

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
BİLİM DALI**

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN  
LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ YAŞAM KALİTESİ  
VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ

(The Investigation of Relationship between the Leadership Style of  
Administrators and Teachers' Worklife Quality and Their Organizational  
Commitment Level)

DOKTORA TEZİ

**Sinan YALÇIN**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN

**ERZURUM**  
**Kasım 2014**

## KABUL VE ONAY

Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN danışmanlığında, Sinan YALÇIN tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışma 26 / 11 / 2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

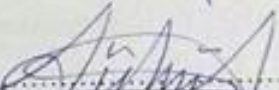
Başkan : Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

İmza: 


Danışman : Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Şükrü ADA

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. M. Hanifi ERCOŞKUN

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. / ..



05 Aralık 2014  
Prof. Dr. H. Ahmet KIRKILIC  
Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle ğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve rgtsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’ başlıklı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir davranışa başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını, kaynakçada gösterilen eserlerden yararlandığımı ve çalışmamı bu kaynaklara atıfta bulunarak tamamladığımı belirtir, onurumla doğrularım.

Tezimin kğit üzerine yazılı ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim ğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Doktora tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Doktora tezim sadece Atatürk niversitesi yerleşkelerinde erişime açılabilir.
- Doktora tezimin 2 (iki) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu srenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

  
...../...../2014

Sinan YALÇIN

## ÖZET

### DOKTORA TEZİ

# ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ YAŞAM KALİTESİ VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Sinan YALÇIN**

**2014, 210 sayfa**

Bu araştırmada, Erzincan ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hangi liderlik stillerini gösterdikleri, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini ve örgütsel bağlılıklarını nasıl etkilediği, aralarında nasıl bir ilişki olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın evrenini 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Erzincan il merkezi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda 515 öğretmen yer almıştır. Araştırmada liderlik stilleri ölçeği, iş yaşam kalitesi ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırma modelinde ikisi bağımsız biri bağımlı olmak üzere üç değişken bulunmaktadır. Ancak, iş yaşam kalitesinin örgütsel bağlılık üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiye sahip olduğu için hem bağımlı hem de bağımsız bir değişken olarak düşünülmüştür. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri araştırmanın bağımsız değişkeni olarak dikkate alınmış, iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. İş yaşam kalitesi örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi düşünülerek hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

1- Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin okul içerisinde genellikle dönüştürücü liderlik davranışı sergilemektedirler.

2. Öğretmenlerin görüşlerine göre iş yaşam kalitesi düzeyleri yüksek çıkmıştır.

3. Öğretmenler okullarında demokratik bir ortam olduğu konusuna en yüksek katılımı gösterirken, yaptıkları işin karşılığını uygun ve adil olarak alma konusunda ise en düşük katılım göstermişlerdir.

4. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek çıkmıştır.

5. Öğretmenler örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutuna en yüksek katılımı gösterirken, en az katılımı ise özdeşleştirme bağlılığına göstermişlerdir. Öğretmenler uyum bağlılığına ise orta düzeyde katılım göstermişlerdir.

6. Araştırma sonuçlarına göre dönüştürücü liderlik stili ile iş yaşam kalitesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, dönüştürücü liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

7. Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin liderlik stiline öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin ve örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin de örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik Stilleri, İş Yaşam Kalitesi, Örgütsel Bağlılık.

## **ABSTRACT**

### **DOCTORAL DISSERTATION (Ph.D.)**

#### **THE INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP STYLE OF ADMINISTRATORS AND TEACHERS' WORKLIFE QUALITY AND THEIR ORGANIZATIONAL COMMITMENT LEVEL**

**Sinan YALÇIN**

**2014, 210 sayfa**

This study has analyzed the leadership styles of directors, impact of leadership styles on the quality of professional life and organizational commitment of teachers and their relationship according to the perception of the teachers working at primary schools, junior high schools and high schools in Erzincan. The study comprises the teachers working at primary schools, junior high schools and high schools in the city center of Erzincan in 2013-2014 school year. 515 teachers have been included in the study group of the research. The data has been obtained by means of the scale of the leadership styles, scale of the quality of professional life and scale of organizational commitment. In this study, relational scanning model has been preferred.

