundadır. Eğer bir lider mesajını açık bir şekilde başkalarına aktarır onları motive edemiyorsa, bir mesaja sahip olmasının hiçbir önemi yoktur (Maxwell, 1999: 29).

Dönüşümcü lider izleyenleri ile hareket eder, onların duygu, düşünce, ilgi ve isteklerini dikkate alır. Bu davranışlarıyla ulaşılabilir bir lider profiline sahiptir. Dönüşümcü liderler, izleyenlerini beklentileri aşan bir performans göstermeleri konusunda motive ederler. Bunu başarmak için başlıca üç liderlik tarzı benimserler (Brestrick, 1999: 92):

1. Bu liderler, belirlenen hedeflerin önemi ve değeri ile bunları başarabilme yolları hakkında izleyenlerinin daha çok bilgilendirilmesini sağlarlar.
2. İzleyenlerini, kolektif şuuru ve hedefleri başarabilmek için kendilerini aşmaya ikna ederler.
3. Liderlik süreci ve misyonu aracılığıyla, takipçilerinin yüksek mevki (makam) isteklerini kamçılar ve yerine getirir.

Dönüşümcü lider, sürekli amaçlarını izleyenlerine aktarmak, onlarla iletişim kurmak, onların sorularını cevaplamak ve dinlemek zorundadır. Çünkü izleyenlerini dönüşüm sürecine motive etmek ve inandırmak gibi zor bir görevi vardır.

Brestrick, (1999: 93), dönüşümcü liderliğin analizini yaptığı araştırmasında, dönüşümcü liderlikte motivasyon ve iletişimin önemini şöyle ifade etmektedir:

“İletişim kurmak, izleyenler ile etkileşmek, dönüşümcü lider davranışlarının paylaşılan doğasını yansıtır. Güçlü ve nitelikli bu ilişki ağı, iletişim kurmayı, paylaşılan vizyonu etkili hâle getirmeyi ve vizyonu destekleyen kültürü şekillendirmeyi mümkün kılar. Dönüşümcü liderler, bireysel destekçileri ile yüksek kaliteli ilişkiler kurmayı ve genel kader duygusunu güçlendirebilirken sosyal değişim sürecinde de bu destekçiler lideri güçlendirir ve cesaretlendirir. Paylaşılan değerler ilişkinin doğasını etkiler ve vizyon oluşturmayı kolaylaştırır”.

Dönüşümcü liderler arkadaşça davranırlar, tavsiyelerde bulunurlar, destekler, yardım ederler ve cesaretlendirirler. Böylesi yetenekler grubu ve ortak vizyonu destekleyen örgütsel bir kültür oluştururlar. İzleyenlerini sürekli olarak motive ederek, kendilerini geliştirmelerini ve değişime adapte olmalarını sağlarlar.

#### **2.10.5. Değişimin Temsilcisi Olma**

Dönüşümcü liderlerin var oluşlarının nedeni değişimdir. Dönüşümcü liderler kendilerini *değişim temsilcileri* olarak tanımlarlar. Onların profesyonel ve kişisel imajları bir farklılık yaratmak ve sorumlu oldukları kurumları değişim ekseninde düzenlemektir. Dönüşümcü liderler, değişim temelli olarak ortaya çıkmışlardır. Onların vizyonları, misyonları ve stratejileri sürekli olarak *değişim* kavramına endekslidir (Eraslan, 2003: 137).

Açıklan (2003: 39)'a göre dönüşümcü liderler, yeni kurumsal ilke ve tutumlar oluşturmaya ve bunları sağlamlaştırmaya odaklanır. Temelde yeni anlam sistemlerinin yaratılmasında ve kurulmasında çalışırlar. Bu tür bir liderlik, kurumun misyonunda, yapısında ve insan kaynakları yönetiminde büyük değişiklikler yapar. Kurumun politik ve kültürel sistemlerinde temel değişiklikler önerir.

Değişim, statükocu zihniyetin tersine, yeni ve farklı şeyleri denemek ve yaratıcı olmak anlamındadır. Dönüşümcü bir lider, daha önceden uygulanmış yöntemleri uygulamaz. Problemleri çözmek için, orijinal ve yaratıcı yeni kaynaklar ortaya çıkarır. Rutin olaylardan hoşlanmaz (Nal, 2003: 69). Aslında dönüşümün gerçekleşmesi, güncelliğini yitirmiş ve tabulaşmış fikirlerin terk edilmesine bağlıdır. Şimşek (1997: 478)'in belirttiği gibi; “Dönüşümcü lider, eskimiş ilkeleri yıkan kişidir. Değişim dönemleri, kurumların yeni şeyler öğrenmeleri için fırsat oluştururlar. Dönüşümcü lider gerçeğin yaratılmasında katalizör oldukları gibi kurumlarına işleri alışagelmiş geleneksel şekilde yapma ve görme yollarını bırakmalarını da öğretirler”

Dönüşümcü bir lider, saplantısız olarak mevcut paradigmayı dönüşümün gerçekleştirilmesi için terk edebilen kişidir. Başka bir ifadeyle dönüşümcü lider, çevresel faktörlere göre *paradigmatik değişime* her zaman hazırdır ve çevresine, izleyenlerine değişimi anlatır (Demirci, 1999:110).

#### **2.10. 6. Duygusal Dayanıklılık, Cesaret ve Risk Alma**

Dönüşümcü lider, olayları bireysel olarak düşünmeyen, eleştiriler karşısında yılmayan ve başarısız olmaktan korkmayan bir kişiliktir. Duygularını kontrol altında tutabilir. Duygusal dayanıklılık aynı zamanda kendi içindeki çatışmayı da engeller, böylelikle kendine güven, kararlılık, inanç ve stres ortamlarına dayanıklılığı artar. Bu özelliklerin tamamının dönüşümcü liderde bulunduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Zel, 1997: 67).

Brestrick, (1999: 97), dönüşümcü liderliği incelediği çalışmalarında, cesaret ve risk alma özelliğini şöyle açıklamaktadır:

“Dönüşümcü liderler mantıklı bir şekilde risk alan ve özgürce fikirlerini açıklayan cesur bireylerdir. Peki cesaretli olmak ne demektir? Harvey Hornstein'a göre; fikrini belirtmek, risk alabilmek ve büyük gruplara karşı durabilmektir. Cesur davranış için duygusal ve entelektüel bir birleşim gerekir. Etkin bir lider, gerçeği görmek istemeyenlere doğruyu gösterebilmelidir. *Yani yürekli olmak, toplumun, seni yolundan saptırmaya çalışmasını ve seçtiğin yolda seninle eğlenmesini göze alabilmektir.* Dönüşümcü liderlerin bunu yapabilmesini sağlayan nedir? Bu insanlar sağlıklı ve güçlü bir egoya sahiptir, özgüvenleri gelişmiştir. Kim olduklarını ve misyonlarını bilirler, onları zor durumlardan kurtaracak takviyelere gereksinimleri yoktur, çünkü zihinsel olarak kendilerini her türlü zorluğa ve engellemelere hazırlamışlardır.”

Risk alma, liderin geri adım atamayacağı bir yola girme cesaretini ifade eder. Lider, önüne çıkan fırsatları iyi değerlendirmek ve kullanmak zorundadır. Ortamın ve geleceğin belirsizliğine rağmen, lider, "fırsat maliyetleri"nin yanı sıra "potansiyel başarısızlık maliyeti"ni de hesaba katmak durumundadır. Yapılan bir araştırmaya (Bass, 1997) göre, riske giren yöneticiler, riske girmeyenlere oranla daha ikna edici, etkileyici ve daha güven vericidirler. Zaleznik, liderlerin yüksek yarar getirecek risklere kolaylıkla girdiklerini, buna karşılık, yöneticilerin riske girmek yerine daha muhafazakar bir tutum sergilediklerini vurgulamaktadır. Gibbons, dönüşümcü liderlerin gelişimlerini sağlamak amacıyla risk almaya eğilimli olduklarını belirtmiştir (Akt. Zel, 1997: 68).

Yukarıda tanımlanan cesaret ve risk alma becerisi dönüşümcü liderliğin önemli özelliklerinden biridir. Mevcut yapıyı değiştirme, büyük zorluklarla karşı karşıya kalma, kuvvetli direnç kaynakları ve statükocu zihniyet ile mücadele, yeni bir yapının, anlayışın oluşturulması ve değişimin yapılandırılması gibi durumlar dönüşümcü liderin çok sık karşı karşıya kaldığı durumlardır. Görüldüğü gibi hiç de kolay olmayan bu süreçlerde dönüşümcü lider, kendi cesareti ve özgüveni ile sonuçlar alır. Dönüşümcü lider örgütsel dönüşümü sağlarken, oluşacak direnmeleri, sorunları önceden görür ve tedbirlerini alır. Bunları yaparken



mantıklı olarak risk alabilme becerisi ön plandadır. Dönüşüm, cesaretli olma ve risk alabilme becerisini gerektiren bir süreçtir. Mevcut anlayışa meydan okuma, insanlara yeni fikirler anlatabilme, değişimi sağlama gibi özellikler cesaret ve risk almayı beraberinde getirir. Şimşek'in (1997: 478) ifadeleri yukarıdaki açıklamayı destekler niteliktedir :

“Dönüşümcü liderler, hem ilkeleri ve sınırları yıkar (ki cesaret gerektirir), hem de yeni ilkeler ve sınırlar belirlerler (risk alabilme becerisini gerektirir). Dönüşümcü liderler, yeni kurumsal ilke ve tutumlar oluşturmaya ve bunları sağlamlaştırmaya odaklanırlar. Temelde yeni anlam sistemlerinin yaratılması ve kurulmasına çalışırlar. Bu tür liderlik, kurumun misyonunda, yapısında ve insan kaynakları yönetiminde büyük değişiklikler yaparlar.”

Dönüşümcü liderin misyonu mevcudu korumak veya devam ettirmek değildir. Reformist, devrimci ve dönüşüm odaklı düşünen lider, izleyenleri yeni bir çevre yaratmak ve onu geliştirmek amaçlıdır. Tarihsel sürece bakıldığında, tarihe yön veren liderlerin ortak özelliklerinin çok cesur olmaları ve risk alma becerisi olduğu görülecektir. Büyük bir dönüşümcü lider olan *Atatürk* bu liderlere verilecek en güzel örnektir. *Atatürk*'ün cesur olma niteliği ve risk alma becerisi bütün yaşamında yüzlerce olayda, katıldığı savaşlarda ve aldığı kararlarda kendini göstermektedir (Güney, 1999:112).

Dönüşümcü liderin cesaretli olma ve risk alabilme becerisi, belirsiz, muğlak bir dünya ile uğraşmasından kaynaklanır. Vizyon, yani geleceğe ilişkin belirsiz bir tanımlama uğraşı içerisindedir. Aslında vizyon risk almaktır. Yeni, alışılmamış ve olağan dışı ile kumar oynamaktır. Bu liderler son derece düzensiz, karmaşık ve kaotik ortamlarda çalışırlar ve kriz ortamlarında ortaya çıkarlar. Bunun oluşumunda yüksek bir özgüven ile gelişmiş vizyon, strateji, ve cesaret gibi dinamikler belirleyici olur. Sonuç olarak Şimşek (1997: 478)'in belirttiği gibi: “*Büyük liderler, çok zor kararlar vermekten korkmayan, cesur insanlardır.*”

### 2.10.7. İzleyenleri Güçlendirme / Yetkilendirme

Değişen liderlik anlayışının temel özelliklerinden biri izleyenlerin, yetkilendirilmesi ya da güçlendirilmesidir. Geleneksel liderlik (yönetim) anlayışında var olan liderin (yöneticinin) tek karar verici olma özelliği, günümüzde terk edilerek izleyenlerin (çalışanların) katılımcılığı esas alınmıştır. Çağdaş yönetim anlayışında işle ilgili tüm süreçlerde, lider-izleyen ilişkisi tam katılım ve güç paylaşımı kavramlarıyla ifade edilmektedir.

Yetki, geleneksel yönetim anlayışında bir yöneticinin sahip olması gereken temel bir olgu olarak görülmekte ve onsuz olmaz biçiminde yorumlanmaktadır. Oysa yetkiye her kademedeki çalışanın işinin sorumluluğunun gerektirdiği oranda sahip olması beklenir (Günay ve Çetin, 2001: 55). Aslında yetki olgusu, otorite olgusunu çağrıştırmaktadır. Bir liderin (yöneticinin) otoritesini paylaşması, izleyeni yönetim süreçlerine dahil etmesi, otoriter karardan, katılımcı karara doğru bir yönelimin göstergesidir. Yapılan araştırmalarda, çalışanların karara katılımının, üretkenliği, motivasyonu, verimliliği, iş tatminini, özdeşleşmeyi ve güveni artırdığını ortaya koymaktadır (Brestick,1999:145). Bu anlatımlardan sonra güçlendirmenin (yetkilendirme) tanımlamasını yapacak olursak (Günay ve Çetin, 2001: 56):

Güçlendirme, Yetkilendirme:

- Bilgi paylaşımıdır. Çalışanların sürekli eğitilmesidir.
- Çalışanlara kaliteyi geliştirmek üzere iş süreçlerinde doğru bildikleri şekilde davranma serbestisi ve yetkisidir,
- Çalışanları yaptığı işlerden sorumlu tutar,
- Çalışanlara olan güven ortamını kuvvetlendirir,
- Örgütte adil bir güç paylaşımı sağlar,
- Bürokratik ve hiyerarşik engellerden kurtuluşu gerçekleştirir,
- Çalışanın kendi işine tam hâkimiyetidir.

Bir başka tanım ise, liderin herhangi bir konudaki karar verme hakkını, kendi isteği ile bir astına belirli koşullar altında devretmesi ve gerektiğinde tekrar geri almasını ifade etmektedir ( Koçel, 1998: 30.).

Geleneksel örgütlerde, yüksek düzeyde hiyerarşi ve örgüt piramidinin sivri olduğu bir yapı söz konusudur. Yetkilendirilmenin uygulandığı örgütlerde örgüt piramidi oldukça basıktır ve sadece birkaç yönetim basamağı söz konusudur.. Geleneksel ve yetkilendirilmiş örgüt yapıları arasındaki farklar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo2: Geleneksel ve Yetkilendirilmenin Uygulandığı Örgüt Yapıları Arasındaki Farklar**

Unsurlar	Geleneksel Örgüt	Yetkilendirilmenin Uygulandığı Örgüt
Organizasyon yapısı	Sivri/Bireysel	Basık/ ekip odaklı
İş dizaynı	Dar görev tanımı	Geniş görev tanımı
Yönetimin rolü	Doğrudan/kontrol	Yönlendirici
Liderlik	Yukarıdan aşağıya	Takımlarla paylaşım
Bilgi akışı	Kontrollü/sınırlı	Açık/ paylaşıma dayalı
Ödüllendirme	Bireysel/kıdeme göre	Ekip bazlı/yetenek odaklı
İş süreci	Yöneticiler planlar kontrol eder ve süreç geliştirir.	Ekipler, planlar, kontrol eder ve süreç geliştirir.

(Kaynak: Çınar, 2002: 2)

Tablo 2’de görüldüğü gibi iki örgüt modelinde belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Bunlardan en belirgin olanı geleneksel örgütlerde örgüt yapısının bireysel ve yöneticilerin kontrolcü ve liderlik anlamında merkezîyetçi bir tarza yetkilendirilmenin uygulandığı örgütlerde ise yönetimin yönlendirici ve geliştirici olmasıdır. Bu örgüt modelinde paylaşımcı bir liderlik tarzının bulunması diğer bir özelliktir.

Liderliğin solo bir gösteri olmadığı gerçeği, beraberinde örgüt içerisinde otorite kaynağının ve gücünün paylaşımını da getirmektedir. Çok sayıda insanın aktif katılımı ve desteği olmadan olağanüstü başarılar elde etmek olanaksızdır.

Liderlik monolog değil bir diyalog sürecidir. Bu noktada, eğer amaç yüksek performans elde etmekse rekabet değil işbirliği vurgulanmalı, kişisel başarılarla değil, ekip başarısına önem verilmelidir. Mükemmelliğin peşinde koşmak işbirliğine dayalı bir oyundur ve bu oyunun ilk kuralı da güç paylaşımıdır. Kaderimizi belirleme gücünü kendimizde hissettiğimizde, bir işi tamamlamak için gerekli kaynakları ve desteği harekete geçirebileceğimizi bildiğimiz zaman hedefe ulaşmaya yönelik ısrarlı oluruz. Ama bizi sürekli başkalarının kontrol ettiğini, gerekli destek ya da kaynaklardan yoksun bırakıldığımızı düşünürsek belki duruma uyum sağlarız. Ama mükemmel olmak için herhangi bir çaba göstermemiş oluruz (Çınar, 2002: 4).

Dönüşümcü liderler, izleyenlerine güvenirlere, onların kendi kapasitelerini geliştirebilmeleri için pratik süreçte yetkilerini devredebilirler. Güç paylaşımının örgütsel bir kazanç olduğu ve tam katılımın amaçları gerçekleştirmede önemli bir itici güç olduğu varsayımından hareket ederler. Mutlak karar verici olmaktan çok demokratik davranışları tercih eden dönüşümcü lider, örgütsel değişim sürecinde izleyenlerinin karara katılımını teşvik eder. Bütün bu yönetimsel anlayışın temelinde liderin her şeyi düşünecek ve yapacak gücü olmadığı ve amaçlara izleyenleri ile ulaşabilme gerçeği yatmaktadır (Çınar, 2002: 5).

#### **2.10.8. Esnek Yönetim Anlayışı**

Değişimin sürekli, kapsamlı ve hızlı olarak yaşandığı günümüzde, değişimin yönünün, şeklinin ve miktarının belirsizliği, lider veya yöneticileri önceden çok boyutlu ve çeşitlilik içeren hazırlıklar yapmaya yöneltmektedir. Günümüz örgütleri sürekli değişen çevresel koşullarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda statik bir örgüt yapısı yerine, dinamik bir örgütsel yapının oluşturulması gerekmektedir. Böylece, değişime uyum sağlama, değişimi yönetme ve onunla baş edebilme gerekliliği liderleri veya yöneticileri yönetim anlayışlarında hızlı ve esnek olmaya yöneltmektedir.

Esnek yönetim anlayışının örgüt için önemini Brestick (1999: 147) şöyle açıklamaktadır:

“Dünün örgütleri, genelde katı, bürokratik ve kurallara bağılyken, bugünün başarıyla rekabet eden örgütleri esnek, hızlı hareket eden bir anlayış içerisindedirler. Akıllı örgütler, çalışanlarına doğru şeyler yapmaya zorlayacak sert politikalar ve prosedürler yerine, kendi başlarına doğru şeyleri yapmaları için çalışanlarına esnek politikalar önerirler.”

Yönetimde esneklik, değişime hazır olma durumudur. Örgütün yaşama arzusu olarak tanımlanabileceği gibi, prensiplerden ve inançlardan taviz verme eğilimi değildir. Yalnızca oluşan veya oluşacak değişimlere karşı örgütsel politikadaki değişme kapasitesidir. Örgütsel esnekliğin olmadığı durumlarda katılma ve “kırılma” yaşanır. Vurgulamak gerekir ki esneklik, kesinlikle özden uzaklaşmak değil, özü koruma tavrıdır. Bir denge merkezi olarak esneklik, örgütün büyüme ve istikrar çabalarının merkezinde yer alır (Apuhan, 1997:170).

Esnek yönetim, modern ötesine geçişte gözlenen yapısal sorunlara karşı, ortaya konulan bir yönetim biçimidir. Bu yönüyle, gelişmiş üretim işletmelerini çevreye uyumlaştırma aracı, gelişmiş ülkeler arasında rekabet üstünlüğü sağlama ve bilgi teknolojilerinin yönlendirdiği iş dünyasında yer alma amacı ile örgütlerin uyarlamak zorunda oldukları bir yöntem olarak kabul edilmelidir. Esnek yönetimde, belli başlı kurallara uymamanın anarşiyi doğurmadığını ifade etmek gerekir. Bu yönetim biçimi, çalışanların, bir araya gelerek kurallar hakkında düşünmelerini, işlevsel standartları ve değerleri sorgulamalarını, müşteri taleplerini, pazar fırsatlarını tartışmalarını; farklı standart ve eğilimlerin öne çıktığı değişimleri izlemelerini temel alır (Demirci, 1999: 108).

Dönüşümcü lider, yeni şartlar ve gelişmeler karşısında yeni tavırlar geliştirebilme sürecini, yani “uyum”u etkin bir şekilde yönetebilme becerisine sahiptir. Dönüşümcü liderler her türlü değişime karşı duyarlı hareket ederek, katı ve değişmez kararlar almazlar. İzleyenlerini yönetim süreçlerinde etkin bir şekilde görevlendirerek, tam katılımı sağlarlar. Örgütsel politikaları desenlerken esnek olmasına, değişebilirliğe önem verirler. Burada temel olan, örgütsel düzeyde

kolektif hareket etmektir. Bu sayede ancak esnek yönetimin başarısından söz etmek olasıdır (Brestick,1999:148).

Dönüştürücü lider, esnek yönetim anlayışını değişimi avantaja çevirmek için gerekli bir sorumluluk olarak kabul eder. Kaotik ortamlarda başarılı olmanın sırrı, katı, değişmez politikalar veya tutumlar değil, esneklikle kendini koruyarak onun içinde varolmayı öğrenmektir. Bunun için dönüştürücü lider, izleyenlerinin davranış ve tutumlarını yeni durumlara uyarlama serbestisini tanımıştır (Açıklan, 2003: 121).

### **2.10.9. Güven Verme**

*Güven insanı motive eden en önemli güçtür.* Covey'in bu ifadesi en temel insani değerlerden biri olan "güven"ün önemini ortaya koymaktadır. Güven duygusal bir beceriyi, bir kesintisizliği, insan ilişkilerinin dinamik yönünü ifade eder Toplumsal yaşamda, insanî ilişkilerde sık sık kullandığımız bir olgu olarak "güven" örgütsel anlamda ve liderlik sürecinde belirleyici bir özelliğe sahiptir. İnsan güvendiği kişilere inanır, söylemlerini, değerlerini kabullenir ve onunla birlikte hareket eder. Ama bunların oluşmasındaki temel duygu lidere olan güven ve inançtır.

Drucker (1996:132) Gelecek İçin Yönetim adlı eserinde liderlere şöyle seslenmektedir:

"Etkin liderliğin son şartı güven kazanmaktır. Aksi takdirde kimse liderin peşinden gitmez, liderin tek tanımı da peşinden gidenleri olan bir kimse olduğudur. Lidere güvenmek için, mutlaka onu beğenmek gerekmez. Liderle aynı fikirde olmak da şart değildir. Güven, liderin söylediğini gerçekten kastettiğine duyulan inançtır. Liderin davranışları ile liderin açıkladığı inançlar birbiriyle tutarlı, ya da en azından uyumlu olmak zorundadır. Etkin liderliğin temelinde yatan - bu da eski bir anlayıştır- zekâ değildir; asıl olan tutarlı, güvenilir olmaktır"

Liderlik olgusunun olmazsa olmaz özelliklerinden biri olan güven, günümüz örgüt sürecinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Liderin güvenilirliği, inandırıcılığı ve dürüstlüğü ön plana geçmektedir. Günümüzde karşılıklı güven (lider-izleyici) örgütleri başarıya götürmektedir.

Brestick (1999:149) güven sürecinin örgüt açısından önemini şöyle belirtmişlerdir: “Liderler ekip çalışmasının güvenin ve kişileri yetkilendirmenin olağanüstü sonuçlara ulaşmak açısından vazgeçilmez unsurlar olduğunu bilirler. Liderler kendilerini izleyenleri kendi elleriyle birer lidere dönüştürürler. Bu da liderliğin güvene dayalı bir ilişki olmasını gerektirir. Güven yoksa insanlar risk almayacaklardır. Risk olmadan da değişim olmaz. Değişim olmayınca örgütler ve girişimler yok olur”

Dönüşümcü lider, güveni ve iyimserliği projelendirir. İzleyenleri, liderlerinin önsezilerini kabul eder ve örgütün gelişmesine yardımcı olacağını görür ve inanır. Buna ek olarak, dönüşümcü liderler de izleyenlerine karşı güven sahibidirler. Dönüşümcü liderler tolerans sağlar ve izleyenleri tarafından yapılan hataları soğukkanlılıkla kabul ederler. Eğer hatalara tolerans gösterilmezse izleyenlerin daha sonra tekrar denemekten korkacaklarını bilirler. Hata yapmayı bir öğrenme aracı olarak kabul ederler. Dönüşümcü lider izleyenlerine sürekli olarak güvenen ve iyimser bir yaklaşım içerisinde olan bir liderdir (Friedman ve diğerleri, 2000: 16).

Dönüşümcü liderler, aynı zamanda özgüven sahibi kişilerdir. Kendi yetenek ve kapasitelerine güvenirlir. Kendi farkındalıklarının bilincinde olan, başkalarının takdirini beklemeyen öz disiplin ve irade sahibi kişilerdir. Çünkü bu özellikleriyle belirli bir dönüşümü sağlayacak kişilerdir. Kendine güveni sistematiktir ve aşırı değildir. İzleyenlerine güvenir, örgüt üyeleri ile birlikte, karşılıklı güven ve dayanışma ile dönüşümün gerçekleşebileceğinin farkındadır.