Three variables, two of which are independent and one of which is dependent, were presented in the research model. However, the quality of professional life was considered as both dependent and independent variable since this quality had direct and indirect effect on organizational commitment. Leadership styles of school directors were regarded as an independent variable of the research while the quality of professional life and organizational commitment were considered as dependent variables. The quality of professional life was evaluated as both dependent and independent variable as a result of its impact on organizational commitment.

The findings obtained in the study have been summarized below:

1- According to the perception of teachers, school directors generally exhibit transformational leadership style.

2. Levels of the quality of professional life are relatively high according to the views of teachers.

3. While the teachers have shown the highest level of agreement on the subject of democratic environment in their schools, they have demonstrated the lowest level of agreement in terms of appropriate and equitable compensation for their works.

4. Organizational commitment levels of the teachers are relatively high according to their opinions.

5. While the teachers have shown the highest level of agreement in terms of internalization dimension of organizational commitment, they have demonstrated the lowest level of agreement on the subject of identification commitment. Medium-level of agreement has been seen in the adaptation commitment.

6. According to the results of the research, positively significant relationship has been observed between transformational leadership style and the quality of professional life; positively significant relationship has been seen between transformational leadership style and organizational commitment, and positively significant relationship has been determined between the quality of professional life and organizational commitment.

7. In consequence of the analyses which were carried out, it has been concluded that leadership style of the directors is a significant predictor for the quality of professional life and organizational commitment of the teachers, and that the quality of professional life of the teachers is a significant predictor for their organizational commitment.

**Keywords:** Leadership Styles, Quality of Work Life, Organizational Commitment.

## TEŞEKKÜR

Doktora çalışmam süresince desteklerini benden esirgemeyen hocalarıma, aileme ve mesai arkadaşlarıma öncelikle teşekkür ederim. Çalışmanın her aşamasında bizden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bu aşamaya gelmemizde çok fazla emeği olan, en sıkıntılı anlarımızda bile tebessümünü esirgemeyen değerli hocam, danışmanım Yrd.Doç.Dr.Durdağı AKAN' a çalışmalarım esnasında hiçbir konuda bizden desteğini esirgemeyen ve daima bize yol gösteren değerli hocalarım Prof.Dr.Mehmet KORKMAZ'a, Doç. Dr. Şükrü ADA'ya, Yrd.Doç.Dr Ahmet AYIK'a ve Yrd.Doç.Dr. M.Hanifi ERCOŞKUN'a içtenlikle teşekkür ederim.

Çalışmanın uygulama bölümünde, özellikle analizlerin yapılmasında, değerli katkılarından dolayı İsa YILDIRIM hocama şükranlarımı sunarım.

Araştırma esnasında yardımlarını esirgemeyen Erzincan il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlere değerli zamanlarını ayırdıkları için çok teşekkür ederim.



## İÇİNDEKİLER DİZİNİ

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
TABLolar DİZİNİ.....	xvi

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1.Problem Cümlesi.....	4
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4.Sayıtlar.....	5

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
--------------------------------------	---

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİERATÜR.....</b>	<b>7</b>
---	----------

<b>2.1. Kuramsal Çerçeve.....</b>	<b>7</b>
-----------------------------------	----------

2.1.1 Liderlik.....	8
---------------------	---

2.1.2.Liderlik ve Yöneticilik.....	12
------------------------------------	----

2.1.3.Liderlik Kuramları.....	13
-------------------------------	----

2.1.3.1. Özellikler yaklaşımı.....	14
------------------------------------	----

2.1.3.2. Davranışsal yaklaşım.....	16
------------------------------------	----

2.1.3.2.1. Ohio devlet üniversitesi liderlik modeli.....	17
--	----

2.1.3.2.2. Michigan üniversitesi liderlik araştırması.....	17
--	----

2.1.3.2.3. Harvard üniversitesi araştırmaları.....	18
--	----

2.1.3.2.4. Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matrisi modeli.....	18
---	----

2.1.3.2.5. X ve Y yaklaşımları.....	19
-------------------------------------	----

2.1.3.2.6. Rensis Likert'in sistem 4 modeli.....	19
--	----

2.1.3.3. Durumsallık yaklaşımı.....	19
-------------------------------------	----

2.1.3.3.1. House ve Mitchell'in yol amaç kuramı.....	20
--	----

2.1.3.3.2. Fiedler'in durumsallık kuramı.....	20
---	----

2.1.3.3.3. Blake ve Mouton'un yaşam döngüsü kuramı.....	20
---	----

2.1.3.3.4. Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı.....	20
2.1.3.3.5. Vroom ve Yetton'un normatif kuramı.....	21
2.1.4.Liderlik Stilleri.....	21
2.1.4.1. Dönüşümcü liderlik stili.....	22
2.1.4.2. Sürdürümcü liderlik stili.....	25
2.1.4.3. Serbest bırakıcı (laissez-faire) liderlik.....	26
2.1.5. Okul Yöneticilerinin Liderliği.....	28
2.2. Liderlik Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	30
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalara.....	30
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	34
<b>2.3. İş Yaşam Kalitesi .....</b>	<b>37</b>
2.3.1. Çağdaş Yönetim Anlayışında İş Yaşam Kalitesi.....	40
2.3.2. Eğitimde İş Yaşam Kalitesi.....	42
2.3.3. İş Yaşam Kalitesi İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	43
2.3.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	43
2.3.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	45
<b>2.4. Örgütsel Bağlılık.....</b>	<b>47</b>
2.4.1. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması.....	48
2.4.1.1. etzioni'nin sınıflandırması.....	48
2.4.1.1.1. Ahlaki bağlılık.....	49
2.4.1.1.2. Hesapçı bağlılık.....	49

2.4.1.1.3. Yabancılaştırıcı bağlılık.....	49
2.4.1.2. Katz ve Kahn'ın sınıflandırması.....	49
2.4.1.3. Wiener'in sınıflandırması.....	49
2.4.1.4. Mowday'ın sınıflandırması.....	50
2.4.1.5. Kanter'in sınıflandırması.....	50
2.4.1.6. O'reilly Iıı ve Chatman'nın sınıflandırması.....	50
2.4.1.6.1. Uyum.....	50
2.4.1.6.2. Özdeşleşme.....	50
2.4.1.6.3. İçselleştirme.....	51
2.4.1.7. Allen ve Mayer'in sınıflandırması.....	51
2.4.1.8. Buchanan'nın sınıflandırması.....	51
2.4.1.8.1. Özdeşleşme.....	51
2.4.1.8.2. Sarılma.....	51
2.4.1.8.3. Sadakat.....	51
2.4.2. Örgütsel Bağlılığı Oluşturan Unsurları.....	51
2.4.2.1. Duygusal bağlılık.....	52
2.4.2.2. Devam bağlılığı.....	52
2.4.2.3. Normatif bağlılık.....	53
2.4.3. Örgütsel Bağlılığın Önemi.....	55
2.4.4. Eğitim Açısından Örgütsel Bağlılık.....	56
2.4.5. Örgütsel Bağlılığın Boyutları.....	59

2.4.5.1. Örgütsel bağlılığın uyum boyutu.....	60
2.4.5.2. Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu.....	61
2.4.5.3. Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu.....	61
2.4.6. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	62
2.4.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	62
2.4.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	67

## ÜÇÜNÜCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>71</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	71
3.2. Evren ve Örneklem.....	72
3.3. Veri Toplama Yöntemi.....	74
3.3.1. Veri Toplama Aracı.....	74
3.3.1.1. Okul yöneticilerinin liderlik stili ölçeği.....	74
3.3.1.2. İş yaşam kalitesi ölçeği.....	75
3.3.1.3. Örgütsel bağlılık ölçeği.....	76
3.4. Verilerin analizi.....	77