Dean, dönüşümcü liderlikte özgüven özelliğini şöyle açıklamaktadır: “Dönüşümcü liderin en önemli özelliklerinden biri de kendine olan öz güvenidir. Bu lider yüksek bir amaçla motive edilmiştir. Dahası odaklanmışlardır ve iç kontrol odağı vardır. Güce gereksinimleri vardır. Fakat bu gücü, kendi

gereksinimlerinden çok, izleyenlerine yetki vermede kullanırlar. Güç, kişisel güven duygusuyla kullanıldığında kontrol kaynağından çok, enerji kaynağı olur” (Açıklalın, 2003: 45).

## **2.11. Örgütsel Bağlılık**

Son yıllarda yönetim alanıyla ilgili araştırmalar içerisinde üzerinde sıklıkla durulan diğer bir konu örgütsel bağlılık konusudur. Ancak örgütsel bağlılık kavramı, gerek akademisyenler gerekse uygulayıcılar tarafından ilgiyle karşılanmasına rağmen henüz net olarak tanımlanamadığı ve çeşitli açılardan kavram kargaşasının yaşandığı görülmektedir. Örgütsel bağlılık kısaca, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumudur ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir. Örgüte bağlılık tutumunda, yaş, örgüt içi kıdem gibi bireysel değişkenler ve iş dizaynı, yöneticinin liderlik vasıfları gibi örgütsel değişkenler önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte örgütsel yapı ve olumlu örgüt iklimi, iş güvenliği, kararlara katılabilme fırsatları, işte sorumluluk ve özerkliğe sahip olabilme işgörenin örgüte bağlılığı üzerinde etkili olmaktadır. Bu bölümde, örgütsel bağlılık kavramı ile örgütsel bağlılığın işlev ve önemi üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda örgütsel bağlılık kavramı, sınıflandırması, örgütsel bağlılığı oluşturan unsurlar ile örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler tartışılacaktır.

### **2.11.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı**

Bütün örgütler, varlıklarını devam ettirebilmek ve başarılı olabilmek için yaratıcılığa, yenilenmeye ihtiyacı duyarlar. Bir örgütün bunları gerçekleştirebilmesi, nitelikli ve motivasyonu yüksek, çalıştığı örgütü ve yaptığı işi sahiplenmiş işgörenlerinin olmasına bağlıdır. Bir çalışanın yaptığı işten tatmin olması, mesleğini severek yapması, sürdürme kararlılığında olması performans düzeyini yüksek düzeyde etkileyebilmektedir.

Örgütün yaşaması, işgörenlerin örgütten ayrılmamalarına bağlıdır. İşgörenler, örgüte ne kadar bağlıysa örgüt de o derecede güçlüdür. Örgüt, yaşamını devam ettirmek için işgörenlerin örgütten ayrılmasını önlemeye çalışır.



Bunu yaparken ücret arttırma, yükselme olanağı sağlama, özendiriciler sunma gibi yollar izlenmektedir (Çetin, 2004: 90).

Örgütsel bağlılık, beş nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu kavram, ilk olarak işi bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile ikinci olarak iş doyumunu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla, üçüncü olarak özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle, dördüncü olarak yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin kişisel özellikleriyle ve son olarak, bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmeyele yakından ilişkilidir (Balay, 2000: 1).

Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığa sahip bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgütte daha az maliyete neden olmaktadır (Balcı, 2003: 28).

Bağlılık duyan işgörenler, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere gönüllüce uyarlar. Bu üyeler ayrıca, amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve örgütte kalmada kararlılık gösterirler. Bağlılık gösteren işgörenler, içsel olarak güdülenirler. Bunların içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenen koşullardan çok, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından gelmektedir (Balay, 2000: 3).

Örgütsel amaçlara bağlılık, sadece belli bir rolün başarı derecesini nicelik ve nitelik yönünden yükselterek devamsızlığın ve işgücü devrinin azalmasına katkıda bulunmakla kalmayıp; aynı zamanda bireyi, örgütsel yaşam ve en üst düzeyde sistem başarısı için gerekli birçok gönüllü eyleme yöneltmektedir (Katz ve Kahn, 1977: 436).

Örgütsel bağlılığın tarihçesine baktığımızda, 1950'li yıllardan günümüze pek çok araştırmacının, örgütsel bağlılığın değişik boyutlarını inceleyen çalışmalar yürüttüğüne tanık oluruz. Bu çalışmalar günümüzde, giderek artan bir önem kazanmıştır. Bunun bazı nedenlerini şu şekilde sıralayabiliriz (Özsoy, 2004: 67):

- Örgüte bağlılığın, arzu edilen çalışma davranışı ile ilişkisi,

- Örgüte bağlılığın işten ayrılma nedeni olarak, iş doyumundan daha etkili olduğunun araştırmalarla ortaya konması,
- Örgütsel bağlılığı yüksek olan kişilerin, düşük olanlara göre daha iyi performans göstermeleri,
- Örgütsel bağlılığın, örgütsel etkililiğin yararlı bir göstergesi olması,
- Örgütsel bağlılığın, fedakârlık ve dürüstlük gibi örgüt vatandaşlığı davranışlarının bir ifadesi olarak dikkat çekmesidir.

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütle özdeşleşmesi ve ona katılmasının göreceli gücüdür. Örgütsel bağlılık, üç faktörle karakterize edilmektedir (Balcı, 2003):

1. Örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir inanç ve kabul gösterme,
2. Örgüt adına anlamlı çaba göstermeye isteklilik,
3. Örgütte üyeliğin sürdürülmesine dair güçlü bir arzu duyma.

Buradan da anlaşılacağı üzere örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgüte basit bir inanış ve bağlılıklarından daha fazlasını ifade etmektedir. Örgüte bağlılık özünde, bireyle örgüt arasındaki karşılıklı değişim sürecinde gerçekleşmektedir. Birey örgütten belli ödül ya da çıktılar sağlarsa, karşılığında kendini örgüte adamaktadır. Diğer bir anlatımla, birey ve örgüt arasındaki değişimde, birey kendisini örgüte adaması karşılığında belli ödül ve/veya çıktılar beklemektedir (Balcı, 2003: 27–28).

Örgüte bağlanmanın, işgörenin davranışını etkilemesiyle ilgili dört tür çıktıdan söz edilebilmektedir (Balcı, 2003: 28):

- 1- Örgütün amaç ve değerlerine kendini tam olarak adayanlar, örgütsel etkinliklere aktif olarak katılırlar.
- 2- Kendilerini örgüte adayan işgörenler, genelde örgütte kalmaya ve örgütün amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunmaya güçlü istek duyarlar.
- 3- Örgüte bağlılık ile işten ayrılma arasında tutarlı ters bir ilişki bulunmaktadır.
- 4- İşten doyum, işten ayrılmanın başlangıç döneminde önemli kestiricisi iken, zaman geçtikçe bağlılık, işten ayrılmanın doyumdan daha güçlü bir kestiricisi olmaktadır. Görülüyor ki işgörenler, örgütlere yeteneklerini kullanacak iş ortamı beklentisiyle belirli ihtiyaçlar, istekler, arzular,

becerilerle gelmektedirler. İşgörenler, kendilerini örgütleri ile tanımlamaya başladıkça, işlerine daha çok katılmakta ve örgütün bir parçası haline gelmektedirler.

### **2.11.2. Örgütsel Bağlılık Tanımları**

Örgütsel bağlılık kavramı, modern yönetim kavramları arasında en fazla ilgi toplayan kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İşgörenlerin işle ilgili tutumlarından biri olan örgütsel bağlılık, özellikle son elli yılda üzerinde fazlaca durulan bir konu olmasına rağmen, henüz bu kavramın tanımı üzerinde fikir birliğine varılamamıştır. Bunun en önemli nedeni, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış gibi farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların konuyu kendi uzmanlık alanları temelinde ele almalarıdır (Çöl, 2004:56).

Bu nedenle örgütsel bağlılık literatürü incelendiğinde, birbirinden farklı birçok bağlılık tanımına rastlamak mümkündür.

Özden (2000), Örgütsel bağlılığı, “sadece işverene sadakat demek değil, örgütün iyiliği ve başarısının sürmesi için örgüte dâhil olanların düşüncelerini açıklayıp, çaba gösterdikleri bir süreç” şeklinde tanımlarken, Celep (2000) örgütsel bağlılığı, “bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerin ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışları” biçiminde ele alır.

Öte yandan Özsoy (2004) örgütsel bağlılığı, “bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesi”, Balay (2000) ise, “bireyin örgütteki yatırımları, tutumsal nitelikteki bir bağlılıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesi” olarak tanımlamıştır.

Bir başka tanıma göre örgütsel bağlılık, “işgörenin çalıştığı örgüt ile özdeşleşerek, örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesinin, örgütsel kazançlar için çaba göstermesinin ve örgütte çalışmayı sürdürme isteğinin ölçüsü” olarak tanımlamıştır. Yapılan bu tanımlar ışığında örgütsel bağlılık kavramını “İşgörenlerin örgütte kalmak istemeleri, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile kimliklenme, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumu ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi” (Çöl, 2004: 23) şeklinde özetlememiz mümkündür.

### 2.11.3. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları

Örgütsel bağlılık çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır. Bunlar arasında en sık kullanılanlardan bazıları bu bölümde açıklanmıştır.

**Etzioni'nin sınıflandırması:** Örgütsel bağlılığı sınıflandırma ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri Etzioni'ye aittir. Etzioni, üç tür bağlılık sınıflandırması yapmıştır. Bunlar:

1- *Ahlâki bağlılık:* Örgütün amaçları, değerleri ve normlarını içselleştirme ile otoriteyle özdeşleşme temeline dayanmaktadır. Bireyler, toplum için faydalı amaçları takip ettiklerinde örgütlerine daha çok bağlanmaktadır.

2- *Hesapçı bağlılık:* Örgüt ile üyeleri arasındaki alışveriş ilişkisini temel almaktadır. Üyeler, örgütlerine katkıları karşılığında elde edecekleri ödüllerden dolayı bağlılık duymaktadırlar

3- *Yabancılaştırıcı bağlılık:* Bireyler, davranışların sınırlandırıldığı durumlarda oluşan ve örgüte doğru olumsuz bir yönelimi ifade etmektedir (Güney, 2001: 78).

Birey, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamakta fakat üyeliğini devam ettirmektedir. Ahlâki açıdan yakınlaşma, örgütün amaçları, değerleri ve normlarının içselleştirilmesi ile örgüte pozitif ve yoğun bir yöneliştir. Hesapçı bağlılıkta, örgütle daha az yoğun bir ilişki söz konusu iken yabancılaştırıcı bağlılıkla, bireysel davranışın sınırlandırılması sonucu örgüte karşı takınılan olumsuz tutum temsil edilmektedir (Varoğlu, 1993: 89).

**O'Reilly ve Chatman'ın sınıflandırması:** Örgütsel bağlılığı, bireyin örgütü için hissettiği psikolojik bağ olarak tanımlayan O'Reilly ve Chatman (1986), bir örgüte bağlılığı üç düzeyde ele alır:

1- *Uyum bağlılığı:* Bağlılık, paylaşılmış değerler için değil, belirli ödülleri kazanmak için oluşmaktadır. Bu bağlılıkta, ödülün çekiciliği ve cezanın iticiliği söz konusudur. Balay (2000: 68)'a göre uyum örgüte yüzeysel bir bağlılığı ifade etmektedir. Uyum, adanmışlığın ilk aşamasıdır. Uyumda bireyin bir şeyi, gerçekten inandığı için değil de ceza korkusu ya da ödül beklentisi içinde kendisini mecbur hissettiği için yapması söz konusudur. Uyumda bir çıkar ilişkisi bulunmakta olup birey, örgütte diğerlerinin etkilerini bir çıkar karşılığında kabul

etmektedir. Birey beklediği ödeme, yükselme ya da benzeri çıkarlar karşılığında uyum göstermektedir.

2- *Özdeşleşme bağlılığı*: Bağlılık, diğerleriyle doyum sağlayıcı bir ilişki kurmak veya ilişkiyi devam ettirmek için meydana gelmektedir. Böylece birey, bir grubun üyesi olmaktan gurur duymaktadır. *Özdeşleşme*, bağlılığın ikinci aşamasıdır. Bireylerin örgüte ve işgörenlerine yakın olma isteklerine dayalıdır. Özdeşleşmede birey kendini ifade edebilme imkanı yaratıldığı ve insanlarla kurduğu ilişkilerin sürdürülme olanağı tanındığı oranda başkalarının etkilerini kabul etmektedir. Özdeşleşme, bireyin değer verdiği şey ya da şeyler karşılığında örgütü ile bir anlamda bir kişilik bütünleşmesine girmesidir. Örgütle özdeşleşmiş işgörenin, gönül gücü ve işten doyumunu yüksek, buna karşılık görevi ile ilgili belirsizliğe ve ikircikliğe karşı hoşgörüsü düşüktür. Örgütle özdeşleşen işgören, örgütün başarısını kendi başarısı, başarısızlığını da kendi başarısızlığı olarak benimser. Özdeşleşme, ussal olmaktan çok duygusaldır. İşgören, başlangıçta gereksinimleri karşılandığı, işten doyumunu sağlandığı, içten güdülendiği için örgütüne bağlıyken, giderek bu nedenler ortadan kalktığında da bağlılığını sürdürüyorsa bu bağlılık, bağımlılığa ve özdeşleşmeye dönüşür (Başaran, 2000: 233).

3- *İçselleştirme bağlılığı*: Tümüyle bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Bu boyuta ilişkin tutum ve davranışlar, bireylerin, iç dünyalarını örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kıldığında gerçekleşmektedir. Balay (2000: 71–72)'a göre içselleştirme bağlılığın son aşamasıdır. Birey ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumunu ifade etmektedir. İçselleştirme, bireyin değerlerinin örgütsel değerlerle uyum içinde olması ve örgütsel değerlerin bireyin tutum ve davranışlarında etkili olmasıdır. İçselleştirmede bireyin, örgütün değer ve normlarını, kendi değer ve normları olarak, zorlama olmaksızın içten kabulü ve benimsemesi söz konusudur.

**Katz ve Kahn'ın sınıflandırması**: Katz ve Kahn, örgüte bağlılığın bir örgüt ortamındaki kişileri, rollerinin gereklerini yerine getirmeye yani onları örgüte bağlılık duymaya yönelten farklı ödüllere dayalı devreler olduğunu ileri sürmüştür. İşgörenlerin sistem içindeki eylemleri, hem iç ödüller hem de bazı dış ödüllerin birleşiminin bir sonucudur. İç ödüller anlatımsal devreyi, dış ödüller ise

araçsal devreyi ifade etmektedir. Anlatımsal ve araçsal devreler ayırımı, kişilerin kendilerini sisteme verişlerinin/adayışlarının niteliğini belirtmektedir. İçsel bakımdan ödüllendirici olduğu durumlarda, anlatımsal devre söz konusudur. Buna benzer dış ödüllerin güdüleyici olduğu durumlarda ise araçsal devreden bahsedilmektedir (Katz ve Kahn, 1977: 78).

**Mowday'ın sınıflandırması:** Bu sınıflandırmada *tutum* olarak ve *davranış* olarak bağıllık ayırımı yapılmıştır. Tutumsal bağıllık, kişinin örgütsel amaçlarla özdeşleşmesini ve bu amaçlar doğrultusunda çalışma istekliliğini bildirmektedir. Davranışsal bağıllık ise, kişinin davranışsal faaliyetlere bağıllığından kaynaklanmaktadır. Yapılan çalışmalarda da her iki tür bağıllık arasında dönüşümlü bir ilişkinin olduğu ileri sürülmüştür. Buna göre bağıllık tutumu, bağıllık davranışlarına götürürken, bu davranışlar da dönüşte bağıllık tutumlarını kuvvetlendirmektedir (Çöl, 2004: 56).

**Wiener'in sınıflandırması:** Söz konusu sınıflandırmayla, araçsal bağıllık ve örgütsel bağıllık (normatif-moral bağıllık) ayırımına dayanan kuramsal bir model oluşturulmuştur. Araçsal bağıllık; hesapçı, yararçı, kendi ilgi ve çıkarlarına dönük olmayı ifade ederken, örgütsel bağıllık ise değer veya moral temeline dayanan güdüleme ile gerçekleşmektedir. Bu örgütsel bağıllığı oluşturan inançlar, içselleşmiş baskılar yaratmak suretiyle kişinin, örgütsel amaç ve çıkarları karşılayacak biçimde davranmasını sağlamaktadır. Böylece araçsal güdüleyici eylemler, kişinin kendisine yönelimli iken, örgütsel bağıllık eylemleri örgütsel eğilimler taşımaktadır ( Balay, 2000: 89). İşgören ile örgüt arasında değişimsel bağıllık olarak da adlandırılan bu bağıllık türünde örgüt, işgörenin bazı güdülerini doyururken; dönüşte işgörenden örgüte katkı yapmasını beklemektedir. Değişim ilişkisi, bir dereceye kadar dengede veya işgörenin lehine olduğu sürece işgören, örgütten ayrılmayı istemeyerek ona bağıllık duyacaktır ( Balay, 2000: 90).

#### 2.11.4. Örgütsel Bağıllık Türleri

Çetin (2004) Örgütsel bağıllık türlerini, *duygusal* bağıllık, *devamlı* bağıllık (devam etme isteği) ve *normatif* (zorunluluk) bağıllık olmak üzere üç değişik

şekilde ifade etmektedir. Bununla birlikte, örgüte bağlılığı oluşturan unsurlar aşağıdaki şekilde açıklanabilmektedir (Balay, 2000; Wasti, 2000: 201–202):

**Duygusal Bağlılık:** İşgörenlerin örgütlerinin değerlerini, hedeflerini ve amaçlarını benimsedikleri oranda hissettikleri bağlılıktır. Bu durumda işgören, örgütün değerlerini güçlü bir şekilde kabul eder ve örgütün bir parçası olarak kalmayı ister. Bu durum, işgörenin örgüte bağlılığının en iyi şeklidir. Aslında bu kişiler, her işverenin hayalini kurduğu, gerçekten kendini örgüte adanmış ve sadık işgörenlerdir. Böyle işgörenler, işe karşı olumlu tutum sergilerler ve gerektiğinde ek çaba göstermeye hazırdırlar.

**Devam Bağlılığı:** İşgörenlerin, örgütlerine yaptıkları yatırımların sonucunda gelişen bağlılıktır. Bu durumda işgören, örgüte fazlasıyla zaman ve çaba harcadığını, yatırım yaptığını ve bunun sonucu olarak da örgütte kalmasının bir zorunluluk olduğunu düşünmektedir. Örgüte devamlı bağlılık duyan bir kişi, örgütten ayrılması halinde daha az seçeneği olacağı fikrine sahiptir. Bu kişilerden bazıları, başka iş bulamadıklarından dolayı örgütte kalırlar. Bazılarının ise işi sevmekten çok sağlık, aile meseleleri ya da emekliliğe yakın olma durumları gibi zorlayıcı sebepleri vardır. Kötü iş alışkanlıkları yanında olumsuz tavır sergilerler ve yöneticiler için bir sorun kaynağı oluştururlar.

**Normatif Bağlılık:** Kişinin örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak görmesi ve örgütüne bağlılık göstermenin doğru olduğunu hissetmesi olup, örgütten ayrılma sonucunda ortaya çıkacak kayıpların hesaplanmasından etkilenmemektedir. Kişiler, bir minnettarlık duygusu sonucu örgütte kalırlar. Bunun sebebi, işverenlerin onları gerçekten çok ihtiyaçları olduğu bir zamanda işe alması ya da işverenleriyle kalmalarının en doğru şey olacağı yolunda değer yargılarına sahip olmalarıdır. Böyle kişiler, örgütün kendilerine iyi davrandığını ve bundan dolayı da kendilerinin örgütte bir süre çalışmalarının örgüte karşı borçları olduğu kanısındadırlar.

Her bağlılık türü, bireyi bir şekilde örgüte bağlamaktadır. Özellikle yoğun duygusal bağlılığı olan işgörenler *istedikleri için*, güçlü normatif bağlılığa sahip olan işgörenler *zorunlu oldukları için*, daimi bağlılığı güçlü olan işgörenler ise *ihtiyaç duydukları için* işlerinde kalırlar. Nedenleri farklı olduğundan her bağlılığın farklı etkisi ve sonucu ortaya çıkmaktadır (Çetin, 2004: 91–92).

Örgütsel bağlılığın sınıflandırmaları incelendiğinde farklı birtakım adlandırmalar olduğu görülür. Ancak bu adlandırmalar, bireylerin kendilerini örgüte adama ve onunla bütünleşme derecelerini yansıtmaktadır.

### **2.11. 5. Örgüte Bağlılığı Etkileyen Faktörler**

İşgörenlerin örgüte bağlılık hissetmesi, kendi iş verimlerini artırarak örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla bir örgütün, işgörenlerin örgüte bağlılığını arttırabilecek ya da azaltabilecek faktörlerin farkında olması önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörler vardır. İşgörenlerin örgüte bağlılığını etkileyen bu faktörler şöyle sıralanmaktadır (Balay, 2000; Çetin, 2004: 99):

- 1- Yaş, cinsiyet ve deneyim.
- 2- Örgütsel adalet, güven, iş tatmini.
- 3- Rol belirliliği, rol çatışması.
- 4- Yapılan işin önemi, alınan destek.
- 5- Karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma.
- 6- İş güvenliği, tanınma, yabancılaşma.
- 7- Medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar.
- 8- Çaresizlik, iş saatleri, ödüller, rutinlik.
- 9- Terfi olanakları, ücret, diğer işgörenler.
- 10- Liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları, işgörelere gösterilen ilgi.

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler üzerinde yapılan bir araştırmada Oliver (1990), demografik faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin nispi olarak daha az; örgütsel ödüller ve iş değerlerinin ise, örgütsel bağlılıkla daha güçlü bir ilişki içinde olduğunu gözlemlemiştir. Bu bağlamda, güçlü katılımcı değerler sergileyen işgörenlerin daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada Mathieu ve Zajac (1990), örgütsel bağlılıkla 48 değişken arasında ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Ancak bunlardan sadece medeni durum, yetenek, ücret, yetenek çeşitliliği ve faaliyet alanı, görev bağlılığı, lider iletişimi ve katılımcı liderlik kavramlarının bağlılıkla doğrudan ilişkili olduğunu test edebilmişlerdir. Yukarıda da ifade edildiği üzere, örgütsel bağlılığı etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Ancak, sözü edilen bu



faktörlerin hangisinin bağlılığı daha iyi ya da daha güçlü şekilde kestirdiği yönünde kesin ifadelerde bulunmak yanıltıcı olabilir.

### **2.11.6. Örgütsel Bağlılık Sonuçları**

Örgüte bağlılığın sonuçları, bağlılığın derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında, üyelerin yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimalini arttırmaktadır (Balay, 2000). Örgütsel bağlılığın sonuçlarına ilişkin olarak, davranışsal sonuçların bağlılıkla en güçlü ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Bunlardan özellikle iş doyumunu, güdülenme, katılım ve örgütte kalma arzusu örgütsel bağlılıkla olumlu, iş değiştirme ve devamsızlık ise bağlılıkla olumsuz bir ilişki içerisindedir (Balay, 2000). Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak yaptığı çalışmada Randall (1987), bağlılık düzeyleri ile bu düzeylerin bireye ve örgüte yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarını irdelemiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel bağlılık sonuçları aşağıda ifade edilmiştir (Güney, 2001; Randall, 1987; Balay, 2000; Varoğlu, 1993):

**a) Düşük Örgütsel Bağlılık:** Bu bağlılık düzeyinde birey, kendisini örgüte bağlayan güçlü tutum ve eğilimlerden yoksun olmakla birlikte, bireyin yaratıcılığı ve gelişmeye açıklığı ortaya çıkabilir. Ayrıca birey, örgüte düşük düzeyde bağlılık duyduğu için alternatif iş olanaklarını araştıracağından bu durum, insan kaynaklarının daha etkili kullanımını sağlayabilir. Örgüt, içten gelen ve informal olan bu iletişim sisteminden zamanında yararlanabilirse, kendisine pahalıya mal olabilecek sorunların üstesinden gelebilecektir

Bununla birlikte, örgüte düşük düzeyde bağlılık gösteren işgörenler, bireysel görevle ilişkili çabalarda geri oldukları gibi, grup bağlılığının sağlanmasında daha az çaba gösterirler. Bu yüzden bunlar, örgüt içinde “duygusuz işgörenler” olarak tanımlanmaktadırlar. Düşük örgütsel bağlılık, söylenti, itiraz ve şikâyetlerle sonuçlandığından örgütün adına zararlar gelmekte, müşterilerin güveni kaybolmakta, yeni durumlara uyum sağlanamamakta ve gelir kayıpları meydana gelmektedir. Örgütte yayılan informal zararlı iletişim, örgütün otorite

yapısını tehdit etmekte ve üst yönetimin meşruluğunu sorgulanır hale getirmektedir (Balay, 2000: 34).