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4.1. BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>80</b>
4.1.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	80
4.1.2. Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	92
4.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	116
4.1.4. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Yaşam Kaliteleri ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum.....	129
4.1.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin İş Yaşam Kalitesini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorum	131
4.1.6. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorum	134
4.1.7. İş Yaşam Kalitesinin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorum	137
4.1.8. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile İş Yaşam Kalitesinin Birlikte Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorum	140

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>148</b>
<b>5.1. Sonuçlar.....</b>	<b>148</b>

5.1.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin Sonuçlar.....	148
5.1.2. Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitelerine İlişkin Sonuçlar.....	149
5.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Sonuçlar.....	151
5.1.4. Liderlik Stilleri İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar	152
5.1.5. Liderlik Stillerin İş Yaşam Kalitesini Yordamasına İlişkin Sonuçlar..	152
5.1.6. Liderlik Stillerin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Sonuçlar....	153
5.1.7. İş Yaşam Kalitesinin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Sonuçlar.	153
<b>5.2. Öneriler.....</b>	<b>154</b>
5.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Yöneticileri İçin Öneriler.....	154
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	154
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>155</b>
<b>EKLER</b>	
EK 1. İzin yazısı.....	185
EK 2. İş Yaşam Kalitesi Ölçeği Kullanım İzni.....	186
EK 3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni.....	187
EK 4. Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	188
EK 5. İş Yaşam Kalitesi Ölçeği.....	189
EK 6. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği.....	190
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>191</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1.	Kavramsal model 1.....	140
Şekil 4.2.	Kavramsal model 2.....	142
Şekil 4.3.	Kavramsal model 3.....	143
Şekil 4.4.	Kavramsal model 4.....	145



## TABLULAR DİZİNİ

Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	73
Tablo 4.1.	Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin Öğretmen Görüşleri	80
Tablo 4.2.	Dönüşümcü Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının, Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları	83
Tablo 4.3.	Dönüşümcü Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları	84
Tablo 4.4.	Sürdürümcü Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları	86
Tablo 4.5.	Sürdürümcü Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları	87
Tablo 4.6.	Serbest Bırakıcı Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları	89
Tablo 4.7.	Serbest Bırakıcı Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları	90
Tablo 4.8.	Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri	92
Tablo 4.9.	Toplam Yaşam Alanı Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları	96
Tablo 4.10.	Toplam Yaşam Alanı Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları	97
Tablo 4.11.	Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları	98
Tablo 4.12.	Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları	99

Tablo 4.13.	İş Gören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları	101
Tablo 4.14.	İş Gören Kapasitesinin Geliştirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları	102
Tablo 4.15.	Sosyal Sorumluluk Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları	104
Tablo 4.16.	Sosyal Sorumluluk Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları	105
Tablo 4.17.	Sosyal Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları	107
Tablo 4.18.	Sosyal Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları	108
Tablo 4.19.	Demokratik Ortam Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları	110
Tablo 4.20.	Demokratik Ortam Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları.....	111
Tablo 4.21.	Uygun ve Adil Karşılık Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları	112
Tablo 4.22.	Uygun ve Adil Karşılık Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları	114
Tablo 4.23.	Örgütsel Bağlılığa İlişkin Öğretmen Algılarının Betimsel Analizi	116
Tablo 4.24.	Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları	119
Tablo 4.25.	Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları	120
Tablo 4.26.	Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T	121

## Testi Analizi Sonuçları

Tablo 4.27.	Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları	123
Tablo 4.28.	Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları	124
Tablo 4.29.	Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları	125
Tablo 4.30.	Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri, Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki	128
Tablo 4.31.	Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin İş Yaşam Kalitesi Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	131
Tablo 4.32.	Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	134
Tablo 4.33.	Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	136
Tablo 4.34.	Yapısal Eşitlik Modellemesinde Kabul Edilebilir ve Mükemmel Kabul Edilen Uyum İndeksleri	141
Tablo 4.35.	Yapısal Eşitlik Modellemesi İle Araştırma İçin Elde Edilen Uyum İndeksleri	141