**b) İlimli Örgütsel Bağlılık:** Birey deneyiminin güçlü, fakat örgütsel özdeşleşmenin ve bağlılığın tam olmadığı bağlılık düzeyidir. İlimli bağlılık düzeyinde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler. Bu düzeydeki işgörenler, örgütün bütün değil ancak bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yandan örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler. Bunun yanında örgüte ılımlı düzeyde bağlılık, her zaman olumlu sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Bu düzeydeki işgörenler, topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama ya da çatışma yaşarlar. Bu durum, kararsızlığa ve örgütün verimsiz işleyişine yol açabilecektir.

**c) Yüksek Örgütsel Bağlılık:** Bu bağlılık düzeyinde bireyler, örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle bağlılık gösterirler. Yüksek örgütsel bağlılık bireye, meslekte başarı ve ücrette doyum sağlayabileceği gibi örgüt, işgörenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirerek bir şekilde ödüllendirmektedir. Bu işgörenlerin, işin kendisinden, örgütteki geleceklerinden, denetimden, iş arkadaşlarından doyumları yüksektir. Bu kişilerin örgütten ayrılmaları, mutsuzluk, hayal kırıklığı, örgüt amaç ve kültürünün değişmesi, işten doyumsuzluk ve az ödülleniş veya mahrum bırakılmış hissine kapılmaları durumlarında gerçekleşmektedir. Yüksek örgütsel bağlılık bazen, işgörenin gelişmesini ve hareketlilik fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum, aynı zamanda yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta, gelişmeye karşı direnç oluşturmaktadır. Yüksek bağlılık düzeyi, bazen de yaratıcılığın yok olması, iş dışı ilişkilerde fazla stres ve gerilim, zorlamayla sağlanan uyum, insan kaynaklarının etkisiz kullanımı gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir.

Örgütsel bağlılık, örgütsel hedeflere ulaşmada kritik öneme sahip faktörlerin başında gelmektedir. Bu nedenle tüm örgütler, üyelerinin bağlılık düzeylerini artırmak istemektedirler. Bu konuda çağdaş örgütler, çeşitli çalışmalar ortaya koyarak çözüm yönünde politikalar üretmektedirler. Örgüte bağlılığı yüksek olan işgörenlerin, görevlerini yerine getirmede ve örgütsel hedeflere

ulaşmada ilave çaba sarf ettikleri görülmekte, ayrıca bu tür işgörenlerin örgüt ile olumlu ilişkiler kurdukları ve daha uzun süre üyeliklerini devam ettirdikleri ifade edilmektedir.

Yukarıdaki tartışmadan da anlaşılacağı üzere, örgüt yöneticilerinin ve işgörenlerinin, örgütsel bağlılığı oluşturma, sürdürme ve geliştirme adına atabilecekleri bazı adımlar bulunduğu görülmektedir. Yöneticilerin, işgörelere örgütün kıymetli birer elemanı oldukları mesajını vermeleri, karara katılmalarını cesaretlendirmeleri, örgüt içi iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütmeleri, arzu edilen örgütsel bağlılığın oluşmasında belirleyici olmaktadır. Benzer şekilde, işgörel, örgütsel bağlılık kavramının yalnızca örgüte değil, kendilerine de fayda sağlayacağı yönünde bir anlayışa sahip olabilecekleri gibi, örgüt yönetiminin örgütsel bağlılığı destekleyici bir yönetim yaklaşımı sorumluluğu ve kendilerinin de bundan doğan hakları bulunduğunun farkında olarak, ideale yakın bir çalışma ortamı yaratma konusunda yönetime yardımcı olabileceklerdir.

İnsana sadece insan olduğu için yapılan yatırım doğal olarak, çalıştığı örgüte, hemen ardından bu örgütün içinde bulunduğu topluma büyük katkılar sağlayabilecektir.

### **2.11.7. Konuyla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ve okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ancak konuyla ilgili araştırmalar daha çok işletmelerde derinlemesine yapılmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak yapılan, çalışmalar kronolojik olarak şöyle özetlenebilir:

Bursalıoğlu, “Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri” konulu araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterlikler üzerinde durmuş ve araştırmasında şu hususlara değinmiştir (Bursalıoğlu, 1981: 132)

- Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesinde okul ve çevre güçlerinden yararlanabilme,
- Liderlik davranışları bakımından okul topluluğunu bir bütün olarak ele alma ve bölünmesini önleyebilme,

- Okulun yönetimine ilişkin kararları verirken gruplar veya bireyler arası karar çözümlerinde tarafsız kalmayı başarabilme,
- Okulunda olumlu bir hava yaratabilmek için, ortak kararların uygulanmasına ortak olabilme,
- Okul personelinin yönetiminde görev, rol ve statüleri tanımlayabilme,

Binbaşıoğlu (1983) “Eğitim Yöneticiliği” adlı çalışmasında; iyi bir okul ve eğitim yöneticiliği ile ilgili araştırmaların, iyi bir okul ve eğitim yöneticisinin iyi bir lider olması gerektiği üzerinde durduklarını belirterek, iyi bir eğitim yöneticisinde bulunması gereken nitelikleri şöyle sıralar:

- Konumun verdiği güç yerine, geniş bilgi ve yeterli coşkuya sahiptir.
- Yetkilerini bilgece kullanmasını bilir.
- Herkese karşı anlayışlı ve eşit davranır.
- Örgütünü ve amaçlarını iyi tanır.
- Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurar.

Tanrıoğlu (1988), “Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmasında okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin çeşitli alanlarındaki etkililiği ile öğretmen morali arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydın (1994) “Eğitim Yönetimi” adlı çalışmasında Liderlerin etkilemede kullanabilecekleri yöntemler olarak:

- İşgöreni yetiştirme,
- Bilgilendirme,
- Destekleme,
- Öğüt Verme, olarak sıralamıştır.

Açıkgöz (1994) “Eğitimde Etkili Yönetici” adlı çalışmasında yönetim becerilerini teknik, insani ve kavramsal olarak sınıflandırmakta ve okul yöneticisinin önemli sorumlulukları olarak şunları sıralamaktadır.

- Amaçlara ulaşma,
- Örgütsel sistemi yaşatma,
- Örgütün dış çevresine uyumunu sağlama,
- Kültürel örüntüleri yaşatma.

Özden (1997), yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamış olup, öğretmenlerin fakülte veya enstitü çıkışlı olmalarının ve cinsiyetlerinin, ne örgütsel adanmışlık ne de işten doyum ile ilişkili olmadığını tespit etmiştir.

Balay (2000) “Öğretmen ve Yöneticilerde Örgütsel Bağlılık” konusunu araştırmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır.

- Araştırmaya katılanların algılarını lise türü ve göreve göre farklılaştığı, buna karşın lise türü ve görev faktörlerinin uyum boyutunda örgütsel bağlılık üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığını, özdeşleşme ve içselleştirme boyutunda ise anlamlı olduğunu bulmuştur.

- Lise türüne göre, resmi liselerdeki işgörenlerin örgüte bağlılık algıları özel liselerdekilerden; göreve göre de öğretmenlerin örgüte bağlılık algıları yöneticilerden uyum boyutunda daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

- Araştırmaya katılanların mezun olunan öğretmen yetiştirme kurumuna göre, eğitim enstitüsü ve yükseköğretmen okullarından mezun olan işgörenlerin örgütsel bağlılığı, eğitim fakülteleriyle fen edebiyat fakültelerinden mezun olanlara göre içselleştirme boyutunda daha yüksek bulunmuştur.

- Katılımcıların öğrenim düzeyine göre ise ön lisan düzeyinde mezun olanların, lisans ve lisans üstü düzeyde öğrenim görenlere göre örgütlerini içselleştirme düzeyleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akbaba, (2003), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri” adlı çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğin öğeleri konusundaki düşüncelerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin öğelerini önemli buldukları, ancak verdikleri önem kadar pratikte dönüşümcü liderliği uygulamadıkları sonucuna varmıştır.

Açıkalın (2003), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında:

- İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empatik becerileri arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empatik becerileri arasında yaş, eğitim düzeyleri, hizmet yıllarına ilişkin değerlendirmelerinde ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Çobanoğlu (2003), “İlköğretim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları” adlı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- İlköğretimde görev yapan yöneticilerin kendilerini dönüşümcü liderlik özellikleri göstermektedirler.
- Yöneticiler, dönüşümcü liderin gösterdiği özellikleri okulun işleyişi açısından önemli olarak değerlendirmektedirler.
- Yöneticilerin gösterdikleri dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin algıları karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar bulunamamaktadır.
- Yöneticilerin gösterdikleri dönüşümcü liderlik özelliklerinin okulun işleyişi açısından önemine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Nal (2003), “Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Yönetim tarzlarına İlişkin Tutumları ile Kuruma Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma” adlı çalışmasında,

- Öğretmenlerde, okuldaki yönetim anlayışına ait olumsuz algıların bulunması, çalışma ilişkilerinin bozulmasına, ayrışmalara, stres birikimine, iş tatmininin ve kuruma bağlılık duygusunun azalmasına neden olabilmektedir.
- İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okuldaki yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik tutumları ile kuruma bağlılıkları arasında bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Kuruma bağlılık düzeyi demokratik tutumda en yüksek, otoriter anlayışta ise en düşük çıkmıştır.

Eraslan (2003), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri” adlı çalışmasında:

- Okul müdürleri kendilerini “Vizyon belirleme gücü” açısından yetersiz olarak değerlendirmişlerdir.
- Okul müdürleri ile öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini değerlendirmelerinde farklılıklar bulunmuştur.

Eraslan araştırmasında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranış yeterlikleri fen edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi mezunu öğretmen grubunun beklentilerini karşılar nitelikte olmadığı sonucuna varmıştır.

Tengilimoğlu, (2005), “Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması” adlı çalışmada, hizmet sektöründe faaliyet gösteren, farklı liderlik davranış özelliklerinin bulunduğu varsayılan kamu ve özel sektör örgütlerinde çalışan işgörenlerin kendi yöneticilerinin nasıl bir liderlik tarzı taşıdıklarına ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, kamu ve özel sektör örgüt liderlerinin davranış özelliklerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır. Liderlik davranış özelliklerinin ortalamaları arasındaki farklılığa göre, özel sektör örgütüne ilişkin ortalamaların kamu sektör örgütüne göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada kamu ve özel sektör örgüt liderlerini ayırt eden liderlik davranışları özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kurumlar arasında yöneticilerinin liderlik davranışları arasında fark anlamlı bulunmuş olup, kamu ve özel sektör örgüt liderlerini ayırt eden değişkenler, arkadaşça bir tutum ve davranış gösterme, çatışmadan uzak arkadaşça bir ortam yaratmadır.

Terzi ve Kurt, (2005), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi” adlı çalışmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunlukla okul yöneticilerini demokrat buldukları görülmüştür. Araştırmada yönetici davranışlarını algılamada öğretmen görüşleri arasında cinsiyetler açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere nazaran yöneticileri daha otoriter ve daha ilgisiz bulmaktadır. Okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde etkili olduğu ve demokrat yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur.

İşcan, (2006), “Dönüştürücü/Etkileşimci Liderlik Algısı ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinde Bireysel Farklılıkların Rolü” adlı bu çalışmada

dönüştürücü/ etkileşimci liderlik algısı ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki ve bu ilişkide ayrılmışlık-bağlanmışlık ve olumlu-olumsuz ruh hali gibi bireysel farklılıkların rolü incelenmektedir. Yapılan uygulama sonuçları hem dönüştürücü hem de etkileşimci liderliğin örgütsel özdeşleşmeyi artırdığını ortaya koymuştur. Bireysel farklılıklar açısından ise *ayrılmış* bireysel şema yüksek olduğunda dönüştürücü liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki olumlu ilişkinin, *bağlanmış* bireysel şema yüksek olduğunda ise etkileşimci liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki olumlu ilişkinin daha güçlü olduğu, olumlu ruh haline sahip olma durumunda hem etkileşimci hem de dönüştürücü liderlikle örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Mercan, (2006),“Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık” adlı çalışmasında, örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. İlköğretim öğretmenleri, bağlılık, yabancılaşma ve vatandaşlık davranışlarını esas alan faktörler açısından ele alınmıştır. Bu araştırmada örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma davranışlarıyla örgütsel vatandaşlık davranışı arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

Şahin, (2006), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stiller” adlı araştırmasında, araştırmanın bulgularına göre, yaşlarına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algı ortalamaları arasında bir farklılık yokken, branşlarına, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi almalarına, okullarındaki görev sürelerine ve yaşlarına göre algıları arasında önemli bir farklılık vardır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin algı ortalamaları arasında okul büyüklüğüne göre önemli bir fark vardır. Okul müdürlerinin ise değişkenlerin hiç birinde algıları ortalaması arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır.



### 2.11.8. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilinin Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyini Arttırmadaki Rolü

Çağdaş okul yönetimi anlayışı, okul örgütlerini dönüşümün hem konusu hem de uygulayıcısı olarak görmektedirler. Eğitim yöneticisi olayları takip eden değil, olayları hazırlayan, oluşturan ve geleceği kendisi kestirerek yenilikleri başlatan, geliştiren özelliklere sahiptir. Çağdaş eğitim yönetimi paradigması, okulları “dönüşen örgütler”, müdürleri ise “dönüşümcü lider” olarak değerlendirmektedir (Eraslan, 2003: 165). Liderlik konusundaki bu yeni yaklaşım okul içerisinde bireylerin gelişim gücünü artırmayı, izleyenlerin örgütsel amaçlara karşı yüksek derecede örgütsel bağlılık sağlamasını amaçlamaktadır. Bu bağlılık ve oluşan güç, büyük derecede verimlilik ve etkililik ile sonuçlandığı varsayılmaktadır (Leithwood ve Jantzi, [www.hku.hk/educel](http://www.hku.hk/educel)). Dönüşümcü liderlik okullarda öğretme ve öğrenmenin amaçlarını belirlemek ve işbirliği içerisinde başarılı olabilmek için çareler bulmak, okul üyelerinin performanslarını daha yüksek bir düzeye çıkartabilmeyi sağlamaktır.

Çelik (2000: 152)' in Leithwood' tan aktardığına göre:

- Dönüşümcü liderliğim olduğu okullarda, çalışanlar genelde konuşur, inceler, eleştirir ve beraberce plan yaparlar. Beraber çalışma sorumluluğu, değerleri ve gelişmeyi birbirlerine daha nasıl öğretebileceklerini anlatma gücü vermektedir.
- Bu liderler, öğretmenlerin sınıf dışında yeni çalışmalara katılmalarını ve “ekstra çaba” sarf etmelerini yönlendirmektedirler. Bu liderler sorun çözmede farklı yöntemler ararlar. Bunu geniş boyutlara taşırlar. Kendi görüşlerini açıkça iletirler. Kişisel sorunları, okul içerisinde ve tüm yönleri ile ortaya koydukları görülmüştür.
- Bu okul liderleri, aynı zamanda alternatif çözümlerin bulunmasında kullanılan grup tartışmalarına yardım edip, açık tartışmaların yapılmasını sağlamışlar ve önceden tasarlanmış kararların vaadinden kaçınmışlardır. Toplantılar boyunca değişik düşünceleri dinlemiş ve anahtar noktalarda bilgileri özetlemiştir.

- Liderler, grubun kendi görüşlerini yansıtmadan görev üzerine yoğunlaşmasını sağlamış, sorunun çözümünde önyargılı ve dar görüşlü davranmaktan kaçınmış, düşüncelerini yetki verildiğinde değiştirmiş, sakin ve kendinden emin bir durumda kendilerinin ve başkalarının önyargılarını değerlendirmişlerdir.
- Bu liderler, çalışanlarının bir sorunun çözümünde grup halinde çalışarak daha verimli neticelere ulaşacaklarına dair bir inancı paylaşmışlardır; bu kararlar, bireysel çalışmaya nazaran daha iyidir ki, bu inanç Dönüşümcü lider olmayanlar tarafından paylaşılmamıştır.

Tüm örgütlerin, devamlılığı sağlamak ve başarılı olabilmek için yaratıcılığa ve yenilenme ihtiyacı vardır. Bir örgütün bunları gerçekleştirebilmesi, ancak nitelikli, motivasyonu yüksek, içinde yer aldığı kurumu ve yaptığı işi sahiplenmiş çalışanlara sahip olmasına bağlıdır. Bir çalışanın yaptığı işten tatmin olması, mesleğini severek yapması ve o işi sürdürme kararlılığında olması, performans düzeyini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Şu halde örgüt çalışanlarını etkileyen, örgütsel bağlılık kavramı, örgütün genel başarısı açısından oldukça önemli görülmektedir.

Her kurum, kendi mensubunun örgütsel bağlılığını yükseltmek arzusundadır. Araştırmalar, örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların görevlerini yerine getirmede daha fazla çaba gösterdiğini, örgütlerinde daha uzun süre kaldıklarını, örgütleriyle olumlu bir ilişki içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Yüksek düzeyde performans gösteren ve eğitilmiş olan bir çalışanın, örgütüne katkısını sürekli kılması verimlilik artışı sağlamaktadır (Nal, 2003: 89). Konuyu eğitim ve okul açısından ele alırsak, eğitim-öğretimde, başarı ve verimliliği oluşturan farklı etmenler söz konusudur. Bunların başında, eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin etkinliği gelir. Öğretmen, eğitim-öğretim sürecini planlayan, yürüten, değerlendiren ve bu sürece anlam kazandıran etkin bir unsurdur. Okul örgütünün en stratejik parçalarından biri durumundadır.

Öğretmenlerin, eğitim süreci içindeki rollerini etkin ve verimli bir biçimde yerine getirebilmesinde, çalıştıkları okula yönelik algıları önemli yer tutar. Çünkü okuluna yönelik bütünsel bağlılık gösteren bir öğretmen, görevinin gereklerini yerine getirmede çok daha fazla çaba gösterecektir. Okul yöneticisinin dönüşümcü

liderlik anlayışı, öğretmenlerde okula bağlılığı etkileyen farklı etkenlerden biri olarak görülmekte ve okul müdürünün kabul ettirilen değil, öğretmenler tarafından da kabul gören, dönüştürücü bir liderlik anlayışını benimsemiş olmasının, öğretmenlerde bağlılık, moral ve etkinliği arttırabileceği düşünülmektedir

## **BÖLÜM III.**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre bir incelemesini amaçlayan bu çalışma, betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Ayrıca araştırmaya katılanların (öğretmen ) algılarının kişisel değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla ilişki taraması yapılmıştır.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, Şanlıurfa ili merkezdeki resmi ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Ancak, zaman ve ekonomik imkânsızlıklar öğretmenler açısından tüm evren üzerinden çalışmayı sınırlandırdığı için örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde tesadüfi örnekleme tekniği uygulanmıştır. Bu amaçla il merkezindeki 60 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden 700'ü örnekleme dahil edilmiştir. Kendilerine anket uygulanan 700 öğretmenden ise 600 anket analizlerde kullanılabilir olarak geri alınmıştır. Buna göre anketlerin geri dönüşüm oranı % 85 tir.

#### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline belirlenmesinde veri toplamak amacıyla “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için de “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları birleştirilerek tek form haline getirilmiş ve birlikte uygulanmıştır.

## **Dönüşümcü Liderlik Ölçeği**

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği, Çakar (2003) tarafından geliştirilmiş olup, 37 maddeden oluşmaktadır. Dört boyutta değerlendirilmiştir. Bu boyutlardan “İdealleştirilmiş Etki” 10 maddeden, “Entelektüel Uyarım” boyutu 7 maddeden, “Esin Kaynağı Olma” boyutu 10 maddeden, “Bireyselleştirilmiş İlgi” boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 5’li likert derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmıştır. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği güvenirlik katsayıları aşağıdaki gibidir.

İdealleştirilmiş Etki: .95

Entelektüel Uyarım: .84

Esin Kaynağı Olma: .87

Bireyselleştirilmiş İlgi: .86

### **3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği**

Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Balay (2000) tarafından geliştirilmiş olup, 27 maddeden oluşarak, üç boyutta değerlendirilmiştir. Bu boyutlardan “Uyum” 8 maddeden, “Özdeşleşme” 8 maddeden, “İçselleştirme” 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 5’li likert derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği güvenirlik katsayıları aşağıdaki gibidir.

Uyum : .79

Özdeşleşme: .89

İçselleştirme: .93

### **3.4. Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SSPS paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Anket yoluyla toplanan cevapları çözüme, betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde işlemleri kullanılmıştır. Ayrıca verilerin analizinde, t testi ve tek yönlü varyans (Anova) analizi, Scheffe ve Dunnett C testleri ile çoklu regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

T testi, parametrik analiz tekniklerinden olup, sosyal bilimlerin birçok alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. İncelenecek değişkenin iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkının olup olmadığı tespit edildiğinde kullanılmaktadır.

Tek yönlü varyans analizi (Anova) ise ilişkisiz üç ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanan bir analizdir. Üç yada daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Anova testinde, en az iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuşsa, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulması analiz sonuçlarının yorumunu güçlendirir. Bu amaçla grupların ortalama puanları için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe Testi veya Dunnett C Testi uygulanabilir (Büyüköztürk, 2003: 44–50). Farkların anlamlı olup olmadığı  $\alpha = 0.05$  düzeyinde test edilmiştir.

## **BÖLÜM IV.**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinden anket yoluyla elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırma bulguları ve bu bulguların değerlendirilmesi üç ana başlık altında incelenmiştir.

#### **4.1.Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Bu başlık altında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçek, İdealleştirilmiş Etki, Entelektüel Uyarım, Esin Kaynağı Olma ve Bireyselleştirilmiş İlgi boyutları olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu başlık altında Okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğe sahip olma düzeyleri öğretmen görüşlerine bağlı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğin her bir alt boyutunda sahip olduğu yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri, cinsiyet, mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim durumu ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre analiz edilmesinde t-testi, mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim durumu ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından ise tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır.

#### **4.2. Dönüşümcü Liderlik Anketinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları**

Bu başlıkta dönüşümcü liderlik anketinin derecelendirilmesi ve puan aralıkları verilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik algıları 5' li likert derecelendirme ölçeği ile derecelendirilmiştir. Öğretmenlerin “Her Zaman” , “Çoğunlukla”, “Bazen” , “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerinde belirttikleri görüşleri, frekans ve aritmetik ortalama değerleri olarak tablolarda belirtilip, yorumlanmıştır.

**Tablo 3: Dönüşümcü Liderlik Anketinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları**

Her Zaman	5	4.21 – 5.00
Çoğunlukla	4	3.41 – 4.20
Bazen	3	2.61- 3.40
Nadiren	2	1.81- 2.60
Hiçbir zaman	1	1.00- 1.80

### 4.3. Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyut ve Maddelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlıkta öğretmenlerin dönüşümcü liderlik anketinin her bir maddesine genel katılımı, idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarına katılım düzeyleri araştırılmıştır.

**Tablo 4: Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyut ve Maddelere İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Boyutlar	Maddeler	N	$\bar{X}$ Maddeler	$\bar{X}$ Boyut lar
İdealleştirilmiş Etki Boyutu (1-10)	1 -Okul müdürü öğretmenleri ile çalışmaktan mutlu olur.	600	3.88	3.48
	2-.Öğretmenler okul müdürü ile çalışmaktan gurur duyarlar.	600	3.69	
	3- Öğretmenler okul müdürüne yürekten inanırlar	600	3.45	
	4- Okul müdürü öğretmenleri için neyin iyi olduğunu rahatlıkla anlayabilmek gibi bir yeteneği vardır.	600	3.27	
	5- Öğretmenler okul müdürünü bir başarı örneği olarak görürler.	600	3.25	
	6- Öğretmenler okul müdürüne saygı duyarlar	600	3.93	
	7- Okul müdürü öğretmenlerin yaptıklarına büyük ilgi gösterir.	600	3.44	
	8- Okul müdürünün öğretmenlere aktardığı özel bir görev anlayışı vardır.	600	3.35	
	9- Okul müdürü öğretmenlerinin geleceğe ümitle bakmalarını sağlar.	600	3.21	
	10-.Öğretmenler okul müdürünün her zorluğun üstesinden gelebileceği konusunda inançları tamdır.	600	3.37	
Entelektüel Uyarım (11-17)	11. Okul müdürüm öğretmenleri için yüksek hedefler belirler.	600	3.44	3.44
	12. Okul müdürü öğretmenlerine onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunar.	600	3.27	
	13. Okul müdürü öğretmenlerine çok büyük amaçları bile basit bir şekilde aktarabilir.	600	3.26	
	14. Okul müdürü öğretmenlerini cesaretlendirecek ortamlar yaratır.	600	3.31	



	15. Okul müdürü öğretmenlerinin işlerine odaklanmalarını sağlamak için örnekler kullanır.	600	3.42	
	16. Okul müdürü öğretmenlerini cesaretlendirecek konuşmalar yapar.	600	3.48	
	17. Okul müdürü öğretmenlerinden çok şey beklediğini bir şekilde aktarır.	600	3.88	
Esin Kaynağı Olma (18-27)	18. Okul müdürü öğretmenlerinin bu güne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlar.	600	3.22	3.31
	19. Okul müdürü öğretmenlerinin olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkân sağlar.	600	3.25	
	20. Okul müdürü öğretmenlerinin kafalarını karıştıran problemlere farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlar.	600	3.16	
	21. Okul müdürü öğretmenlerinin olaylara ilişkin bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini söylediğinde bunun nedenini de ifade eder.	600	3.34	
	22. Okul müdürü öğretmenlerine önlerine çıkan engelleri aşmak için akıllarını kullanmalarının önemini vurgular.	600	3.29	
	23. Okul müdürü öğretmenlerinin görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister.	600	3.50	
	24. Okul müdürü öğretmenlerinin karmaşık olaylarda önemli noktaları saptamalarını sağlar.	600	3.38	
	25. Okul müdürü öğretmenlerine harekete geçmeden önce problemi enine boyuna analiz etmelerinin önemini vurgular.	600	3.32	
	26. Okul müdürü öğretmenlerine harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemin neleri kapsadığını enine boyuna düşünmelerini söyler.	600	3.43	
	27. Okul müdürü öğretmenlerinin problem çözerken mantıklarını ve ellerindeki kanıtları kullanarak objektif bir biçimde probleme bakmalarını sağlar.	600	3.29	
Bireyselleştirilmiş İlgili Boyutu (28-37)	28. Okul müdürü yalnız kalmış gibi görünen öğretmenlerine özel bir ilgi gösterir.	600	3.20	3.39
	29. Okul müdürü öğretmenlerinin önlerine çıkan her engelle bir öğrenme fırsatı gözüyle bakmalarını sağlar.	600	3.22	
	30. Okul müdürü öğretmenlerine performansları konusunda geribildirim sağlar.	600	3.35	
	31. Okul müdürü öğretmenlerinin her birine birer birey gözüyle bakar.	600	3.38	
	32. Okul müdürü öğretmenlerinin amaçlarını saptamalarına ve bu amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak yollar belirlemelerine yardımcı olur.	600	3.43	
	33. Okul müdürü öğretmenlerinin iyi bir iş çıkardıklarında onları ne kadar takdir ettiğini kendilerine söyler.	600	3.53	
	34. Okul müdürü öğretmenlerinin ihtiyaçları olduğunda onlara yol gösterir.	600	3.44	
	35. Okul müdürü öğretmenlerinin tavsiyeye ihtiyacı olduğunda bunu onlara sağlar.	600	3.41	
	36. Okul müdürü öğretmenlerinin istedikleri her an da onlara yol göstermeye ve yardımcı olmaya hazırdır.	600	3.43	
	37. Okul müdürü yeni gelen öğretmenlere her konuda yardımcı olmaya çalışır.	600	3.46	

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendi okullarındaki müdürlerin, dönüşümcü liderlik stiline sahip olma yeterlilikleri bakımından farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline İdealleştirilmiş Etki boyutunda ( $\bar{X}=3.48$ ) ve

Entelektüel Uyarım ( $\bar{X}=3.44$ ) boyutlarında “çoğunlukla” düzeyinde bir katılım gösterirken, Bireyselleştirilmiş İlgi ( $\bar{X}=3.39$ ) ve Esin Kaynağı olma ( $\bar{X}=3.31$ ) boyutlarında “bazen” düzeyinde bir yeterliğe sahip oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Boyutlara ilişkin önemli bir bulgu, “çoğunlukla” düzeyinde katılımın olduğu **İdealleştirilmiş Etki** boyutunda öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdikleri iki madde görev yaptıkları okul müdürlerine saygı duyduklarına yönelik madde ( $\bar{X}=3.93$ ) ile okul müdürlerinin öğretmenleri ile çalışmaktan mutlu olduğuna ilişkin madde ( $\bar{X}=3.88$ )’lerdir. Bu boyutta öğretmenlerin en düşük katılım gösterdikleri madde “okul müdürünün öğretmenlerinin geleceğe ümitle bakmalarını sağladığına ( $\bar{X}=3.21$ ) ilişkin maddede ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin müdürlerinden etkilendikleri, ancak bu etkilenmede müdürün kişilik yapısının etkili olduğu düşünülebilir.

Diğer boyutlara bakıldığında ise **Entellektüel Uyarım** ( $\bar{X}=3.44$ ) boyutunda “çoğunlukla” katılım görülmekte ve bu boyutta “okul müdürü öğretmenlerinden çok şey beklediğini bir şekilde aktarır” ifadesine ( $\bar{X}=3.88$ ) “çoğunlukla” düzeyinde bir katılım olduğu görülmektedir. Yine aynı boyuttaki “çoğunlukla” katılımlı bir diğer madde “Okul müdürünün öğretmenlerini cesaretlendirecek konuşmalar yapmasına ilişkin” ( $\bar{X}=3.48$ ) maddede görülmektedir. Bu boyuttaki en düşük katılım “Okul müdürünün öğretmenlerine çok büyük amaçları basit bir şekilde aktarabildiğine yönelik madde de ( $\bar{X}=3.26$ ) görülmektedir. Bu sonuca göre okul müdürlerinin öğretmenlerinden yüksek düzeyde beklenti içerisinde oldukları ve onları cesaretlendirici konuşmalar yaptıkları ancak gerek okulun amaçlarını ve gerekse vizyonu yeterince aktaramadıkları görülmektedir.

Bireyselleştirilmiş İlgi Boyutunda ( $\bar{X}=3.39$ ) “bazen” düzeyinde bir katılım olduğu görülmektedir. Bu boyutta “Okul müdürü öğretmenlerinin iyi bir iş çıkardıklarında onları ne kadar takdir ettiğini kendilerine söyler” maddesine ( $\bar{X}=3.53$ ) “çoğunlukla” düzeyinde bir katılım görülmektedir. Yine aynı boyutta “Okul müdürünün yeni gelen öğretmenlere her konuda yardımcı olmaya çalıştığına ilişkin maddede ( $\bar{X}=3.46$ ) “bazen” düzeyinde bir katılım

göstermişlerdir. Öğretmenler yine bu boyutta yer alan “Okul müdürü yalnız kalmış gibi görünen öğretmenlerine özel bir ilgi gösterir maddesine de “bazen” düzeyinde ( $\bar{X}=3.20$ ) bir katılım göstermişlerdir. Bu sonuca göre öğretmenler, her ne kadar müdürlerinin onları takdir ettiğini ve yeni gelenlere yardımcı olduğunu belirtmiş olsalar da, yalnız kalmış gibi görünen öğretmenleriyle yeterince ilgilenmediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Buradan, okul müdürlerinin, onların bireysel ihtiyaçlarını çoğunlukla fark etmediği, sorunlarıyla doğrudan ilgilenmediği ve onları kendi sorunlarıyla yalnız bıraktığı sonucu çıkarılabilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki müdürlerinin Dönüşümcü liderlik konusundaki beklentileri içerisinde Esin Kaynağı Olma boyutuna “bazen” düzeyinde ( $\bar{X}=3.31$ ) katıldıkları görülmektedir. Bu boyutta öğretmenler “Okul müdürü öğretmenlerinin görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister” maddesine ( $\bar{X}=3.50$ ) “çoğunlukla” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Katılımın “çoğunlukla” düzeyinde olduğu diğer bir madde okul müdürünün öğretmenlerine harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemin neleri kapsadığını enine boyuna düşünmelerini söylemekle ilgili maddedir ( $\bar{X}=3.43$ ). Bu boyutta “bazen” düzeyinde katılım “Okul müdürü öğretmenlerinin kafalarını karıştıran problemlere farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlar” maddesindeki ifadede ( $\bar{X}=3.16$ ) görülmektedir. Bu sonuçlara göre okul müdürlerinin öğretmenlerin düşünce ve görüşlerini açıklamalarına izin verdiği, bir konuda eyleme geçmeleri gerektiğinde konunun etraflıca düşünülerek yapılması gerektiğine dair yönlendirici bir rol üstlendiği ancak karmaşık sorunlar karşısında onları yeterince aydınlatıcı bir rol üstlenemediklerini düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin alt boyutlarına ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin bu genel değerlendirilmesinden sonra her bir boyutta cinsiyet, mezun olunan okul, öğrenim durumu ve bulunduğu okuldaki değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına değinilecektir.

#### **4.3.1. Dönüşümcü Liderliğin “İdealleştirilmiş Etki Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları ve Yorumları**

Bu başlık altında dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutunda cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

**Tablo 5: Dönüşümcü Liderliğin “İdealleştirilmiş Etki Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	221	3.39	.92	596	-1.78	.075
	Erkek	377	3.53	.93			

$P > 0.05$

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin **İdealleştirilmiş Etki** boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre [ $t_{(596)} = -1.78$ ;  $p > 0.05$ ] anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ancak bu boyutta erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3.53$ ) kadın öğretmenlere oranla ( $\bar{X} = 3.39$ ) “çoğunlukla” düzeyinde bir katılıma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara bakarak erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki müdürlerinden görev anlayışı ve saygı konusunda kadın öğretmenlere göre daha çok etkilendikleri ve müdürlerini karizmatik buldukları sonucuna ulaşılabılır. Bu durum erkek öğretmenlerin güçlü bir model olan okul müdürlerini taklit etmeyi sevdiklerini ve onlara güvendiklerini göstermesi açısından önemlidir. Öte yandan araştırmanın yapıldığı ilde görev yapan müdürlerin büyük çoğunluğunun erkek olması bu sonuca ulaşılmasında önemli bir etken olduğu düşünülebilir.

#### **4.3.2. Dönüşümcü Liderliğin “İdealleştirilmiş Etki Boyutu” Alt Ölçeğinde Mezun Olduğu Okul, Öğrenim Durumu Ve Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları ve Yorumları**

Bu başlık altında Dönüşümcü Liderliğin “Bireyselleştirilmiş İlgili Boyutu” alt ölçeğinde çeşitli değişkenlerin boyuttaki farklılaştırma derecesi araştırılmıştır.

**Tablo 6: Dönüşümcü Liderliğin “İdealleştirilmiş Etki Boyutu” Alt**

**Ölçeğinde Mezun Olduğu Okul, Öğrenim Durumu Ve Bulunduğu**

**Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi**

**Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Gruplararası Fark
Mezun olduğu Okul	Eğt. Enstitüsü	59	3.63	.88	5-595	1.91	.091	-
	Yüksk.öğrt.okulu	13	3.67	1.64				
	Eğitim Fak.	342	3.46	.91				
	Fen-Edb. Fak.	107	3.31	.89				
	İlahiyat Fak.	18	3.59	1.01				
	Diğer	61	3.70	.91				
TOPLAM		600	3.48	.93				
Öğrenim Durumu	Lisans	567	3.18	4.28	2-598	3.33	.717	-
	Yüksek lisans	32	3.09	3.78				
	Doktora	1	2.74	.				
TOPLAM		600	3.18	8.30				
Bulunduğu Okuldaki, Çalışma süresi	1-5 Yıl	462	3.46	.93	3-597	1.19	.313	-
	6-11 Yıl	92	3.58	.87				
	12-17 Yıl	27	3.29	1.13				
	18-Yıl ve Üstü	19	3.79	.89				
TOPLAM		600	3.48	.93				

P>.05

Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okullarındaki müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline “İdealleştirilmiş Etki Boyutu” na ilişkin öğretmen görüşlerinde mezun olunan öğretmen okulu [ $F_{(5,595)}= 1.91$ ;  $p>0.05$ ] öğrenim düzeyi [ $F_{(2,598)}= .333$ ;  $p>0.05$ ] ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından [ $F_{(3,597)}= 1.19$ ;  $p>0.05$ ] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak her üç değişkenin alt grupları arasında anlamlı olmamakla birlikte görece bir farklılık olduğu gözlenmektedir. Söz gelimi mezun

olunan öğretmen okulu değişkeni açısından Eğitim Enstitüsü ( $\bar{X}=3.63$ ), Yüksek Öğretmen Okulu ( $\bar{X}=3.67$ ), Eğitim Fakültesi ( $\bar{X}=3.46$ ), İlahiyat Fakültesi ( $\bar{X}=3.59$ ) ve diğer fakülte mezunları ( $\bar{X}=3.70$ ) “çoğunlukla” düzeyinde katılım gösterirken, Fen-Edebiyat fakültesi mezunu ( $X=3.31$ ) öğretmenlerde “bazen” düzeyinde katılım görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak Diğer Fakülte mezunlarının (Ziraat, Mühendislik, İktisadi ve İdari Bilimler, vs) buldukları okulun müdürünü değişim ve yenilik konusunda daha olumlu buldukları söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından bakıldığında ise öğrenim düzeyi ile dönüşümcü liderlik değerlendirilmesi arasında önemli bir fark olmamıştır. Tabloya göre Lisans derecesindeki öğretmenler ( $\bar{X}=3.18$ ), Yüksek Lisans derecesine sahip olanlar ( $\bar{X}=3.09$ ) ve Doktora derecesine sahip olanlar ( $\bar{X}=2.74$ ) “bazen” düzeyinde bir katılım bildirmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin buldukları okuldaki müdürlerini dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutuna yönelik değerlendirilmelerinde etkili olmadığını göstermiştir.

Bulduğu okuldaki çalışma süresi bakımından ise sürenin uzunluğuna paralel bir katılım olmadığı anlaşılmaktadır. Çalışma süresi dikkate alındığında, 12–17 yıl çalışma süresine sahip olanlar görece daha alt düzeyde bir katılıma sahipken ( $\bar{X}=3.29$ ), 18-yıl ve üstü çalışmaya sahip olanların daha üst düzeyde ( $\bar{X}=3.79$ ) katılıma sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar uzun yıllar aynı okulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerini, çalıştıkları okulla gururlandıran ve güçlü biri olarak gördüklerine işaret eder. Öte yandan uzun süre aynı okulda görev yapan öğretmenler müdürlerini iş doyumunu ve yönetim konusunda kendileriyle görüş alış verişinde bulunan biri olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Sonuç olarak bu bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinden hem birey olarak saygı gördükleri hem de çalışan olarak kendilerini değerli hissettikleri sonucuna ulaştırmakta olup, aynı okulda uzun yıllar çalışma arzusu taşıdıkları şeklinde de yorumlanabilir.

#### 4.3.3. Dönüşümcü Liderliğin “Entelektüel Uyarım Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.

Bu başlıkta dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım boyutuna cinsiyet faktörünün etkisi araştırılacaktır.

**Tablo 7: Dönüşümcü Liderliğin “Entelektüel Uyarım Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	220	3.43	1.15	595	.058	.95
	Erkek	377	3.43	1.03			

$P > 0.05$

Tablo 7’ye bakıldığında araştırmaya katılanların cinsiyet değişkeni açısından dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım boyutuna ilişkin görüşlerinde [ $t_{(595)} = 058$ ;  $p > .05$ ] anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu boyutta erkek ( $\bar{X} = 3.43$ ) ve kadın ( $\bar{X} = 3.43$ ) öğretmenler tarafından verilen cevaplarda katılma derecesinin eşit olduğu ve okul yöneticilerini “Entelektüel Uyarım” bakımından “çoğunlukla” düzeyinde bir yeterliliğe sahip olduğu yönünde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara bakarak erkek ve kadın öğretmenlerin buldukları okulun müdürlerini yeniliği destekleyen, sorunla karşılaştıklarında yaratıcı olma konusunda kendilerini cesaretlendirerek, eski alışkanlıklara bağımlılığı azaltıcı bir tutuma sahip oldukları şeklinde değerlendirdikleri ileri sürülebilir. Öğretmenlerin yeni fikirleri deneme isteği konusunda da okul müdürleri tarafından desteklendiği ve takımın bir parçası olarak görüldükleri kanısına ulaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.3.4. Dönüşümcü Liderliğin “Entelektüel Uyarım” Alt Ölçeğinde Mezun Olunan Okul, Öğrenim Durumu, Bulduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları.

Bu başlık altında Dönüşümcü Liderliğin “Bireyselleştirilmiş İlgil Boyutu” alt ölçeğinde çeşitli değişkenlerin boyuttaki farklılaştırma derecesi araştırılacaktır

**Tablo 8: Dönüşümcü Liderliğin “Entelektüel Uyarım Boyutu” Alt Ölçeğinde Mezun Olunan Okul, Öğrenim Durumu, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine GÖRE ANOVA testi Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Gruplar arası Fark
Mezun olduğu Okul	Eğt. Enstitüsü	59	3.61	1.23	5-595	2.11	.06	-
	Yüksk.öğrt.okulu	13	3.34	.85				
	Eğitim Fak.	34	3.41	1.10				
	Fen-Edb. Fak	107	3.25	.95				
	İlahiyat Fak.	21	3.51	.82				
	Diğer	61	3.78	1.31				
TOPLAM		600	3.44	1.10				
Öğrenim Durumu	Lisans	567	3.64	.84	2-598	3.70	.69	-
	Yüksek lisans	32	3.75	.89				
	Doktora	1	4.00	.				
TOPLAM		600	3.64	.85				
Bulunduğu Okuldaki Çalışma süresi	1-5 Yıl	461	3.42	1.15	3-597	7.12	.58	-
	6-11 Yıl	91	3.48	.88				
	12-17 Yıl	27	3.32	1.08				
	18-Yıl ve Üstü	21	3.69	.99				
TOPLAM		600	3.44	1.10				

P>0.05

Tablo 8'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki müdürlerin dönüşümcü liderlik stilinin “Entelektüel Uyarım Boyutu” na ilişkin görüşlerinde mezun olunan öğretmen okulu [ $F_{(5-595)}= 2.11$ ;  $p>0.05$ ] öğrenim düzeyi [ $F_{(2-598)}= .370$ ;  $p>0.05$ ] ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi [ $F_{(3-597)}= .712$ ;  $p>0.05$ ] değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak her üç değişkenin alt değişkenleri açısından görece farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Mezun olunan öğretmen okulu değişkeni açısından “Çoğunlukla” düzeyinde katılım ( $\bar{X}=3.78$ ) ile Diğer Fakülte



mezunlarında görülürken, Fen-Edebiyat Fakültesi ( $\bar{X}=3.25$ ) ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerde ( $\bar{X}=3.34$ ) ise “bazen” düzeyinde bir katılım görülmektedir.

Bu sonuçlara bakarak Diğer Fakülte mezunlarının çalıştıkları okulların müdürlerini entelektüel uyarım anlamında olumlu karşıladıkları, müdürlerini değişimin ajanı olarak gördükleri ve statükoya karşı çıkmak için cesaretlendirildiklerini düşündükleri ileri sürülebilir. Ayrıca müdürlerin öğretmenlere negatif düşüncelerden sıyrılıp, olumlu düşünceleri konusunda onları teşvik ettikleri sonucuna ulaşılabılır. Diğer fakülte mezunları alan dışından geldiklerinden, yabancı oldukları bu alanda başarılı olabilmeleri için okul müdürünün etkilemesi ve cesaretlendirmesi beklentisi içinde oldukları sonucu çıkarılabilir.

Buna karşın Eğitim Fakültesi mezunlarının bu boyutta düşük katılıma sahip olmalarının kendilerine sağladığı avantajı göz önüne alarak, okul müdürünü statükoyu korumak için çaba gösteren birisi olarak değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu düşüncede olmalarının en önemli nedeni Eğitim Fakültesi mezunlarının okul müdürlerinden yöneticilik beklentilerinin daha yüksek olmasıdır.

Öğrenim durumu değişkeni açısından bakıldığında ise öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça okul müdürlerini entelektüel uyarım boyutunda daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Lisans, ( $\bar{X}=3.64$ ), Yüksek Lisans ( $\bar{X}=3.75$ ) ve Doktora derecesine sahip olanlar ( $\bar{X}=4.00$ ) entelektüel uyarım boyutunda “çoğunlukla” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu sonuçlar Entelektüel Uyarım boyutuyla öğrenim düzeyi arasındaki ilişkinin doğru orantılı olduğunu göstermektedir. Bu durumun, yüksek düzeydeki eğitimli öğretmenlerin yönetim konusunda bilgili oldukları ve hem iş doyumunu hem de mesleki başarıda okul yönetimin önemli bir unsur olduğu görüşünden kaynaklandığı sonucuna götürür. Bu itibarla kalitenin ve değişimin okul yönetimden başlayarak öğretmenlerle devam etmesi gereken bir süreç olduğu düşüncesi, öğrenim düzeyi arttıkça daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır.

Bulunduğu okuldaki çalışma süresi bakımından ise 1–5 yıl çalışmış olanlar ( $\bar{X}=3.42$ ), 6–11 yıl çalışmış olanlar ( $\bar{X}=3.48$ ) ve 18– yıl ve üstü çalışmış olanlar ( $\bar{X}=3.44$ ) “çoğunlukla” düzeyinde katılırken, 12–17 yıl çalışmış olanlar ( $\bar{X}=3.32$ ) “bazen” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Bu sonuçlara bakarak, okula yeni atanan öğretmenlerle, aynı okulda uzun süre çalışanların Entelektüel Uyarım boyutundan farklı düzeyde etkilendikleri görülmektedir. Öğretmenin aynı okulda uzun süre çalışma düşüncesini taşımasında, müdürünün değişimci, yaratıcı, örgütünü geliştiren ve öğretmenleri hatalarından dolayı eleştirmeyen, kendi inançlarını ve değerlerini savunmaları için onları teşvik eden ve cesaretlendiren bir kişiliğe sahip olmasının etkisi büyüktür.

#### 4.3.5. Dönüşümcü Liderliğin “Esin Kaynağı Olma” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları ve Yorumları

Bu başlıkta dönüşümcü liderliğin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna cinsiyet faktörünün etkisi araştırılacaktır.

**Tablo 9: Dönüşümcü Liderliğin “Esin Kaynağı Olma” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	220	3.26	1.14	594	.855	.393
	Erkek	376	3.34	1.05			

$P>0.05$

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okul yöneticilerinin **Esin Kaynağı Olma** boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre [ $t_{(594)} = .855$ ;  $p>0.05$ ] anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.34$ ) kadın öğretmenlere oranla ( $\bar{X} =3.26$ ) görece daha yüksek düzeyde bir katılıma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara bakarak erkek öğretmenlerin Esin Kaynağı Olma anlamında görev yaptıkları okulların müdürlerini ilham veren, motive eden, öğretmenleri vizyonun bir parçası olmaları ve bağlanmaları konusunda isteklendiren biri olarak görülmesinin önemli bir

etkisinin olduğu düşünülebilir. Öte yandan öğretmenlerin okul müdürlerini okullarının sorunlarını çözebilecek güçte olduğuna inandıkları ve öğretmenlere gerekli rehberliği yapabileceği konusunda da erkek öğretmenlerin görece daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

#### 4.3.6. Dönüşümcü Liderliğin “Esin Kaynağı Olma” Alt Ölçeğinde Mezun Olunan Okul, Öğrenim Durumu, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları.

Bu başlık altında Dönüşümcü Liderliğin “Bireyselleştirilmiş İlgil Boyutu” alt ölçeğinde çeşitli değişkenlerin boyuttaki farklılaştırma derecesi araştırılacaktır.

**Tablo 10: Dönüşümcü Liderliğin “Esin Kaynağı Olma” Alt Ölçeğinde Mezun Olunan Okul, Öğrenim Durumu, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Gruplar arası Fark
Mezun olduğu Okulu	Eğt. Enstitüsü	59	3.41	1.22	5-595	1.07	.372	-
	Yüksk.öğrt.okulu	13	3.19	1.07				
	Eğitim Fak.	340	3.30	1.12				
	Fen-Edb. Fak.	107	3.17	1.00				
	İlahiyat Fak.	21	3.37	1.12				
	Diğer	61	3.54	.81				
TOPLAM		600	3.31	1.09				
Öğrenim Durumu	Lisans	567	3.23	1.09	2-598	1.06	.347	-
	Yüksek lisans	32	3.18	.99				
	Doktora	1	4.70	.				
TOPLAM		600	3.31	1.08				
Bulunduğu Okuldaki Çalışma süresi	1-5 Yıl	462	3.31	1.14	3-597	3.59	.838	-
	6-11 Yıl	91	3.40	.87				
	12-17 Yıl	27	3.15	.97				
	18- Yıl ve Üstü	20	3.31	.87				
TOPLAM		600	3.31	1.08				

P>.05

Tablo 10'a göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilinin “Esin Kaynağı Olma

**Boyutu”** na ilişkin görüşlerinde mezun olunan öğretmen okulu [ $F_{(5-595)}= 1.07$ ;  $p>0.05$ ] öğrenim düzeyi [ $F_{(2-598)}= 1.06$ ;  $p>0.05$ ] ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi [ $F_{(3-597)}= .359$ ;  $p>0.05$ ] değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Mezun olunan öğretmen okulu değişkeni açısından en yüksek katılım “çoğunlukla” düzeyinde katılım ( $\bar{X}=3.54$ ) ile Diğer Fakülte mezunlarında görülürken, en düşük katılım “bazen” düzeyinde Fen-Edebiyat Fakültesi ( $\bar{X}=3.17$ ) ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerde ( $\bar{X}=3.19$ ) görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak Diğer fakülte mezunlarının çalıştıkları okulların müdürlerinden yaptığı işten heyecanlanma, takım ruhu oluşturma, amaca bağlılık ve vizyonu paylaşabilme konularında eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere oranla görece daha fazla etkilendikleri görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenler arasında alan farklılıklarının müdürlerini “esin kaynağı olma” boyutunda değerlendirmelerinde etkili olduğu, Diğer Fakülte mezunlarının almış oldukları eğitimden farklı bu yeni alanda başarılı olmaları için gerekli motive ve güdülenmenin okul müdürleri tarafından etkili bir şekilde yapıldığını göstermektedir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından bakıldığında ise Lisans derecesine sahip olanlar ( $\bar{X}=3.23$ ) ile Yüksek Lisans mezunları ( $\bar{X}=3.18$ ) “bazen” düzeyinde katılırken, Doktora derecesi almış olanlar ( $\bar{X}=4.70$ ) “her zaman” düzeyinde katılım göstererek, okul müdürlerini esin kaynağı olma boyutunda öğrenim derecelerine göre farklı değerlendirdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre Lisans mezunlarının yüksek lisans mezunlarına göre okul müdürlerinin, öğretmenlerinin çabalarını başarıya odaklamak amacıyla sembol ve duygusal çağrılar kullanarak daha fazla güdülemeye çalıştıklarını düşündükleri ileri sürebilir. Öte yandan Doktora mezunlarının okul müdürlerinden motivasyon, takım ruhu oluşturma ve amaca bağlanma konusunda Lisans ve Yüksek Lisans mezunlarına göre daha yüksek düzeyde etkilendikleri anlaşılmaktadır. Öğrenim düzeyinin yüksek olması, algılama ve gelişmeleri takip etme, yeniliklerden haberdar olma konusunda etkileyici bir unsur olarak görülebilir.

Bulduğu okuldaki çalışma süresi bakımından ise sürenin uzunluğuna paralel bir katılım olmadığı görülmektedir. Çalışma süresi dikkate alındığında,

çalışma süresi ne olursa olsun hepsinde “bazen” düzeyinde bir katılım olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle “çalışma süresi” değişkeni esin kaynağı olma boyutunda anlamlı farklılık yaratan bağımsız değişken değildir [ $F_{(3-597)} = .359$ ;  $p > 0.05$ ]. Ancak çalışma süresine bağlı olarak görece farklılıklar bulunmaktadır. Bu boyutta en düşük katılım 12–17 çalışma süresine sahip olanlarda ( $\bar{X} = 3.15$ ) görülürken, en yüksek katılım 6–11 yıl aralığında olanlarda ( $\bar{X} = 3.40$ ) görülmektedir.“ Bu sonuçlar okul müdürlerinin, öğretmenlerde moral kaynağı olma, sembolleri ve sloganları kullanarak güçlü bir ortak amaç duygusu yaratma konusunda belirgin bir etkiye sahip oldukları sonucuna varılabilir. Böylece okul müdürlerinin grubu ortak amaç etrafında bilinç oluşturarak, gelecek hakkında pozitif bir tutum sergilemesi, öğretmenleri sürekli teşvik etmesi ve bunun gerçekleştirilmesinde kararlılık göstermesi öğretmenlerde içten bir güdüleme sağlamada etkili olduğu ileri sürülebilir.

#### 4.3.7. Dönüşümcü Liderliğin “Bireyselleştirilmiş İlgil Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları ve Yorumları

Bu başlıkta dönüşümcü liderliğin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna cinsiyet faktörünün etkisi araştırılmıştır.

**Tablo 11: Dönüşümcü Liderliğin “Bireyselleştirilmiş İlgil Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	221	3.32	1.18	596	1.09	.274
	Erkek	377	3.42	1.03			

$P > 0.05$

Tablo 11’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin “Bireyselleştirilmiş İlgil” boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $t_{(596)} = 1.09$ ;  $p > 0.05$ ]. Ancak, erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3.42$ ) kadın öğretmenlere oranla ( $\bar{X} = 3.32$ ) görece daha yüksek düzeyde bir katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara bakarak erkek öğretmenlerin, okul

müdürlerinin kendilerinin gelişimsel ihtiyaçları ve yönlendirmelerinde gösterdiği kişisel ilgi dereceleri bakımından, kadın öğretmenlere oranla daha yüksek oranda olumlu düşünce içinde oldukları ileri sürülebilir.

#### 4.3.8. Dönüşümcü Liderliğin “Bireyselleştirilmiş İlgi Boyutu” Alt Ölçeğinde Mezun Olunan Okul, Öğrenim Durumu, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Bu başlık altında Dönüşümcü Liderliğin “Bireyselleştirilmiş İlgi Boyutu” alt ölçeğinde çeşitli değişkenlerin boyuttaki farklılaştırma derecesi araştırılmıştır.

**Tablo 12: Dönüşümcü Liderliğin “Bireyselleştirilmiş İlgi Boyutu” Alt**

#### **Ölçeğinde Mezun Olunan Okul, Öğrenim Durumu, Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Gruplar arası fark
Mezun olduğu Okul	Eğt. Enstitüsü	59	3.52	1.18	5-595	1.97	.08	-
	Yüksk.öğrt.okulu	13	3.64	2.01				
	Eğitim Fak.	342	3.31	1.07				
	Fen-Edb. Fak	107	3.30	1.09				
	İlahiyat Fak.	18	3.85	.70				
	Diğer	61	3.63	.87				
TOPLAM		600	3.39	1.09				
Öğrenim Durumu	Lisans	567	3.38	1.10	2-598	3.15	.75	-
	Yüksek lisans	32	3.44	.96				
	Doktora	1	4.20	.				
TOPLAM		600	3.39	1.09				
Bulunduğu Okuldaki, Çalışma süresi	1-5 Yıl	462	3.34	1.06	3-597	1.18	.36	-
	6-11 Yıl	91	3.59	1.21				
	12-17 Yıl	27	3.44	1.24				
	18- Yıl ve Üstü	20	3.52	.94				
TOPLAM		600	3.39	1.09				

$P > .05$

Tablo 12’ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki müdürlerin dönüşümcü liderlik stilinin “Bireyselleştirilmiş İlgi Boyutu” na ilişkin görüşlerinde mezun olunan öğretmen okulu, [ $F_{(5-595)} = 1.97$ ;  $p > 0.05$ ] öğrenim düzeyi [ $F_{(2-598)} = 3.15$ ;  $p > 0.05$ ] ve bulunduğu okuldaki çalışma

süresi  $[F_{(3-597)}= 1.18; p>0.05]$  değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Mezun olunan öğretmen okulu değişkeni açısından “bazen” düzeyinde katılım Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler ( $\bar{X}=3,30$ ) ile Eğitim Fakültesi mezunlarında ( $\bar{X}=3,31$ ) görülürken, “çoğunlukla” düzeyinde katılım İlahiyat Fakültesi ( $\bar{X}=3,85$ ) ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,64$ ) görülmektedir. Bu sonuçlardan İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin okul müdürlerini kendilerinin özel durumlarını ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda olumlu değerlendirdikleri, potansiyellerini daha yüksek düzeye çıkarmak ve sorumluluk alma konularında gelişimleri için yardımcı olduğu söylenebilir. Bu durum Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin bireyselleştirilmiş ilgi boyutunda okul müdürlerini daha düşük düzeyde değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin bireyselleştirilmiş ilgi boyutundaki beklentilerinin farklı olması yanında, okul müdürünün kendilerine yeterli rehberlik edemediği, iyi bir iletişim kuramadığı ve öğretmenlerle yeteri kadar ilgilenmediği düşüncesinde olduklarına da işaret eder.

Öğrenim durumu değişkeni açısından bakıldığında ise öğrenim düzeyi arttıkça okul müdürlerini bireyselleştirilmiş ilgi boyutunda daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Tabloya göre bireyselleştirilmiş ilgi boyutunda Lisans dercesine sahip öğretmenler ( $\bar{X}=3,38$ ) “bazen” düzeyinde, Yüksek Lisans mezunları ( $\bar{X}=3,44$ ) ve Doktora mezunları ( $\bar{X}=4,20$ ) “çoğunlukla” düzeyinde bir katılım belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan öğrenim ile bireyselleştirilmiş ilgi arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ileri sürülebilir. Öğrenim düzeyi yüksek öğretmenlere göre okul müdürleri, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını dikkatlice dinlediği, onlar için destekleyici bir iklim sağladığı ve kendilerini tam olarak gerçekleştirmelerinde onlara yardımcı olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar. Bu gruptakiler aynı zamanda okul müdürlerinin takım yöneticisi gibi davrandıkları izlenimi edindikleri ve yönlendirici davranarak öğretmenlerin gelişimlerine yardımcı olduğu yönünde güçlü bir kanaate sahip olduklarını belirtmişlerdir. Böylece kendilerini müdürlerine daha yakın hissettikleri sonucuna varılabilir.

Bulunduğu okuldaki çalışma süresi bakımından ise sürenin uzunluğuna paralel bir katılım olmadığı anlaşılmaktadır. Çalışma süresi dikkate alındığında, 1–5 yıl kıdemi olanlar “bazen” düzeyinde ( $\bar{X} = 3,34$ ) bir katılıma sahipken, 6-11 yıllık olanların “çoğunlukla” düzeyinde ( $\bar{X} = 3,59$ ) katılıma sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca bakarak öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi uzun olanlarla aynı okulda daha kısa süreli çalışmakta olanlar okul müdürlerini bireyselleştirilmiş ilgi boyutunda 6–11 yıllık olanlara oranla görece daha düşük düzeyde yeterli bulmuşlardır. Öte yandan bu gruptaki öğretmenler müdürlerini, insanlara saygı gösterme ve değer verme konusunda daha olumlu karşılarken, müdürlerinin başarıya ve okulun amaçlarına öğretmenler sayesinde ulaşabileceğine inanan biri olarak gördüklerini düşünmektedirler.

#### **4.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığına İlişkin Görüşleri**

Bu başlık altında İlköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarına ilişkin bağlılıklarının belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçek, *Uyum*, *Özdeşleşme* ve *İçselleştirme* boyutları olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu başlık altında öğretmenlerin okullarına ilişkin bağlılık düzeyleri öğretmen görüşlerine bağlı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin kendi okullarına bağlılıkları, bağlılığın her bir boyutunda cinsiyet, mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim durumu ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni analizlerinde t-testi; mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim durumu ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından ise tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır.

##### **4.4.1. Örgütsel Bağlılık Anketinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları**

Bu başlıkta örgütsel bağlılık anketinin derecelendirilmesi ve puan aralıkları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları 5’ li likert derecelendirme ölçeği ile derecelendirilecektir. “Tam Katılıyorum” , “Çok Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum” , “Az Katılıyorum” ve “Hiç



Katılmıyorum” seçeneklerinde belirttikleri görüşleri, frekans ve aritmetik ortalama değerleri olarak tablolarda belirtilip, yorumlanmıştır. Anketin beşli puanlama biçimi ve puan aralıkları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 13: Örgütsel Bağlılık Anketinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları**

Tam katılıyorum	5	4.21 – 5.00
Çok katılıyorum	4	3.41 – 4.20
Orta düzeyde katılıyorum	3	2.61- 3.40
Az katılıyorum	2	1.81- 2.60
Hiç katılmıyorum	1	1.00- 1.80

#### **4.4.2. Örgütsel Bağlılığın Alt Boyut ve Maddelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Bu bölümde örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarına öğretmenlerin katılım oranları verilmiştir.

**Tablo 14 -Örgütsel Bağlılığın Alt Boyut ve Maddelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Boyutlar	Maddeler	N	$\bar{X}$ maddeler	$\bar{X}$ boyutlar
Uyum Boyutu (1-8)	1. Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılardan yapıyorum	600	2.47	2.10
	2. Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum	600	1.87	
	3.Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	600	2.37	
	4. Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.	600	2.42	
	5. Bu okula uyum sağlamada güçlük çektiğimi düşünüyorum.	600	1.78	
	6. Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.	600	1.97	
	7. Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum	600	2.17	
	8.Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.	600	1.78	
Özdeşleşme b.(9-16)	9. Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.	600	2.81	3.64
	10. Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.	600	3.54	
	11.Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklikleri ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.	600	3.02	
	12. Bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.	600	3.09	
	13. Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.	600	3.15	
	14. Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.	600	3.00	
	15. Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.	600	3.14	
	16. Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğimi inanıyorum.	600	3.76	
İçselleştirme Boyutu (17,27)	17. Okulumun başarısı için beklenenin üstünde çaba gösteriyorum.	600	3.95	3.64
	18. Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.	600	3.76	
	19. Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.	600	3.68	
	20. Okulum karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.	600	3.27	
	21. Zamanımın çoğunu okulumla ilişkin etkinlikler dolduruyor.	600	3.18	
	22.Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.	600	3.42	
	23.Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.	600	3.78	
	24. Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.	600	3.83	
	25. Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissederim.	600	3.58	
	26. Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.	600	3.91	
	27. Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.	600	3.63	

**Tablo 14'e** göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının alt boyutlar açısından farklı düzeylerde olduğu anlaşılmaktadır. Bağlılığın uyum boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri “az katılıyorum” düzeyinde görülürken, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında “çok katılıyorum” düzeyinde bir katılım ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler uyum Boyutunda ( $\bar{X}=2.10$ ) “az katılıyorum” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir.

Katılımcılar uyum boyutunda yer alan maddeler içerisinde “Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılardan yapıyorum” ifadesine ( $\bar{X}=2.47$ ) en

yüksek düzeyde bir katılım göstererek, buldukları okullarındaki görevlerinin parasal endişelerden kaynaklanan bir çalışma olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı boyutta “Bu okula uyum sağlamada güçlük çektiğimi düşünüyorum” ifadesine en düşük düzeyde katılım göstererek, buldukları okula uyum sağlama konusunda güçlük çektikleri ileri sürülebilir.

Örgütsel bağlılığın **özdeşleşme boyutuna** ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında “çok katılıyorum” düzeyinde bir katılım olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyutta yer alan maddeler içerisinde en yüksek katılım “Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum” maddesinde ortaya çıkmıştır. Bu maddeye ( $\bar{X}=3.76$ ) “çok katılıyorum” düzeyinde bir katılım gösteren öğretmenler, buldukları okulun kendi yeteneklerini geliştirme ortamı sağladığını düşünmektedirler. Bu görüşleri onların özdeşleşme boyutunda yüksek düzeyde bağlılığa sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. Ancak aynı boyutta “Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum” maddesine en düşük katılımın olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=2.81$ ). Bu maddeye bakarak öğretmenlerin görev yaptıkları okullardan pek memnun olmadıkları düşünülebilir. Bu durum öğretmenlerin özdeşleşme düzeyindeki bağlılıklarının yeterince yüksek olmadığını göstermektedir.

Diğer yandan öğretmenlerin **İçselleştirme Boyutunda** özdeşleşme boyutunda olduğu gibi “çok katılıyorum” düzeyde bir katılıma sahip oldukları görülmektedir. İçselleştirme boyutunda ( $\bar{X}=3.64$ ) “çok katılıyorum” düzeyinde bir katılım gösteren öğretmenler bu boyutta özellikle okullarının başarısı için çaba gösterdiklerine yönelik maddede yüksek düzeyde bir katılım göstermişlerdir. “Okulumun başarısı için beklenenin üstünde çaba gösteriyorum” maddesine ( $\bar{X}=3.95$ ) “çok katılıyorum” düzeyinde bir katılım ifade eden öğretmenler, bu sonuçla okul başarıları için gerekenin üstünde bir çaba gösterdiklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum onların okullarına olan bağlılıklarını büyük ölçüde içselleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu boyutta en düşük katılım “Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor” maddesinde görülmektedir. Bu sonuca bakılarak da öğretmenlerin okulları için yasal bulunma süresinin dışında, mesai harici zaman harcanmadığı, bunun da okullarına karşı duydukları bağlılığı düşürdüğü ileri sürülebilir.

#### 4.4.3. Örgütsel Bağlılığın “Uyum Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenlere Göre t-Testi Sonuçları ve Yorumları

Bu başlık altında örgütsel bağlılığın uyum boyutunda cinsiyet faktörünün etkisi araştırılmaya çalışılmıştır.

**Tablo 15: Örgütsel Bağlılığın “Uyum Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	221	2.17	.79	596	1.71	.08
	Erkek	377	2.06	.73			

P>.05

Tablo 15’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin uyum boyutundaki bağlılığa ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre [ $t_{(596)}= 1.71$   $p>0.05$ ] anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ancak aritmetik ortalamalar arasında bir karşılaştırma yapıldığında bu boyutta kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.17$ ) göreceli olarak erkek öğretmenlere oranla ( $\bar{X}=2.06$ ) daha yüksek düzeyde bir katılıma sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak erkek öğretmenlerin bayan meslektaşlarına göre okullarına daha yüzeysel bir bağlılık gösterdikleri, görevlerini daha çok yasal zorunluluklar nedeniyle yerine getirdikleri ileri sürülebilir. Bu durum onların, görevlerini isteyerek ya da inanarak değil, ceza korkusu ya da ödül beklentisi içinde, kendilerini mecbur hissettikleri için yaptıkları sonucuna götürür. Bu sonuca göre öğretmenlik mesleğinin, araştırmanın yapıldığı ildeki erkek öğretmenlere hesapçı bağlılıkla sonuçlandığı şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.4.4. Örgütsel Bağlılığın “Uyum Boyutu” Alt Ölçeğinde Bazı Değişkenlere Göre ANOVA testi Sonuçları ve Yorumları

Bu başlıkta örgütsel bağlılığın uyum boyutunda öğretmenlerin mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim durumu ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

**Tablo 16: Örgütsel Bağlılığın “Uyum Boyutu” Alt Ölçeğinde Bazı Değişkenlere Göre ANOVA testi Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Gruplararası Fark
Mezun olduğu Okul	Eğt. Enstitüsü	59	2.13	.85	5-595	5.28	.75	-
	Yüksk.öğrt.okulu	13	2.15	.77				
	Eğitim Fak.	342	2.08	.73				
	Fen-Edb. Fak	107	2.18	.75				
	İlahiyat Fak.	18	2.22	.66				
	Diğer	61	2.04	.83				
TOPLAM		600	2.10	.75				
Öğrenim Durumu	Lisans	567	2.10	.76	2-598	0.50	.95	-
	Yüksek lisans	32	2.11	.69				
	Doktora	1	1.87					
TOPLAM		600	2.10	.75				
Bulunduğu Okuldaki, Çalışma süresi	1-5 Yıl	462	2.10	.75	3-597	5.91	.66	-
	6-11 Yıl	91	2.13	.73				
	12-17 Yıl	28	2.22	.78				
	18- Yıl ve Üstü	19	2.01	.81				
TOPLAM		600	2.10	.75				

P<.05

Tablo 16’ya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın “Uyum Boyutu” na ilişkin görüşlerinde mezun olunan öğretmen okulu, [F<sub>(5-595)</sub>= .528 p>0.05] öğrenim düzeyi [F<sub>(2-598)</sub>= .050 p>0.05] ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi [F<sub>(3-597)</sub>= .591 p>0.05] değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak her üç değişkenin alt değişkenleri açısından farklı düzeylerde katılım görülmektedir. Mezun olunan öğretmen okulu değişkeni açısından uyum boyutundaki en yüksek katılım sırasıyla İlahiyat Fakültesi mezunu ( $\bar{X}$ =2.22), Fen Edebiyat Fakültesi mezunları ( $\bar{X}$ =2.18) ve Yüksek Öğretmen okulu ( $\bar{X}$ =2.15) mezunlarında görülmektedir. En düşük katılım ise Diğer Fakülte mezunlarıyla ( $\bar{X}$ =2.04) Eğitim Fakültesi mezunlarında ( $\bar{X}$ =2.08) görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenler, çalıştıkları okula uyum düzeyinde görece en yüksek katılım göstermişlerdir. Bu sonuca göre örgütsel bağlılığın en alt boyutunda en yüksek katılım İlahiyat

Fakültesi mezunlarında görülmekte olup, bu gruptakilerin daha çok yasal yükümlülükler ve ödül beklentisi içerisinde görev yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın Diğer Fakülte mezunlarının uyum düzeyinde daha alt düzeyde bir katılım göstererek yasal zorunluluklar veya ödül beklentisi içerisinde olmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğrenim durumu değişkeni açısından bakıldığında ise öğrenim süresine paralel bir bağlılık olmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan araştırmaya katılanların görüşlerinde bağlılığın uyum boyutunda öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tabloda bağlılığın en alt düzeyi olan uyum boyutuna en alt düzeyde katılan doktora mezunları ( $\bar{X}=1.87$ ) en düşük düzeyde bağlılık gösterirken, ( $\bar{X}=2.11$ ) düzeyinde bir katılım gösteren yüksek lisans mezunlarının en üst düzeyde katılıma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Lisans mezunları ise ( $\bar{X}=2.10$ ) düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu sonuca göre Doktora mezunlarının görevlerini daha çok ödeme, yükselme ya da benzeri çıkarlar karşılığında yaptıkları düşünülebilir. Lisans ve Yüksek Lisans mezunları ise uyum düzeyinde daha az ortalama göstermekle görevlerini herhangi bir ödül veya ceza beklentisi içerisinde olmaksızın ya da çıkar ilişkisine girmeksizin yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bulduğu okuldaki çalışma süresi bakımından ise sürenin uzunluğuna paralel bir katılım olmadığı anlaşılmaktadır. Tabloya göre bağlılığın uyum boyutunda çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. 18- yıl ve üzeri hizmet yılı olanlar alt düzeyde bir katılıma sahipken ( $\bar{X} =2.01$ ), 12-17 yıl kıdemi olanların en üst düzeyde ( $\bar{X} =2.22$ ) katılıma sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak aynı okulda uzun yıllar çalışan öğretmenlerin görevlerini çıkar karşılığında yapmadıkları, gerçekten inandığı için görevini yaptığı ileri sürülebilir. Böylece okuluna ve görevine bağlılık konusunda daha az hizmet yılı olanlara göre daha yüksek bağlılık gösterdikleri söylenebilir.

#### 4.4.5. Örgütsel Bağlılığın “Özdeşleşme Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenlere Göre t-Testi Sonuçları ve Yorumları

Bu başlık altında örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda cinsiyet faktörünün etkisi araştırılmaya çalışılmıştır.

**Tablo 17: Örgütsel Bağlılığın “Özdeşleşme Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	221	2.91	1.07	593	3.50	.01
	Erkek	374	3.21	.99			

P<.05

Tablo 17’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre özdeşleşme boyutundaki görüşlerinde [ $t_{(593)} = 3.50$   $p < 0.05$ ] anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Bu boyuta göre araştırmaya katılan erkek ( $\bar{X} = 3.21$ ) ve kadın öğretmenler ( $\bar{X} = 2.91$ ) “Orta düzeyde” katılım göstermişlerdir. Bu sonuçlar, erkek öğretmenlerin bayan meslektaşlarına göre buldukları okulda kendilerini daha çok ifade edebilme imkânı buldukları ve meslektaşlarıyla kurdukları ilişkilerin daha doyum verici olduğu, okulları ile daha çok gurur duydukları, bu koşullar içinde okullarına daha üst düzeyde bağlılık duydukları anlaşılmaktadır. Erkek öğretmenlerin özdeşleşme boyutundaki yüksek düzeyde katılımlarını sağlayan etkenler onların toplumsal kabul ve norm çerçevesinde aile kurumunun temsilcileri olarak hareket etmeleri, ev geçimi ve buna ilişkin zorlukları bir baskı ögesi olarak daha fazla duymalarıdır. Öte yandan kadın öğretmenlerin özdeşleşme boyutundaki daha düşük katılım düzeyi, iş ve ev rolleri arasındaki çatışmayla da açıklanabilir (Balay, 2000: 147).

Pehlivan (2000) ise, rol çatışmasının özellikle çalışan kadınlar arasında sık sık yaşandığına dikkat çekerek, ev ve işte yapılması gereken roller arasında sürekli çatışma duygusunun yaşandığını; bunun da sonuç olarak kadınlarda strese yol açtığını ileri sürmüştür. Bu açıklamaya göre yüksek düzeyde strese sahip olan

kadın çalışanların özdeşleşme boyutunda daha düşük düzeyde bir katılım göstermeleri normal karşılanabilir.

Konuyla ilgili yapılan literatür taramasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bağlılığa sahip olduklarını gösteren bulgulara da rastlanmaktadır (Nal, 2003). Mathieu ve Zajac (1990), cinsiyet faktörü bağlamında kadınların erkeklerden daha üst düzeyde örgüte bağlılık gösterdiklerini bularak, farklı sonuçlara ulaşmışlardır (Balay, 2000: 158).

#### 4.4.6. Örgütsel Bağlılığın “Özdeşleşme” Alt Ölçeğinde Bazı Değişkenlere Göre ANOVA testi Sonuçları ve Yorumları

Bu başlıkta örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda öğretmenlerin mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim durumu ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

**Tablo 18: Örgütsel Bağlılığın “Özdeşleşme” Alt Ölçeğinde Bazı**

#### **Değişkenlere Göre ANOVA testi Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Gruplar Arası Fark
Mezun olduğu Okulu	1)Eğt. Enstitüsü	59	3.35	.86	5-595	2.44	.04	3-6 4-6
	2)Yüksk.öğrt.okulu	13	3.18	.97				
	3)Eğitim Fak.	339	3.03	1.10				
	4)Fen-Edb. Fak	107	2.98	1.00				
	5)İlahiyat Fak.	21	3.34	.87				
	6)Diğer	61	3.38	.83				
TOPLAM		600	3.10	1.03				
Öğrenim Durumu	1)Lisans	567	3.09	1.04	2-598	7.42	.47	-
	2)Yüksek lisans	32	3.27	.82				
	3)Doktora	1	3.87	.				
TOPLAM		600	3.10	1.03				
Bulunduğu Okuldaki, Çalışma süresi	1-5 Yıl	463	3.06	1.08	3-597	2.88	.18	-
	6-11 Yıl	91	3.13	.83				
	12-17 Yıl	26	3.18	.71				
	18-Yıl ve Üstü	20	3.86	.92				
TOPLAM		600	3.10	1.03				

P<.05

Tablo 18’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığın **özdeşleşme** boyutundaki algıları, mezun olunan öğretmen okulu



açısından anlamlı farklılık [ $F_{(5-595)} = 2.44$ ;  $p < 0.05$ ] göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnet C testleri ile incelenmiştir. Buna göre diğer fakülte mezunları (Mühendislik, İktisadi İdari Bilimler, Hukuk Fakültesi v.b) ( $\bar{X} = 3.38$ ), Eğitim Fakültesi mezunları ( $\bar{X} = 3.03$ ) ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler ( $\bar{X} = 2.98$ ) orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu sonuçlara göre görece en yüksek düzeyde katılım diğer fakülte mezunlarında görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin duygusal veya tutumsal nitelikteki örgütsel ilişkilerinin bir sonucu olabilir. Mathieu ve Zajac (1990), örgütlerine duygusal olarak bağlılık gösteren işgörenlerin, örgütle olan ilişkilerinde daha çok duygusal tepkiler vereceklerini; bu işgörenlerin daha çok işe sarılma, birlikte çalışan arkadaşlarından, işten ve mesleğe bağlılıktan sağlanan doyumla hareket edeceklerini ileri sürmüşlerdir (Balay, 2000: 161). Bununla birlikte diğer fakülte mezunlarının (Mühendislik, İktisadi İdari Bilimler, Hukuk Fakültesi v.b) örgüte girerken büyük bir kısmının iş sıkıntısı çektiği ve kendilerine sunulan bu imkânını çok iyi değerlendirme düşüncesinde oldukları için örgütleriyle daha çok özdeşleştikleri sonucuna varılabilir. Öte yandan teknik alanlarda eğitim görmüş bireylerin aldıkları eğitim nedeniyle disiplinli çalışma, sistematik düşünme, görevi ve kuralları daha kolay kabullenme konusunda görece daha yatkın oldukları, dolayısıyla bu durum onların örgütleriyle özdeşleşmelerini daha da kolaylaştırdığı ileri sürülebilir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından bakıldığında Lisans mezunları ( $\bar{X} = 3.09$ ) ve Yüksek Lisans mezunları ( $\bar{X} = 3.27$ ), “orta düzeyde” katılım gösterirken, Doktora mezunları ( $\bar{X} = 3.87$ ) “çok katılıyorum” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bulgulara göre bu boyutta öğretmenlerin özdeşleşme algısının öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Tabloya göre öğrenim düzeyi arttıkça özdeşleşme boyutundaki bağlılığın görece arttığı görülmektedir. Bu durum, daha düşük eğitimin, bireylere daha sınırlı hareket alanı sunmasıyla açıklanabilir. Allen ve Meyer, işgörenin sahip olduğu formal eğitimin, mevcut örgüt ve benzeri dışındakiler için çok yararlı olmayacağı düşüncesinin, işgöreni zaman içinde örgüte daha çok bağlılık duyan birey haline getirdiğini ileri sürmüşlerdir (Balay 2000: 162 ). Kimi araştırmalarda ise alınan eğitim düzeyi ile

örgütsel bağlılık arasında ters bir ilişki olduğu; daha ileri düzeyde formal eğitim almamış bireylerin daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip oldukları bulunmuştur (Balay, 2000: 163).

Bulunduğu okuldaki çalışma süresi bakımından ise sürenin uzunluğuna paralel bir katılım olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma süresi dikkate alındığında, 1–5 yıl çalışmış olanlar ( $\bar{X} = 3.06$ ), 6–11 yıl çalışmış olanlar ( $\bar{X} = 3.13$ ), 12–17 yıl çalışmış olanlar ise ( $\bar{X} = 3.18$ ) “orta düzeyde” katılım gösterirken, 18- yıl ve üstü çalışmış olanlar ( $\bar{X} = 3.86$ ) “çok katılıyorum” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu sonuçlara göre uzun bir süre aynı kurumda çalışan bireylerin kurumuna bağlılığı artmaktadır. Okulda kalma süresinin örgüte yapılan bir yatırım olduğunu ileri süren Glisson ve Durick, kalış süresindeki artışa paralel olarak örgütten ayrılma düşüncesinin güçleşeceği ve bu yüzden bağlılığın güçleneceğini belirtmişlerdir (Balay, 2000: 164). Benzer görüşe sahip olan Mathieu ve Zajac da, örgütte daha uzun süreyle çalışanların daha çok yatırım yapacaklarını ve böylece örgüte daha fazla bağlılık göstereceklerini ileri sürmüşlerdir.

Wallace ise, kısa ve orta hizmet sürelerinde bireylerin örgüte genellikle düşük bağlılık gösterdiği, ancak uzun yıllar aynı okulda çalışan öğretmenin, o okulun kültürünü, değerlerini, benimsemiş olduğundan, okul değişikliği durumunda başka bir okulun değerlerine uyum sağlama güçlüğü nedeniyle kendi okulundan ayrılmayı istemediği sonucuna ulaşmıştır (Nal, 2003: 71).

#### 4.4.7. Örgütsel Bağlılığın “İçselleştirme Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenlere Göre t-Testi Sonuçları ve Yorumları

Bu başlık altında örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda cinsiyet faktörünün etkisi araştırılmaya çalışılmıştır.

**Tablo 19: Örgütsel Bağlılığın “İçselleştirme Boyutu” Alt Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenlere Göre t-Testi Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	221	3.48	.81	596	3.28	.01
	Erkek	377	3.72	.88			

P<.05

Tablo 19'a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet bakımından örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutuna ilişkin görüşlerinde [ $t_{(596)}=3.28$   $p<0.05$ ] anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir. Bu bulguya göre içselleştirme boyutunda araştırmaya katılan erkek öğretmenler ( $\bar{X}=3.72$ ) kadın öğretmenlere oranla ( $\bar{X}=3.48$ ) okullarına daha yüksek düzeyde bağlılık göstermişlerdir. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin bayan meslektaşlarına göre içselleştirme boyutundaki örgütsel bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu, okulun örgütsel değerleriyle daha uyumlu oldukları anlaşılmaktadır. İçselleştirmede bireyin, örgütün değer ve normlarını, kendi değer ve normları olarak, zorlama olmaksızın içten kabulü ve benimsemesi söz konusudur. Bu sonuç Balay (2000)'ın konuyla ilgili benzer araştırmasıyla da paralellik göstermektedir. Erkek ve kadın öğretmenler arasında ortaya çıkan içselleştirme algısına ilişkin farkın, ev ve iş yaşamında üstlenilen rollere bağlı olarak yaşanan gerilim ve çatışmanın yoğunluk derecesiyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda iş örgütündeki görevlerine ek olarak, evdeki düzen ve işleyişle ilgili kendilerini daha sorumlu hissedenden kadın öğretmenlerin, ev ve örgüt arasındaki sorumluluklarında zaman zaman çatışma yaşadıkları ve örgütsel iş yaşamına göreceli olarak daha az kaygı ile giren erkek öğretmenlere göre daha fazla yıpranmışlık duygusu tecrübe ettikleri bilinmektedir. Bu durum onların içselleştirme boyutunda daha düşük düzeydeki örgütsel bağlılık algılarına ilişkin sonuçla da uyumludur. Brooke ve Wallace da, bireylerin eve ilişkin rolleriyle, aile ve yakınlarına ilişkin sorumluluklarının, iş istemleriyle çatışması durumunda örgütlerine ve iş uygulamalarına daha az bağlılık duyar hale geldiklerini ileri sürmüştür (Balay, 2000: 165).

Ancak alan yazında farklı sonuçlar gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Nal (2003) yaptığı araştırmada kadınların erkeklere göre okullarını daha fazla içselleştirdiklerine yönelik sonuçlara ulaşmıştır.

#### **4.4.8. Örgütsel Bağlılığın “İçselleştirme Boyutu” Alt Ölçeğinde Bazı Değişkenlere Göre ANOVA testi Sonuçları ve Yorumları**

Bu başlıkta örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda öğretmenlerin mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim durumu ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

**Tablo 20: Örgütsel Bağlılığın “İçselleştirme Boyutu” Alt Ölçeğinde Bazı Değişkenlere Göre ANOVA testi Sonuçları.**

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Gruplar Arası Fark
Mezun olduğu Okul	1)Eğt. Enstitüsü	59	3,85	.81	5-595	3.75	.02	3-6 4-6
	2)Yüksk.öğrt.okulu	13	3,74	.82				
	3)Eğitim Fak.	342	3,57	.83				
	4)Fen-Edb. Fak	107	3,52	.97				
	5)İlahiyat Fak.	21	3,97	.60				
	6)Diğer	61	3,94	.69				
TOPLAM		600	3,64	.85				
Öğrenim Durumu	1)Lisans	567	3,64	.84	2-598	3.70	.69	
	2)Yüksek lisans	32	3,75	.89				
	3)Doktora	1	4,00	.				
TOPLAM		600	3,64	.85				
Bulunduğu Okuldaki Çalışma süresi	1-5 Yıl	462	3,61	.85	3-597	3.01	0.18	
	6-11 Yıl	91	3,62	.82				
	12-17 Yıl	27	3,86	.78				
	18- Yıl ve Üstü	20	4,24	.60				
TOPLAM		600	3,64	.85				

P<.05

Tablo 20’ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın “İçselleştirme Boyutu” na ilişkin görüşlerinde mezun olunan öğretmen okulu değişkenine göre [ $F_{(5-595)} = 3.75$   $p < 0.05$ ] anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenim durumu [ $F_{(2-598)} = .370$   $p > 0.05$ ] ve çalışma süresi değişkeni açısından [ $F_{(3-597)} = 3.01$   $p > 0.05$ ] ise anlamlı fark bulunamamıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnet C testleri ile incelenmiştir. Bu boyutta mezun olunan okul açısından anlamlı farklılıklar Eğitim Fakültesi mezunlarıyla diğer fakülte mezunları ( Mühendislik, İktisadi İdari Bilimler, Hukuk Fakültesi v.b) arasında ve Fen Edebiyat Fakültesi ile diğer fakülte mezunları arasında görülmektedir. Buna göre diğer fakülte mezunlarının eğitim fakültesi mezunları ve fen edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha fazla içselleştirme duygusu içinde oldukları söylenebilir.

Diğer fakülte mezunlarının bağlılığı ( $\bar{X} = 3.94$ ), hem Eğitim fakültesi ( $\bar{X} = 3.57$ ) hem de Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarından ( $\bar{X} = 3.52$ ) daha yüksek

düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin içselleştirme boyutundaki örgütsel bağlılıkları, mezun olunan kuruma göre değişiklik göstermektedir. İçselleştirme boyutunda, bu okul mezunları arasında ortaya çıkan farkın, bir ölçüde kendi alanlarında iş sıkıntısı olduğu bunun yanında öğretmenlik hakkını kazanmaları sonucu bu işe daha sıkı bağlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından bakıldığında ise içselleştirme boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça okul müdürlerini içselleştirme boyutunda olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre Lisans mezunları ( $\bar{X}=3.64$ ) düzeyinde bir katılıma sahipken, Yüksek Lisans mezunları ( $\bar{X}=3.75$ ), Doktora mezunları ise ( $\bar{X}=4.00$ ) düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu bulgulara bakarak, araştırmanın yapıldığı ilde görev yapan yüksek düzeyde öğrenim görmüş öğretmenlerin, görev anlayışlarını daha fazla içselleştirdikleri sonucuna varılabilir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda ise tersi bulgulara ulaşılmıştır. Balay (2000); öğrenim düzeyinin düşüklüğünün örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Bu sonuçlara ulaşmada, düşük düzeyde öğrenim görmüş işgörenlerin iş pazarı koşullarında daha az iş seçeneklerinin olduğu ve daha yüksek bağlılığın bundan kaynaklandığı ileri sürmüştür.

Bulunduğu okuldaki çalışma süresi dikkate alındığında, içselleştirme boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat araştırmaya katılan öğretmenlerden 18- yıl ve daha fazla çalışma süresine sahip olanlar “tam katılıyorum” düzeyinde bir katılıma sahipken ( $\bar{X} =4.24$ ), 1-5 yıl çalışma süresi olanların “çok katılıyorum” düzeyinde ( $\bar{X}=3.61$ ) katılıma sahip oldukları görülmektedir. Okulda uzun yıllar çalışmış olma, öğretmenin o okulla olumlu bir duygusal bağlılık yaşadığı benzer araştırmalarda da ortaya çıkan bir durumdur. Uzun süre aynı kurumda çalışan bir kişinin bu süreç içinde kuruma yaptığı soyut ve somut yatırımlar (kıdem, yöneticileri ile ilişkileri, kurumda kazandığı saygı) arttıkça, kuruma bağlılık düzeyi de artmaktadır (Nal, 2003: 72).

#### 4.5. Örgütsel Bağlılık Boyutlarının Dönüşümcü Liderlik Boyutlarından Kestirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki müdürlerin dönüşümcü liderlik stili ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Örgütsel bağlılığın alt boyutları olan Uyum, Özdeşleşme ve İçselleştirme boyutlarının dönüşümcü liderlik stiline alt boyutları olan İdealleştirilmiş etki, Entelektüel uyarım, Esin kaynağı olma ve Bireysel İlgi boyutlarıyla aralarındaki ilişki çoklu regresyon analiziyle belirlenmeye çalışılmıştır. Analizler, dönüşümcü liderlik boyutları ile örgütsel bağlılığın genel ölçümü ve alt boyutları bakımından yapılmıştır.

##### 4.5.1. Uyuma Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi ve Yorumları

Bu başlık altında örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 21: Uyuma Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları**

Değişken	B	Standart hataβ	B	T	p	İkili r	Kısmi r
(Constant)	3.299	.112		29.524	.000		
İdealleştirilmiş Etki	-.183	.053	-.225	-3.419	.001	-.395	-.139
Entelektüel uyarım	-4.293E-02	.042	-.063	-1.023	.307	-.348	-.042
Esin kaynağı	-2.678E-02	.042	-.038	-.641	.522	-.336	-.026
Bireysel ilgi	-9.308E-02	.040	-.134	-2.308	.021	-.361	-.094
R= 0.415	R <sup>2</sup> = 0.172						
F: =30.737	P=.000						

Dönüşümcü Liderliğin İdealleştirilmiş Etki, Entelektüel Uyarım, Esin Kaynağı Olma ve Bireysel İlgi değişkenlerine göre örgütsel bağlılığın Uyum boyutunun kestirilmesine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tabloya göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, İdealleştirilmiş Etki ile Uyum arasında negatif ve düşük düzeyde ( $r = -0.39$ ) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca Entelektüel Uyarım ile Uyum arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r = -0.35$ ) olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun Esin kaynağı olma ( $r = -0.26$ ) ve Bireyselleştirilmiş İlgi için ( $r = -0.94$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir.

İdealleştirilmiş Etki, Entelektüel Uyarım, Esin kaynağı olma, Bireyselleştirilmiş İlgi değişkenleri, Uyum ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R = 0.415$ ,  $R^2 = 0.172$ ,  $P < .01$ ). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, kestirici (yordayıcı) değişkenlerin Uyum boyutu üzerindeki görece önem sırası; İdealleştirilmiş Etki, Bireyselleştirilmiş İlgi, Entelektüel Uyarım ve Esin kaynağı olma biçiminde sıralanmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece İdealleştirilmiş Etki ve Bireyselleştirilmiş İlgi değişkenlerinin Uyum üzerinde önemli (anlamlı) bir kestirici olduğu görülmektedir. Entelektüel Uyarım ve Esin kaynağı olma değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Benzer bir araştırmada Dönüşümcü Liderliğin İdealleştirilmiş Etki boyutunun karizma kavramı ile özdeş olduğu ve dönüşümcü liderliğin önemli öğelerinden biri olduğu ileri sürülmüştür (Eraslan, 2003). Esasen Karizmatik etki, izleyicilerde coşku ve macera duygusunu canlandırmaktadır. Karizmatik etkiye sahip liderin, paylaşılan misyon duygusunu yerleştirmesi, etkinliklerin başarısını izleyicilerine ithaf etmesi, izleyicilerin umut ve arzularına hitap etmesi gibi özelliklerinden dolayı bağlılıkta ilk aşama olan uyumun sağlanmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Uyum boyutunda birey, diğerlerinin etkilerini, sadece onlardan bir şey elde etmek için kabul eder. Bir okulun amacı kara dönük olmadığından, öğretmenlerin uyum boyutundaki bağlılıkları okulun kuruluş felsefesine aykırıdır (Bursalıoğlu, 1994: 143).

Eğitim çalışanlarının beklentilerinin karşılanmaması, gereksinimlerinin saksaklanması, çalışanların uzmanlığına, kişiliğine karşı saygının yok olması, çalışma ortam ve koşullarının uygunsuzluğu, yasal olmayan uygulamaların

çoğalmas v.b nedenler eğitim işgöreninin kendisini işine ve okuluna vermesini alıkoyar (Başaran 2000: 157). Bu düşüncelerden hareketle İdealleştirilmiş Etki boyutu ile uyum boyutu arasındaki orta düzeyde negatif bir ilişkinin okula bağlılıkta yüzeysel bir etkiye yol açtığı sonucuna varılabilir.

Bireysel İlgi, personele hakkaniyete uygun ödül verme, her işgörene bireysel olarak danışmanlık yapma ve işgörenleri yetiştirmeyi kapsar. Dönüşümcü lider, yüksek nitelikli bireylerin, yüksek performanslı örgütleri oluşturdukları gerçeğinden hareketle, izleyenleri her yönden destekler ve mesleki formasyonlarını geliştirici imkânları sağlar. İşgören, sunduğu hizmete karşılık, örgütten bireysel beklentilerinin karşılandığını/karşılanacağını algıladıktan sonra örgütte kalmaya devam edecektir (Pehlivan 2000: 118).

Okul müdürlerinin öğretmenlerin beklentilerini karşılamaya yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları ve onlarla bireysel boyutta ilgi göstermeleri ve uyum düzeyinde bir bağlılık hissetmelerinde önemli bir faktör olduğu savunulabilir. Bu konuda Balay (2000), örgüt üyeliğinin devamında sadece ücret ve iş koşulları değil, işe ve bireyin kendisine, mesleki gelişimine önem verilmesinin de çok gerekli olduğunu ileri sürmektedir.

#### 4.5.2. Özdeşleşmeye Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Bu başlık altında örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu ile dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 22: Özdeşleşmeye Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları**

Değişken	B	Standart hata $\beta$	$\beta$	T	P	İkili r	Kısmi r
(Constant)	2.209	.123		17.916	.000	-	
İdealleştirilmiş Etki	.249	.059	.273	4.220	.000	.432	0.15
Entelektüel Uyarım	9.470E-02	.046	.124	2.044	.041	.392	0.75
Esinkaynağı olma	2.007E-02	.046	.026	.435	.663	.352	0.20
Bireyselleştirilmiş ilgi	5.183E-02	.045	.067	1.165	.245	.358	0.45
R= 0.446	R <sup>2</sup> =0.199						
F =36.825	P=.000						



Dönüşümcü Liderliğin Entelektüel Uyarım, Esin Kaynağı Olma, Bireyselleştirilmiş İlgi ve İdealleştirilmiş Etki değişkenlerine göre örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunun kestirilmesine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Kestirici değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, İdealleştirilmiş Etki boyutu ile özdeşleşme boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=0.43$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Entelektüel Uyarım boyutu ile özdeşleşme boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.39$ ) olduğu görülürken, diğer üç değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun Entelektüel Uyarım boyutu için ( $r=0.75$ ) düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Yine tabloya göre Esin kaynağı olma boyutunun ile özdeşleşme arasında ( $r=0.35$ ) ve Bireyselleştirilmiş İlgi boyutu ile özdeşleşme boyutu arasında ise ( $r=0.36$ ) ilişki saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre Dönüşümcü liderliğin İdealleştirilmiş Etki, Entelektüel Uyarım, Esin kaynağı olma ve Bireyselleştirilmiş İlgi alt değişkenleri, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki içindedir ( $R=0.446$ ,  $R^2=0.199$ ,  $P<.01$ ).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, kestirici değişkenlerin özdeşleşme boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; İdealleştirilmiş Etki, Entelektüel Uyarım, Bireyselleştirilmiş İlgi ve Esin kaynağı olma biçiminde sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçlarında ise, sadece İdealleştirilmiş Etki ve Entelektüel Uyarım boyutlarının özdeşleşme üzerinde önemli (anlamlı) bir kestirici olduğu görülmektedir. Buna karşın Esin Kaynağı Olma ve Bireyselleştirilmiş İlgi değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

İdealleştirilmiş Etki, liderin kendine güveni, ideolojik duruşu ve duygusal ilgiler gibi kişisel özellikleri (potansiyelleri) ile izleyenlerin bağlılığını canlandırma, kuvvetlendirme yeteneklerinin bir bütünüdür. Bu boyut, dönüşümcü liderin, izleyenlerine yol gösteren, ilham ve güven veren, davranışları ile saygı uyandıran, geleceğe ilişkin olumlu düşünmeye teşvik eden, yaşamlarında önemli olan şeyi, görmelerini sağlayan, misyon duygusu aktaran ve güdüleyen davranışlarını ifade eder (Eraslan, 2003: 99). İdealleştirilmiş etki boyutuyla bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında anlamlı ve bir ilişki bulunmakta, bu durum

çoğunlukla okul müdürlerinin beraber çalıştıkları öğretmenlerle pozitif ve doyum verici ilişkiler içinde olmasından kaynaklanmaktadır. Özdeşleşme, kişilerin yakın olma isteğine dayanan örgütsel bağlılık aşamasıdır. İnsanlar diğer kişi ve gruplarla ilişkiye girmek ve bunu sürdürmek için, başkalarının hareket ve davranışlarını benimsiyorsa özdeşleşme var demektir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerine ilham vererek onların değerlerini önemseyerek okulları ile özdeşleştirebildiği, İdealleştirilmiş Etki boyutu ile özdeşleşme arasındaki pozitif ve anlamlı ilişkinin bundan kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmada dönüşümcü liderliğin, entelektüel uyarım boyutu ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında da anlamı ve pozitif bir ilişki görülmektedir. Dönüşümcü liderlerin sahip olduğu Entelektüel Uyarım sayesinde izleyenler, yaratıcılıklarını kullanarak yeni düşünme yolları keşfedebilir ve bu sayede oluşan fırsatları organizasyonun vizyonu ve misyonu doğrultusunda kullanabilirler. Eraslan'ın (2003) Berber'den (2002) aktardığına göre dönüşümsel süreç, bireylerin etkinliklere katkılarını bilinçli olarak arttırmalarını, işlerin yapılış şeklini yeniden düşünmelerini ve kendi sorunlarını hem liderin hem de kendi inançları ve değerleri doğrultusunda ele alarak çözüme kavuşturmalarını kapsamaktadır. Özdeşleşme boyutunda ise insanlar örgütlerine bağlılık göstermekten gurur duymaktadır. İşgörenler bu aşamada örgüte üst düzeyde bağlılık duyarlar. Çünkü örgüt onların değer verdiği şeyleri destekler (Balay, 2000: 71). Böylece Okul müdürlerinin öğretmenleri destekleyerek ve onların değer verdiği şeyleri yaşatarak okulları ile daha üst düzeyde özdeş hale gelmelerini sağlamış; entelektüel uyarım ile özdeşleşme arasındaki anlamlı ve pozitif ilişkinin de bundan kaynaklandığı söylenebilir.

#### **4.5.3. İçselleştirmeye Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi**

Bu başlık altında örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu ile dönüşümcü liderliğin İdealleştirilmiş Etki, Entelektüel uyarım, Esin kaynağı olma ve Bireyselleştirilmiş ilgi boyutları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 23: İçselleştirmeye Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları**

Değişken	B	Standart hata $\beta$	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
(Constant)	2.209	.123		17.916	.000		
İdealleştirilmiş Etki	.249	.059	.273	4.220	.000	.432	.171
Entellektüel uyarım	9.470E-02	.046	.124	2.044	.041	.392	.085
Esin kaynağı olma	2.007E-02	.046	.026	.435	.663	.352	.020
Bireyselleştirilmiş ilgi	5.183E-02	.045	.067	1.165	.245	.358	.050
R= 0.446	R <sup>2</sup> =0.199						
F=36.825	P=.000						

Dönüşümcü Liderliğin İdealleştirilmiş Etki, Entelektüel Uyarım, Esin Kaynağı Olma, Bireyselleştirilmiş İlgi değişkenlerine göre İçselleştirme boyutunun kestirilmesine (yordanmasına) ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Kestirici değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, İdealleştirilmiş Etki ile İçselleştirmeye dayalı bağlılık arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.43$ ) olduğu görülmektedir. Entelektüel Uyarım ile İçselleştirme arasında ise pozitif ve düşük düzeyde ( $r=0.39$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun Esin kaynağı olma boyutunda ( $r=.020$ ) düzeyinde, Bireyselleştirilmiş İlgi boyutunda ise ( $r=.050$ ) düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

İdealleştirilmiş Etki, Entelektüel Uyarım, Esin kaynağı olma ve Bireysel İlgi değişkenleri, İçselleştirme ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=0.446$ ,  $R^2=0.199$ ,  $P<.01$ ). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, kestirici değişkenlerin İçselleştirme boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; İdealleştirilmiş etki (Karizma), Entelektüel Uyarım, Bireysel İlgi ve Esin kaynağı biçimindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece İdealleştirilmiş etki ve Entelektüel Uyarım

değişkenlerinin örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu üzerinde önemli (anlamli) bir kestirici olduğu görülmektedir. Buna karşın Esin Kaynağı Olma ve Bireysel İlgı değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

İdealleştirilmiş Etki, dönüşümcü liderlik için anahtar bir yapıdır. Çünkü dönüşümcü lider izleyicilerden yüksek performans istemektedir. Dönüşümcü liderin amaçlarını gerçekleştirmek için karizmasını kullanması gerekir. Karizma sahibi lider izleyicilerine örnek olur, onların saygı ve güvenini kazanır ve onlara gurur duyabilecekleri vizyon ve misyon anlayışı sağlar (Çakar, 2003: 43).

Karizma sahibi dönüşümcü liderden kendi duygularını yönetebilmesi, kendisini motive edebilmesi, izleyicilerine empati gösterebilmesi ve sosyal becerilere sahip olması beklenir. Dönüşümcü liderliğin bu boyutu ile örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu yukarıdaki tablodan anlaşılmaktadır. Böyle bir ilişki, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunun, bireysel ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumlu olmasına dayanır. Bu aşamada birey, örgütün değerlerini gerçekten ödülleyici ve kişisel değerleriyle uyumlu görür (Balay, 2000: 72). Bu boyutta birey, yeni bir fikri, değişimi, tutum veya davranışı benimser ve kendisine mal eder. Bunun için zorlamasız ve baskısız davranır. Dolayısıyla idealleştirilmiş etki boyutu ile içselleştirmeye dayalı bağlılığın anlamli ve pozitif bir ilişki vermesi bundan kaynaklanmış olabilir.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Dönüşümcü liderliğin Entelektüel Uyarım boyutu ile örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu arasında da orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Entelektüel Uyarım özelliğine sahip bir lider, izleyicilerinin zekâlarını yaratıcı bir şekilde kullanmalarını, olaylara akılcı yaklaşımlarını, problemleri alternatif yollarla çözmelerini ve liderin düşüncelerini bile sorgulamalarını teşvik eder. Bu sayede izleyiciler kendi inançlarını sorgularlar ve yaratıcılıklarını harekete geçirirler (Çakar, 2003: 44).

Entelektüel Uyarım temel olarak daha bilişsel bir boyuttur, fakat izleyicinin lidere yönelik olumlu duyguları ve inancı örgütsel bağlılığın içselleştirmesinde önemli bir etkendir. Çünkü entelektüel uyarımda bulunan bir Dönüşümcü liderin, izleyicilerin olaylar karşısında akılcı bir yaklaşım izlemesini sağlaması, problemlerini çözmek için alternatif yollara yöneltmiş olması ve

onların, gerektiğinde liderinin düşüncelerini de sorgulamalarını sağlaması, bilişsel yanı ağır basan bir özelliktir. Bu durum, örgütün amaç ve değerlerini paylaşan üyelerinin, örgütün yararı için içten gelerek davranan bireyleri olarak ortaya çıktıklarını anlamlı ve pozitif entelektüel uyarım ve içselleştirme ilişkisinin de bundan kaynaklandığı ileri sürülebilir (Balay, 2000: 76).

### **Dönüşümcü Liderlik Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Genel Ölçümü Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi**

Bu başlık altında Dönüşümcü Liderlik Boyutları olan İdealleştirilmiş etki, Entelektüel uyarım, Esin kaynağı olma ve Bireyselleştirilmiş ilginin Örgütsel bağlılığa olan etkisi araştırılmıştır.

**Tablo 24: Dönüşümcü Liderlik Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Genel Ölçümü Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları.**

Değişken	B	Standart hataβ	β	T	p	İkili r	Kısmi r
(Constant)	1.726	.109		15.769	.000		
İdealleştirilmiş etki	.223	.052	.265	4.268	.000	.490	.173
Entelektüel uyarım	.138	.041	.196	3.381	.001	.468	.138
Esin kaynağı olma	1.954E-02	.041	.027	.480	.631	.406	.020
Bireyselleştirilmiş ilgi	5.822E-02	.039	.081	1.484	.138	.414	.061
R= 0.516	R <sup>2</sup> =0.266						
F:(4,589)=53.303	P=.000						

Dönüşümcü Liderliğin İdealleştirilmiş Etki, Entelektüel Uyarım, Esin Kaynağı Olma ve Bireyselleştirilmiş İlgi değişkenlerine göre örgütsel bağlılığın genel ölçümünün kestirilmesine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Kestirici (yordayıcı) değişkenlerle bağımlı örgütsel bağlılık değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, İdealleştirilmiş Etki boyutu ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin (r=0.49) olduğu

görülmektedir. Entelektüel Uyarım ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=0.47$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu ilişkinin Esin kaynağı olma boyutunda ( $r=.020$ ) ve Bireyselleştirilmiş İlgi boyutlarında ( $r=.061$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir.

İdealleştirilmiş Etki, Entelektüel Uyarım, Esin kaynağı olma ve Bireyselleştirilmiş İlgi değişkenleri, örgütsel bağlılık ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=0.516$ ,  $R^2=0.266$ ,  $P<.01$ ).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, kestirici (yordayıcı) değişkenlerin örgütsel bağlılığın genel ölçümü üzerindeki görece önem sırası; İdealleştirilmiş Etki, Entelektüel Uyarım, Bireyselleştirilmiş İlgi ve Esin kaynağı olma şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece İdealleştirilmiş Etki ve Entelektüel Uyarım değişkenlerinin örgütsel bağlılık üzerinde önemli (anlamlı) bir kestirici olduğu görülmektedir. Esin Kaynağı Olma ve Bireysel İlgi değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir. Bu bulgulardan hareketle ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğin İdealleştirilmiş Etki ve Entelektüel Uyarım boyutlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkilediği ileri sürülebilir. İdealleştirilmiş Etkiye sahip müdürün karizmatik yapısı öğretmenleri olumlu yönde etkilemektedir. Bu yapı okul müdürüne, öğretmenler tarafından saygı duyulmasına ve güvenmesine yol açmaktadır.

Okullar içsel ve dışsal birçok unsur tarafından değişmeye zorlanmaktadır. Değişimi tetikleyen faktörler okulların yapısını ve amaçlarını etkilemekte, okulları kendi içlerinde sistemli bir değişime zorlamaktadır. Dönüşümcü liderin bu değişimi gerçekleştirme yolunda başarılar elde edebilmesinde kendisinde yetenek, başarı ve bütünlük için bir beceriye sahip olması, beraber çalıştığı personelin okulun vizyonuna inanması ve okuluna içten bağlanması gereklidir. Dönüşümcü lider, hayallerini ve ideallerini vizyon aracılığı ile izleyenlerine aktarmaya çalışmalıdır. İdealleştirilmiş etki ile dönüşümcü lider kendisini takip edenleri etkileyebildiği için öğretmenler okul müdürlerinin bu özelliği ile okullarına bağlılıklarını pozitif yönde arttırmışlardır. Eraslan (2003: 99)' a göre okul müdürünün kendine güveni, kişisel dinamikleri ile izleyenlerin bağlılığını

canlandırma, kuvvetlendirme yeteneklerinin olması öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilemektedir. Açıkalın (2003: 77)' a göre etkiyi idealize etmiş liderler, güven ve saygıyla astlar için önerilerde bulunarak onların riskleri almalarını kolaylaştırır. Bu tür saygı ve güven, tablodan da görüldüğü gibi öğretmenlerde okullarına bağlılık konusunda pozitif bir etki de bulunmuştur.

Entelektüel Uyarımın örgütsel bağlılıkla pozitif ilişkisi yukarıdaki tabloda da görülmektedir. Okul müdürü beraber çalıştığı öğretmenleri değişim için harekete geçirmede uygun koşullar sağlayarak, sorunlar karşısında alternatif çözüm önerileri oluşturabilmelerinde onları desteklediği sonucuna varılabilmektedir. Açıkalın (2003: 78)' a göre entelektüel uyarımı sağlayan liderler, izleyicilerle, meslektaşlarla veya danışmanlarla birlikte hasta yapıyı somut terimler içerisinde yeniden formüle ederler. Nedenleri belirlendiğinde problemin çözülebilmesi, dönüşümcü liderlerin güven ve arzu seviyelerini arttırır. Liderin gelecek durumu göstermesine yardımcı olur. Örgüt içerisinde bir şey olma anlayışı yaratırlar.

## BÖLÜM V.

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara dayalı olarak ortaya konan öneriler yer almıştır.

#### 5.1. Sonuçlar

Sonuçlar elde edilen bulgu ve değerlendirmelerden hareketle, alt problemlerin sıralanışına bağlı kalınarak aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenlerin, okullarındaki müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stiline Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

a) İdealleştirilmiş Etki Boyutuna İlişkin Sonuçlar; Araştırmaya katılan İlköğretim okulu öğretmenleri, görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline idealleştirilmiş etki boyutuna “çoğunlukla” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim düzeyi ve bulunduğu okuldaki çalışma süresine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

b) Entelektüel Uyarım Boyutuna İlişkin Sonuçlar; Araştırmaya katılan İlköğretim okulu öğretmenleri, görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline entelektüel uyarım boyutuna “çoğunlukla” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim düzeyi ve bulunduğu okuldaki çalışma süresine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

c) Esin Kaynağı Olma Boyutuna İlişkin Sonuçlar; Araştırmaya katılan İlköğretim okulu öğretmenleri, görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline esin kaynağı olma boyutuna “bazen” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim düzeyi ve bulunduğu okuldaki çalışma süresine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

d) Bireyselleştirilmiş İlgil Boyutuna İlişkin Sonuçlar; Araştırmaya katılan İlköğretim okulu öğretmenleri, görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna “bazen” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim



düzeyi ve bulunduğu okuldaki çalışma süresine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

## 2- Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

a) Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuna İlişkin Sonuçlar: Bağlılığın uyum boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri “az katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim düzeyi ve bulunduğu okuldaki çalışma süresine ilişkin görüşlerinde de anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

b) Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuna İlişkin Sonuçlar: Bağlılığın özdeşleşme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri “çok katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bulgulara göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde bir bağlılık göstermişlerdir. Mezun olunan öğretmen okulu değişkeninde de anlamlı farklılık bulunmuş olup bu farklılık eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasındadır. Öğrenim durumu ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenlerinde ise anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

c) Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar: Bağlılığın içselleştirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri “çok katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bulgulara göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde bir bağlılık göstermişlerdir. Mezun olunan öğretmen okulu değişkeninde de anlamlı farklılık bulunmuş olup bu farklılık eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasındadır. Öğrenim durumu ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenlerinde ise anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

## 3) Örgütsel Bağlılık Boyutlarının Dönüşümcü Liderlik Boyutlarından Kestirilmesine İlişkin Sonuçlar

a) Uyuma Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Sonuçlar; Uyuma dayalı örgütsel bağlılığın kestirilmesine ilişkin çoklu regresyon analizinde, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki ve bireyselleştirilmiş ilgi

boyutları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer boyutlar ile uyum arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

b) Özdeşleşmeye Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Sonuçlar; Özdeşleşmeye dayalı örgütsel bağlılığın kestirilmesine ilişkin çoklu regresyon analizinde, dönüşümcü liderliğin İdealleştirilmiş Etki ve entelektüel uyarım boyutları ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderliğin İdealleştirilmiş Esin kaynağı olma ve Bireyselleştirilmiş İlgil alt değişkenleri ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

c) İçselleştirmeye Dayalı Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Sonuçlar; Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki ve entelektüel uyarım boyutları ile örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderliğin diğer boyutları ile örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

d) Örgütsel Bağlılığın Kestirilmesine İlişkin Sonuçlar; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin, görev yaptıkları okullardaki müdürlerini dönüşümcü liderlik stiline yönelik tutumları ile bunların örgüte bağlılıkları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik stilinin alt boyutları olan İdealleştirilmiş Etki ve Entelektüel Uyarım ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu saptanmıştır. Dönüşümcü liderliğin diğer boyutları ile örgütsel bağlılığın kendisi arasında ise anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

## 5.2 Öneriler

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara göre aşağıdaki öneriler yapılabilir.

- a) Okul müdürlerinin “Dönüşümcü Liderlik” konusunda hizmet içi eğitimden geçirilmeleri,
- b) Kadın öğretmenlerin, yüksek düzeyde gerilim ve tükenmişlik yaratan iş yükünün azaltılarak, okullara bağlılıklarının yükseltilmesi için okul yönetimine daha fazla katılımlarının teşvik edilmesi,

c) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü liderliğin Bireyselleştirilmiş Etki Boyutu ile Entelektüel Uyarım Boyutunun öğretmenlerin kurumlarına bağlılıklarını olumlu yönde etkilediğinden bu çalışmanın bulgularının uygulayıcılar tarafından dikkate alınması ve yeni çalışmaların yapılmasının araştırmacılara önerilmesi,

d) Okul müdürlerinin yönetim anlayışlarında yapılandırıcı fikir ve önerilere açık yönetsel anlayış, demokratik yönetici öğretmen ilişkisinin oluşturulması,

e) Eğitimcilik mesleğinin bir istihdam alanı olması kaygısından vazgeçilerek öğretmen atamalarında, öğretmenliğe yatkınlık eğiliminin tespit edilmesi önerilebilir.

### **5.3. Uygulayıcıya İlişkin Öneriler**

1-Örgütlerde liderliğin öneminin giderek arttığı günümüzde Milli Eğitim Bakanlığında başlatılarak, okul müdürleri ve öğretmenlerin değişim ve dönüşümün sağlanabilmesi için eğitimcilere ve yöneticilere konuyla ilgili gerekli eğitimler verilmelidir.

2- Bağlılık konusunda da yine Milli Eğitim Bakanlığının bu konuyla ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarını dikkate alarak, öğretmenlerin okullarına ve mesleklerine bağlılıklarının artırılması yönünde okul müdürlerinin etkililiği göz önünde bulundurularak bu konuya önem verilmelidir.

## EKLER LİSTESİ

<b>EK Adı:</b>	<b>Sayfa</b>
1.Dönüşümcü Liderlik Ölçeği.....	133
2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	136
3. Milli Eğitim Bakanlığında Alınan İzin Yazısı.....	137

## EK 1

### İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK STİLİNİN BU OKULDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARINA ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

#### Değerli öğretmenler,

Bu araştırma, ilköğretim okul müdürlerinin “Dönüşümcü liderlik” stilleri ile bu okullarda çalışan öğretmenlerin “Örgütsel Bağlılıkları(işgörenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün değer ve amaçlarını benimsemesi)”arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılmaktadır. Anketi cevaplayarak katkıda bulunmuş olacağınız bu araştırmanın, eğitim sistemimizdeki sorunlara ışık tutacağı ve gelecekte eğitim sistemimizde yapılacak değişikliklerde dikkate alınacağı ümit edilmektedir.

Dönüşümcü liderlik stilinin belirlenmesi için, ankette yer alan ifadelerin, sizin için ne ölçüde uygun olduğunu belirtmeniz istenmektedir. İfadenin önündeki **(1); Hiçbir zaman (2); Nadiren (3); Bazen(4); Çoğunlukla (5)** anlamına gelmekle birlikte uygun gelen rakamı daire içine almanız gerekmektedir.

Örgütsel bağlılığın belirlenmesi için **(1); Hiç katılmıyorum (2); Az katılıyorum (3); Orta düzeyde katılıyorum (4); Çok katılıyorum (5); Tam katılıyorum** anlamına gelmekle birlikte uygun gelen rakamı daire içine almanız gerekmektedir.

Araştırmanın amaçlarına ulaşması için, anketi samimiyetle doldurmanız önem taşımaktadır. İşbirliği ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

**Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrencisi Tlf: 0 542 5590303**

**Halit Zeren**

## BÖLÜM I

### KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel bilgilere yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

1. **Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz** 1-5  6-11  11-17  18-ve üstü
2. **Okuldaki göreviniz**  M. Yardımcısı  Öğretmen
3. **Cinsiyetiniz:**  Kadın  Erkek
4. **Mezun olduğunuz öğretmen yetiştirme kurumu:**  Eğitim Enstitüsü  
 Yükseköğretmen okulu  Eğitim Fak. . .  Fen edebiyat fak.  
 Yüksek İslam enstitüsü  İlahiyat Fak.  Diğer...
5. **Öğrenim Durumunuz:**  Lisans  Yüksek lisans  Doktora

## II. BÖLÜM DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Aşağıda okul müdürünüze ilişkin dönüşümcü liderlik stiline yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen, düşüncenize en uygun olan seçeneği, önündeki ilgili rakamı, daire içine alarak belirtiniz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
<b>İFADELER</b>	1	2	3	4	5
1.Okul müdürü Öğretmenleri ile çalışmaktan mutlu olur.					
2.Öğretmenler Okul müdürü ile çalışmaktan gurur duyarlar.					
3.Öğretmenler Okul müdürüne yürekten inanırlar.					
4.Okul müdürü öğretmenleri için neyin iyi olduğunu rahatlıkla anlayabilmek gibi bir yeteneği vardır.					
5. Öğretmenler okul müdürünü bir başarı örneği olarak görürler.					
6.Öğretmenler okul müdürüne saygı duyarlar.					
7.Okul müdürü öğretmenlerin yaptıklarına büyük ilgi gösterirler.					
8.Okul müdürünün öğretmenlere aktardığı özel bir görev anlayışı vardır.					
9.Okul müdür öğretmenlerinin geleceğe ümitle bakmalarını sağlar.					
10.Öğretmenleri okul müdürünün her zorluğun üstesinden gelebileceği konusunda inançları tamdır.					
11. Okul müdürüm öğretmenleri için yüksek hedefler belirler.					
12. Okul müdür öğretmenlerine onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunar.					
13. Okul müdürü öğretmenlerine çok amaçları bile basit bir şekilde aktarabilir.					
14. Okul müdürü öğretmenlerini cesaretlendirecek ortamlar yaratır.					
15. Okul müdürü öğretmenlerinin işlerine odaklanmalarını sağlamak için örnekler kullanır.					
16. Okul müdürü öğretmenlerinin cesaretlendirecek konuşmalar yapar.					
17. Okul müdürü öğretmenlerinden çok şey beklediğini bir şekilde aktarır.					
18. Okul müdürü öğretmenlerinin bu güne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlar.					
19. Okul müdürü öğretmenlerinin olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlar.					
20. Okul müdürü öğretmenlerinin kafalarını karıştıran problemlere farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlar.					
21. Okul müdürü öğretmenlerinin olaylara ilişkin bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini söylediğinde bunun nedenini de ifade eder.					
22. Okul müdürü öğretmenlerine önlerine çıkan engelleri aşmak için akıllarını kullanmalarının önemini vurgular.					
23. Okul müdürü öğretmenlerinin görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister.					
24. Okul müdürü öğretmenlerinin karmaşık olaylarda önemli noktaları					

saptamalarını sağlar.					
25. Okul müdürü öğretmenlerine harekete geçmeden önce problemi enine boyuna analiz etmelerinin önemini vurgular.					
26. Okul müdürü öğretmenlerine harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemin neleri kapsadığını enine boyuna düşünmelerini söyler.					
27. Okul müdürü öğretmenlerinin problem çözerken mantıklarını ve ellerindeki kanıtları kullanarak objektif bir biçimde probleme bakmalarını sağlar.					
28. Okul müdürü yalnız kalmış gibi görünen öğretmenlerine özel bir ilgi gösterir.					
29. Okul müdürü öğretmenlerinin önlerine çıkan her engele bir öğrenme fırsatı gözüyle bakmalarını sağlar.					
30. Okul müdürü öğretmenlerine performansları konusunda geribildirim sağlar.					
31. Okul müdürü öğretmenlerinin her birine birer birey gözüyle bakar.					
32. Okul müdürü öğretmenlerinin amaçlarını saptamalarına ve bu amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak yollar belirlemelerine yardımcı olur.					
33. Okul müdürü öğretmenlerinin iyi bir iş çıkardıklarında onları ne kadar takdir ettiğini kendilerine söyler.					
34. Okul müdürü öğretmenlerinin ihtiyaçları olduğunda onlara yol gösterir.					
35. Okul müdürü öğretmenlerinin tavsiyeye ihtiyacı olduğunda bunu onlara sağlar.					
36. Okul müdürü öğretmenlerinin istedikleri her an onlara yol göstermeye ve yardımcı olmaya hazırdır.					
37. Okul müdürü yeni gelen öğretmenlere her konuda yardımcı olmaya çalışır.					

### BÖLÜM III Örgütsel Bağlılık Ölçeği

**Açıklama: Aşağıda okulunuza ilişkin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen, düşüncenize en uygun olan seçeneği, önündeki ilgili rakamı, daire içine alarak belirtiniz.**

İFADELER					
	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum.	Çok katılıyorum.	Tam katılıyorum.
1. Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılardan yapıyorum	1	2	3	4	5
2. Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum	1	2	3	4	5
3. Emek ve birikimlerim bu okulda ayrılmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5. Bu okula uyum sağlamada güçlük çektiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6. Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.	1	2	3	4	5
7. Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığımı hissediyorum	1	2	3	4	5
8. Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.	1	2	3	4	5
9. Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10. Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
11. Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklikleri ve yenilikleri takip etme Olanığı sağladığı kanısındayım.	1	2	3	4	5
12. Bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.	1	2	3	4	5
13. Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14. Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.	1	2	3	4	5
15. Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.	1	2	3	4	5
16. Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğimi inanıyorum.	1	2	3	4	5
17. Okulumun başarısı için beklenenin üstünde çaba gösteriyorum.	1	2	3	4	5
18. Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19. Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5
20. Okulum karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.	1	2	3	4	5
21. Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor.	1	2	3	4	5
22. Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.	1	2	3	4	5
23. Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5
24. Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.	1	2	3	4	5
25. Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissederim.	1	2	3	4	5
26. Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
27. Okulumun yararı için her türlü fedakarlığı yaparım.	1	2	3	4	5



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-963/3288  
Konu : Araştırma İzni

ŞANLIURFAVALİLİĞİNE  
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İLGİ :25.05.2006 tarih ve B.08.4.MEM.4.63.00.05-379/16095 sayılı yazı

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Halit ZEREN'in "Okullarda Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Bağlılığı Arasındaki İlişki (Şanlıurfa İli Örneği)" konulu araştırma talebi ve anket incelenmiştir.

Üniversite tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda (5 sayfa - 64 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanması görülmektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

3160  
MİLLÎ EĞİTİM MÜD. ne  
02/1081 200 6  
Vali 2 -

EKLER :  
EK-1: Anket Örneği (5 Sayfa)  
EK-2: Okul Listesi (3 Sayfa)

## YARALANILAN KAYNAKLAR

- Açıkalin, A. (1997). **Milli Eğitim Müdürlerinin Yeterlikleri**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara. Ankara Üniversitesi.
- Açıkalin, A. (2003). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki (Ankara ili Örneği)**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Açıkgöz, K. (1994). **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**. 1. Baskı İzmir: Kanyılmaz matbaası.
- Akbaba, S. (2003), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri” Akbaba-Altun, S. İlköğretim-Online 2 (1), 2003 sh. 10–17 <http://www.ilkogretim.online.org.tr> indirme tarihi: 13.04.2006
- Akdemir, A. (1997). **Yönetim Düşüncesindeki Dönüşümler ve Dönüştürücü lider Profili, 21.yüzyılda Liderlik Sempozyumu**, (5-6 Haziran) Cilt: 2, Sh.251-265 Deniz Harp Okulu, İstanbul.
- Aksu, A. (1994). **Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Örgüt İklimi**. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Apuhan, Ş. (1997). **Doğru Yönetim, Kesin Sonuç**. Timaş Yayınları, İstanbul.
- Ataklı, A. 1996). **İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi**. İstanbul: MEB. Yayınları.
- Aydın, M. (1994) **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (1993). **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Pegem A Genişletilmiş 3. Baskı. Ankara
- Aytaç, T. (2000). **Okul Vizyonu Nedir, Nasıl Geliştirilir? Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar** C.Elma.K.Demir(Ed) Anlara:Anı Yayıncılık.
- Balay, R. (2003) **2000’ li Yıllarda Sınıf Yönetimi**. Ankara: Sandal Yayınevi.
- Balay, R. (2000) **Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (Ankara İli Örneği)** Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

- Balcı, A. (1985). **Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu.**( Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara:
- Balcı, A. (1993). **Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma.** Üçüncü baskı. Pegem A yayıncılık Ankara
- Balcı, A. (1995). **Örgütsel gelişme.** Pegem A yayınları. Ankara
- Balcı, A. (1988). **Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi: Türkiye’de İlk ve Orta Dereceli Okul Yöneticileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma.** Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21,1–2: 435- 448. Ankara
- Balcı, A. (2000).**Örgütsel Sosyalleşme: Kuram Strateji ve Taktikler.** Pegem A yayınları. Ankara
- Balcı, A. (2003). **Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler,** Pegem A yayınları. Ankara
- Bass, A.(1994). **Improving Organizational Effectiveness: Throug Transformational Leadeship.**  
www.amazon.com/Improving-Organizational-Effectiveness-TransformationalLeadership/dp/0803952368 - 160k Sage Pub. İndirme Tarihi: 08.09.2007
- Bass, M. B. (1997). “**The Ethics of Transformational Leadership**” , Kellogg LeadershipStudiesProjectPapers,  
[www.academy.umd/scholarship/casl/KLSP/](http://www.academy.umd/scholarship/casl/KLSP/) İndirme Tarihi: 09.08.2005
- Başaran İ.E. (2000). **Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü,** Bilim Kitap Kirtasiye. Ankara:
- Başaran, İ.E. (1982). **Örgütsel Davranışın Yönetimi.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara:
- Başaran, İ.E. (1989) **Yönetim.** Gül Yayınevi. Ankara:
- Bayrak, S. (1997). **Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu.** 5–6 Haziran 1997 Cilt: 1, Sh. 355–361. Deniz Harp Okulu İstanbul,
- Baysal, A. (1999). **Davranış Bilimleri.** İ.Ü. İşletme Fakültesi, Yay no: 275. İstanbul.

- Baysal, A.C. ve Paksoy, M. (1999). **Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli**, İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, C:28, Sayı:1. S. 7–15.İstanbul
- Bekiroğlu, Ç.(2001) **İşletmelerde Örgütsel Bağlılık ve Bir Uygulama**, Yüksek Lisans Tezi, Gebze
- Bildiren, M.(2001) **Çalışanları Güçlendirmenin Örgütsel Bağlılığa Etkisi ve Bir Uygulama**, Yüksek Lisans Tezi, Gebze
- Binbaşıoğlu, C.(1983) **Eğitim Yöneticiliği**. Binbaşıoğlu Yayınevi. Ankara:
- Burns, M.G. (1978). **Leadership**, Harper-Row, Newyork
- Bolt, F. (2000). **Üç Boyutlu Liderliğin Geliştirilmesi, Geleceğin Lideri**. Form Yayınları. İstanbul.
- Bottery, M. (2001). **Globalisation and UK Competition State: No Room for Transformational Leadership in Education?** School Leadership & Management [emeraldinsight.com/.../ViewContentServlet?Filename=/published/emeraldfulltextarticle/pdf/0740420209\\_ref.html](http://emeraldinsight.com/.../ViewContentServlet?Filename=/published/emeraldfulltextarticle/pdf/0740420209_ref.html)
- Bursalıoğlu, Z. (1994). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Pegem Yayıncılık. Ankara:
- Bursalıoğlu, Z. (1997). **Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama**. Pegem Yayıncılık. Ankara:
- Bursalıoğlu, Z. (1981). **Eğitim Yöneticisinin yeterlikleri: İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma**. İkinci Baskı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın no: 93. Ankara:
- Bursalıoğlu, Z. (1987). **Eğitimde Yenileşme ve Demokratik Liderlik**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt:24, Sayı:2, s.669–674. Ankara:
- Büyüköztürk, Ş. (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri analizi Elkitabı**. Pegem A Yayıncılık. Ankara
- Brescick, E. (1999). **Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği**. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

- Blumberg, A ve Greenfield. (2000). **The Effective Principal (Etkili Yönetici)**, Allyn and Bacon, Inc. Sh. 18 [www.sedl.org/change/leadership/references](http://www.sedl.org/change/leadership/references) indirme tarihi 23.07.2006
- Cafoğlu, Z. (1997). **Liderlik: Bilgi- Karizma-Değişim**. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. (5–6 Haziran 1997) Bildiriler Kitabı Cilt: 1, Deniz Harp Okulu Basımevi. İstanbul.
- Can, H.(1997). **Organizasyon ve Yönetim**. Siyasal Kitabevi, 4.baskı. Ankara
- Chenge, Y. (1997). **The Transformational Leadership for School Effectiveness and Development in the New Century**. The international symposium of quality training of primary and secondary principals toward the 21 st century (January, 20–24), MF01/PC02.
- Cashin, J.ve Diğerleri, “**Transformational Leadership A brief Overview & GuidelinesForImplementation**”[http://www..mun.Caeduc/ed4361/virtual\\_academy/csmplus\\_a/aleader.html](http://www..mun.Caeduc/ed4361/virtual_academy/csmplus_a/aleader.html) İndirme Tarihi: 05.07.2005
- Celep, C. (1996). **Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı**. (Yayımlanmamış Doçentlik Tezi) Ankara.
- Celep, C. (2000). **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**, Anı Yayıncılık. Ankara:
- Cevahir, H. (2004). **Güçlendirici Liderlik Davranışları İle Örgütsel Bağlılık Ve İş Tatmini Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma**, Yüksek Lisans Tezi, Gebze
- Çakar, U. (2003). **Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi**. DEÜ İşletme Fakültesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Çetin, M.Ö. (2004). **Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık**, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara:
- Çetin, M.Ö. (2004). **Örgütsel Vatandaşlık Davranışı**, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara:
- Çelik, V.(2000). **Eğitimsel Liderlik**. Pegem Yayınları. Ankara
- Çelik, V. (1999). **Eğitimsel Liderlik**. Pegem Yayınları. Ankara.
- Çelik, V. (1997). **Okul Kültürü ve Yönetim**. Pegem Yayıncılık. Ankara

- Çınar, F. (2002). **Organizasyonlarda Çağdaş Bir Yaklaşım: Yetkilendirme.** <http://iktisat.uludağ.edu.tr/dergi/> (2002) ind.tarihi: 15.04.2005
- Çobanoğlu, F. (2003). **İlköğretim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları, (Denizli İli Örneği).** Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli.
- Çöl, G. (2004). **İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi,** Milli Eğitim Dergisi, Cilt. 6. Sayı:2. S. 4–11. Ankara.
- Demirci, K. (1999). **Önderlik Kuramları ve Dönüşümcü Önderlik İlişkisi.** Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kütahya.
- Doğan, İ. (1997). **Değişen Grup Yaşamı, 21.yüzyılda Liderlik Sempozyumu,** Cilt: 2, s. 227–247. Deniz Harp Okulu, İstanbul.
- Drucker, F. P. (1996). **Mananing For The Nineteen Nineties and Beyond (Gelecek İçin Yönetim: 1990'lar ve Sonrası),** 4.Baskı (Çev: Fikret Üçcan), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul
- Elçi, M. E. (2003) **Etik İklimin, İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık Ve İşten Ayrılma Niyeti İle Olan İlişkisi.** Yüksek Lisans Tezi, Gebze
- Eraslan, L. (2003). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri** (Yayınlanmamış Yüksek LisansTezi), Kırıkkale Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Erçetin, Ş. (1997). **Türkiyede Eğitim Reformu ve Gerçekleştirecek Liderler Olarak Okul Yöneticilerinden Aranılan Kişilik Özellikleri.** Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı, 3.Sh, 173–198. Ankara
- Erçetin, Ş. (2000). **Lider Sarmalında Vizyon.** Nobel Yayınları. Ankara
- Erdoğan, İ. (2004). **Eğitimde Değişim Yönetimi.** Pegem yayıncılık. Ankara
- Ergenç, A. (1983). **İşe Bağlılığın Neden Ve Sonuçları.** TODAİE. AİD, Ankara.
- Erken N.ve Vayvay, Ö. (1997). **Toplam Kalite Yönetiminde Liderlik ve Liderlikte İletişimin Rolü.** 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. (5–6 Haziran) Cilt: 2, sh.342–355. Deniz Harp Okulu. İstanbul.
- Erkutlu, H. (2003). **Yöneticilerin Güç Kaynakları ve Bunların Yönetici ve Örgütsel Etkililik Üzerindeki Etkileri: Beş Yıldızlı Oteller Üzerinde Bir**

- Uygulama.** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme ABD. Ankara
- Ertekin, Y. (1978). **Örgütsel İklim.** TODAİE. Ankara
- Fetih, L. (1998). **Okulöncesi Eğitimde Yönetici Öğretmen İlişkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Fındıkçı, İ. (1996). **Bilgi Toplumunda Eriyen Değerler ve Eğitim.** Eğitimde Yansımalar VI. H.H. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi. Ankara.
- Fidan, N.E. (1992). **Eğitime Giriş.** Feryal Matbaası. Ankara
- Friedman, Harshey H., Mitchell, Langbert, Krelny Giladi (2000). **Transformational Leadership National Public Accountant.** Newyork.
- Goleman, D. (2000). **Duygusal Yeterlilik.** Executive Excellence. New York.
- Gordon, R. (1997). **Umut Bir Yöntem Olamaz.** Çev: Ayşe Bilge Dicleli. Boyner Holding Yayınları. İstanbul.
- Glisson, Ç. Ve Mark, D. (1998) **Predictors of job Satisfaction and Organizational Commitment in Human Service Organizations** Administrative Quarterly.
- Gurr, D. (1990). **On Conceptualising Scool Leadership: Time To Abondan Transformational Leadership? Leading and Managing.** [http://www.staff.edfac.unimelb.edu.au/david\\_gurr/482-707/gurr\\_96a.html](http://www.staff.edfac.unimelb.edu.au/david_gurr/482-707/gurr_96a.html).  
İndirme Tarihi: 19.08.2006
- Gümüşeli, A. (2003). **Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Özellikleri.** Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.
- Gürsel, M.(1997). **Okul Yönetimi.** Mikro Yayınları. Konya
- Günay, S. Çetin, C. (2001). **Yetki Devri ve Personelin Güçlendirilmesi İlişkisi: Kamu ve Özel Sektörde Bir Uygulama,** İ.Ü. IX. Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildirileri. 24-26 Mayıs. Silivri-  
[www.isletme.İstanbul.edu.tr/bildiriler/](http://www.isletme.İstanbul.edu.tr/bildiriler/) İndirme Tarihi: 09.11.2005
- Güney, S. 1(999). **Davranış Bilimleri Açısından Atatürk'ün Liderliği.** Ocak Yayınları. Ankara
- Güney, S. (2001). **Yönetim ve Organizasyon.** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

- Hellriegel, D. ve J. W. Slocum, (1983). **Organizational Behavior Contingency Views W**: West Publishing Co.
- Hickman, G. “**Transforming Organizations to Transform Society**” Kellogg Leadership Studies Project Working Papers, [www.academy.umd.edu](http://www.academy.umd.edu) 1997.indirme tarihi: 21.07.2006
- İlgar, L. (1996). **Eğitim Yönetimi**, Nobel Yayıncılık. İstanbul.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). **Yönetimde Yeni Bir Paradigma. Örgütsel Bağlılık**, Çizgi Yayıncılık. Konya.
- İnci, M. (2001). **Dönüştürücü Liderlik Yaklaşımı ve Uygulamadan Örnekler**. MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İşletme Anabilim Dalı. İstanbul.
- İpek, C. (1999). **Resmi Liseler Ve Özel Liselerde Örgütsel Kültür Ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- İşcan, Ö. F. (2006), **Dönüştürücü/Etkileşimci Liderlik Algısı Ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinde Bireysel Farklılıkların Rolü**. Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi (11) 2006, 160–177.Antalya.
- Kadirov, İ.(2003) **Karizmatik Liderlik Ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma**, Yüksek Lisans Tezi, Gebze
- Karip, E. (2000) **Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi**. Eğitim Yönetimi. Ankara.
- Karip, E. (1998). **Dönüşümcü Liderlik**. Eğitim Yönetimi Dergisi, 16. sayı. Shf. 443–465. Ankara
- Krejcie, R.V. ve Morgan, D.W. (1970) “Determining sample size for research activities”. **Educational and Psychological Measurement**. 30, 607-610.
- Katz, D., ve Kahn, R.L. (1977). **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**. (Çev: H. Can, Y. Bayar): TODAİE 167, Ankara
- Kavrakoğlu, İ.,Gedik, S. Balkır, M. ( 2002). **Yeni Rekabet Stratejileri ve Türk Sanayisi**. Tüsiad Yayınları, Yayın No: TÜSİAD-T/2002–07/322, İstanbul.
- Kaya, Y. K. (1993). **Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**. Bilim Yayınları 4. basım. Ankara.



- Koçel, T. (1998). **İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış**, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Korkut, H. (1992). **Hacettepe Üniversitesi Ve O.D.T.Ü Rektörlük Örgütlerinin Örgütsel Havası**. Ankara.
- Kotter, J. (1999). **Değişimi Yönetmek: Dönüşüm Çabaları Neden Başarısız Kalıyor?** Çev: Meral Tüzel. İstanbul.
- Krejcie, Robert V., Morgan, Daryle W., “**Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement**”, 30, s. 607-610, 1970.
- Leithwood, K. (1992). **The Move Toward Transformational Leadership. Educational Leadership**
- Leithwood and Jantzi, (http:// [www.hku.hk/educel/ Visitor\\_Prof Leithwood JEA.htm](http://www.hku.hk/educel/Visitor_Prof_Leithwood_JEA.htm)). İndirme tarihi: 13.04.2006
- Mathieu, J.E. ve Zajac, D.A. (1990). **A Review and Meta-analysis of the Antecedents, Corralates and Consequences of Organizational Commitment, Psychological Bulletin**, vol:108,2:171–194.
- Maxwell, C. (1999). **Liderlik Nitelikleri: Reddedilmez 21 Liderlik Yasası**. Çev: İbrahim Şener, Beyaz Yayınları, İstanbul
- Memiş, M. (2002). **Proje Takımlarını Güçlendirmenin İş Tatmini Ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi Ve Bir Uygulama**, Yüksek Lisans Tezi, Gebze
- Mercan, M. (2006), **Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Karahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Afyon.
- Nal, K. (2003) **Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Tutumları ile Kuruma Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma**. İstanbul Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı Davranış Bilimleri Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Neuman, E. (2000). **Liderlikte Yükselmek**. Executive Excellence. New York.
- Northouse, P. G. (2000). **Leadership Theory and Practice**, California

- Ordun, G. (2002). **Örgütsel Tutumların Çalışan Davranışına Etkisinin İncelenmesine ve Analizine Yönelik Bir Çalışma**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- O'Reilly, C. ve Chatman, J. (1986). **Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effect of Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behavior**, *Journal of applied psychology* 71, 3: 492–499.
- Oliver, N. (1990). **Work Rewards, Work Values and Organizational Commitment in An Employee-owned Firm: Evidence From the U.K.**, *Human Relations*, vol:43, 6: 513-526.
- Özden, Y. (1997). **Öğretmenlerde Okula Adanmışlık**, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 135. S. 35–41. Ankara
- Özden, Y. (1999). **Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler ve Oluşum**. Pegem Yayıncılık. 2. Baskı. Ankara.
- Özden, Y. (2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Gazi Kitabevi, Ankara
- Özsoy, A.S. (2004). **Bir Yüksekokul Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi**, [www.isgucdergi.org/index](http://www.isgucdergi.org/index). Cilt. 6. Sayı:2. S. 13–19. İndirme tarihi:13.09.2006
- Paksoy, M. (2002). **Çalışma Ortamında İnsan ve Toplam Kalite Yönetimi**. İ.Ü. İşletme Fakültesi, Yay no: 282, İstanbul.
- Pehlivan, İ. (2000). **Okul-Çevre İlişkileri**, (Yönetici Adaylarının Eğitimi Ders Notları), Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Randall, D.M. (1987). **Commitment and Organization: The organization man revisited**. *Academy of Management Review*. 12. 1: 460–471.
- Rost, J.C. (1993). **Leadership fort pense he 21 Century**. New York, Praeger.
- Senge, P. (1996). **Beşinci Disiplin**. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Stogdill, R. (1996) **Handbook of Leadership: A Survey Theory and Research**. New York
- Sullivan, G. ve Michael H. (1997). **Umut Bir Yöntem Olamaz**. ( Çev. Ayşe Bilge Dicleli). Birinci basım. Boyner Holding. S. 23. İstanbul.

- Şahin, S. (2006). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri (İzmir İli Örneği)**, Eğitim Araştırmaları Dergisi. Sayı. 23. Ankara
- Şimşek, H. (1997). **Kuramsal Değişim ve Liderlik: Yönetmel Liderler ve Dönüştürücü Liderler**. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. (5-6 Haziran)Cilt: 2, Sh.312-324. Deniz Harp Okulu. İstanbul.
- Tabak, A. (2001). **Tarihsel Gelişimi İçerisindeki Liderlik Tanımları ve Liderlik Kavramının Günümüzdeki Yeri**.  
[www.kho.edu.tr/yayınlar/bilimdergisi/bilimder/doc/2001-2/1](http://www.kho.edu.tr/yayınlar/bilimdergisi/bilimder/doc/2001-2/1) indirme tarihi: 23.03. 2006
- T.D.K. <http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx.indirme> tarihi:31.09.2006
- Tanju, A. [www.tanjuargun.com/yazilar/toplam\\_yonetim\\_kalitesi.htm](http://www.tanjuargun.com/yazilar/toplam_yonetim_kalitesi.htm) indirme tarihi: 23.03. 2006
- Tanrıöğen, A.(1998). **Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Tanrıöğen, A.(1997). **Öğretim Denetimine Yönelik Bir Model: Yönlendirilmiş Yoğun Denetim**: Eğitim Yönetimi Dergisi.(3):1, 111-121.
- Taş, M. (2004), **İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Karahisar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme A.B.D. Afyon
- Taymaz, H. (1995). **Okul Yönetimi**. Saypa Yayınları. Ankara
- Tengilimoğlu, D. (2005), **“Kamu Ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması”** Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi [www.e-sosder.com](http://www.e-sosder.com) ISSN:1304-0278 Güz 2005 C.4 S. 14 (1-16) İndirme Tarihi: 12.07.2006
- Terzi A. R. ve Kurt T, (2005), **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi**. M.E. B Yayınlar Dairesi başkanlığı. <http://yayim.meb.gov.tr> İndirme Tarihi: 09.08.2006
- Tortop, N. İspir, E.G. Aykaç, B.(1993). **Yönetim Bilimi**. Yargı Yayınları. Ankara

- Varoğlu, D. (1993). **Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Diğerleri.** (Yayınlanmamış Doktora Tezi)  
Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Vatansever, Ç.(1994). **İKY Uygulamalarına Yönelik Tutumların Örgüte Bağlılığa Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yıldırım, İ. (1989). **Okul Örgütlerinde Karar Verme ve Karara Katılma.**  
Eğitim ve Bilim Dergisi. Sayı: 13. Sh. 65. Ankara.
- Yıldızdoğan, O. (2001) **İşletmelerde İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi ve Bir Uygulama,** Yüksek Lisans Tezi, Gebze
- Wasti, A.S. (2000). **Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları,** Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. 13.sayı.Sh.157. Ankara.
- Wilmore, E. (2001). **The New Century: Is It Too Late For Transformational Leadership?** Educational Horizons, Wilson Select Plus.
- Zaleznik, A. (1999). **Liderlik,** Çev. Meral Tüzel, Mess Yay. No. 292. İstanbul.
- Zel, U.(1997). **Harekete Geçirici Liderlik ve İşe Yönelik Liderlik.** Verimlilik Dergisi, Sayı:4. Sh. 69. Ankara.

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okullarına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma betimsel-tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmada müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini tespit etmek amacıyla “Çok Faktörlü Liderlik Anketi”, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmek için de “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ili merkezdeki 60 ilköğretim okulunda görev yapan 1252 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada tesadüfi örnekleme yoluna gidilmiş, 700 öğretmene anket uygulanmış, 600 öğretmenden kullanılabilir anket geri dönmüştür. Buna göre geri dönüşüm oranı % 85'tir. Araştırmada verilerin istatistiksel analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesapları, t- testi, bir boyutlu varyans analizi, Scheffe ve Dunnett C testleri ile çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonunda öğretmenler okullarındaki müdürlerinin, dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmada tüm boyutlarda “çoğunlukla” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki algıları cinsiyet, mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim düzeyi ve bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre anlamlı şekilde farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, örgütsel bağlılığın uyum boyutundaki ifadelerle “az katılıyorum” düzeyinde bir katılım gösterirken, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyet, mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim düzeyi ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi bakımından anlamlı farklılık göstermemiştir.

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda öğretmenler “çok katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre kadın öğretmenler bu boyutta erkek meslektaşlarına oranla okullarına daha yüksek düzeyde bağlılık göstermektedir. Mezun olunan öğretmen okulu değişkenine göre de öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre bu boyutta diğer fakülte mezunları hem eğitim fakültesi hem de fen edebiyat fakültesi mezunlarından daha çok okullarına bağlılık duymaktadır.

Örgütsel Bağlılığın içselleştirme boyutundaki ifadelerine de öğretmenler “çok katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre kadın öğretmenler bu boyutta erkek meslektaşlarına oranla okullarına daha yüksek düzeyde bağlılık göstermektedir. Mezun olunan öğretmen okulu değişkenine göre de öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre bu boyutta diğer fakülte mezunları hem eğitim fakültesi hem de fen edebiyat fakültesi mezunlarından daha çok okullarına bağlılık duymaktadır.

Örgütsel Bağlılığın Örgütsel bağlılık boyutlarının dönüşümcü liderlik boyutlarından kestirilmesine ilişkin olarak, uyuma dayalı örgütsel bağlılığın kestirilmesine ilişkin çoklu regresyon analizinde, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Özdeşleşmeye dayalı örgütsel bağlılığın kestirilmesine ilişkin çoklu regresyon analizinde, dönüşümcü liderliğin İdealleştirilmiş Etki ve entelektüel uyarım boyutları ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. İçselleştirmeye dayalı örgütsel bağlılığın kestirilmesine ilişkin çoklu regresyon analizinde dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki ve entelektüel uyarım boyutları ile örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin, görev yaptıkları okullardaki müdürlerini dönüşümcü liderlik stiline yönelik tutumları ile bunların örgüte genel bağlılıkları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

## SUMMARY

The purpose of this study is to investigate the relationship between transformational leadership characteristics of elementary school principals and the organizational commitments of these school teachers. This study is a descriptive-survey type model. "The Multi Factorial Leadership Questionnaire" was used to collect data about the transformational leadership characteristics of the principals and the "Organizational Commitment Scale" was used to determine the organizational commitment levels of teachers.

The population of the research comprises 60 elementary schools and 1252 teachers who are working in the centre of Şanlıurfa. Data were provided from the sample of 600 teachers randomly selected from among 700 teachers working in these schools. Thus, 85 percent of useable questionnaires were returned in the study. The statistical analysis of the data gathered by this research was done on a computer environment using the SPSS program. In the analysis of the data frequency and percentage distribution, average and standard deviation, t test, one way Anova technique, Scheffe and Dunnett C tests and Regression Analysis were utilized.

According to the results teachers thought that the principals "mostly" have transformational leadership characteristics in all dimensions. In addition, the perceptions of teachers were not differentiated according to their genders, graduation schools, education levels and job tenures.

Teachers were found to slightly agree with the items in the "compliance" dimension of organizational commitment. Moreover, the opinions of teachers in this dimension were not differentiated on the base of their genders, graduation schools, education levels and job tenures.

Teachers were found to highly agree with the items in "identification" dimension of organizational commitment. The perceptions of teachers in this dimension were only differentiated according to their genders and graduation schools. In this context, female teachers are more likely to identify with their schools than their male counterparts. Moreover in this dimension those who are

graduated from other faculties tend to commit to their schools more than those who are graduated from education faculties and faculties of art and science.

Teachers were found to highly agree with the items in “internalization” dimension of organizational commitment. The perceptions of teachers in this dimension were only differentiated according to their genders and graduation schools. In this context, male teachers are more likely to identify with their schools than their female counterparts. Moreover in this dimension those who are graduated from other faculties tend to commit to their schools more than those who are graduated from education faculties and faculties of art and science.

Results also showed that a positive relationship was found between “compliance” based of organizational commitment and “idealized effect” and “individualized consideration” dimansions of transformational leadership. Identification based of organizational commitment positively associated with “idealized effect” and “intellectual stimulation” dimensions of transformational leadership. Commitment based on internalization was positevely correlated with “idealized effect” and “intellectual stimulation” dimensions of transformational leadership. Research results to this point also revealed that the general measurement of organizational commitment was positively related with all dimensions of transformational leadership.