## BİRİNCİ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın giriş kısmına, amaç cümlesine ve alt amaçlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1. GİRİŞ

Eğitim sistemin iki önemli aktörü vardır. Birincisi okul yöneticisi, ikincisi ise öğretmenlerdir. Okul yöneticisi, okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişidir (Güçlü, 1997). Okul yöneticilerinin uygun bir eğitim öğretim ortamı hazırlamada, eğitim programlarının oluşturulması ve uygulanmasında, çalışanların performanslarının arttırılmasında gösterecekleri davranış biçimi okul örgütünün amaçlarına ulaşma derecesini belirleyecektir.

Okul yöneticilerinin görevlerini, başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için belli bir takım özelliklerinin olması gerekir. Bu özelliklerin en önemlisinin liderlik becerisi olduğu söylenebilir. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisi olmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adanmalarını sağlamada, en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede liderlik etkilerini kullanmak zorundadır (Akçay, 2003). Okul örgütü içerisinde insan kaynağını en iyi bir şekilde yönetebilmek ve okulun verimliliğini arttırabilmek için okul yöneticisinin liderlik becerilerine sahip olması gerekir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, liderliğin çok farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Özellikle dönüşümcü liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar, bu liderlik stilinin örgütsel amaçlara ulaşmada etkili bir liderlik stili olduğunu göstermektedir. Dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip liderler, çalışanları daha kolay etkilemekte ve onları örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönlendirebilmektedir (Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2007).

Bir okulun başarıya ulaşabilmesinin okul yöneticilerinin çalışanlar için uygun bir çalışma ortamı oluşturmalarına bağlı olduğu söylenebilir. Okul yöneticisi liderlik rolünü

yerine getirerek çalışanlar için kaliteli bir iş ortamı oluşturabilir. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticisinin sergilediği davranış biçimi ile okul atmosferi arasında yakın bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Okul yöneticisinin sağladığı olumlu atmosfer bir anlamda okulun iş yaşam kalitesinin oluşturur.

Öğretmenlerin başarılı ve etkili birer paydaş olması okulları başarıya ulaştırmada en önemli göstergelerden biridir. İş yaşam kalitesinin yeterli olmadığı okul ortamları, öğretmenlerin işlerini etkileyebileceği gibi; ilişkilerini, motivasyonlarını, iş doyumunu, örgüte bağlılıklarını ve iş yaşam dengesini de etkileyebilir (Bolduc, 2002).

Günümüzde, örgütsel performansı belirleyici unsurun “iş görenler” olduğunun açıklıkla fark edilmesi iş yaşam kalitesi kavramını öne çıkarmış ve bu konudaki uygulamaların önemini arttırmıştır. İş görenlerin yaratıcılık potansiyeli örgütlerin rekabetçi üstünlüğünün temel bir kaynağıdır. Bu kaynağı en iyi şekilde kullanabilmenin yolu da yüksek kalitede bir iş ve yaşam ortamı sağlamaktır. İş görenlerin niteliklerinin yükselmesi ve buna bağlı olarak beklentilerinin artması örgütleri iş yaşam kalitesini iyileştirecek kararlara ve uygulamalara sevk etmektedir (Barutçugil, 2004).

İş yaşam kalitesi, mevcut çalışma ortamında değişiklikler yaparak daha iyi çalışma koşulları oluşturmayı ve yaşam kalitesinin geliştirilebilmesine hizmet etmeyi amaçlayan, örgütün verimliliğini artırırken bir yandan da örgütte çalışan bireylerin niteliklerinin yükseltilmesini, onların tatmine ulaşmalarını sağlamaya çalışan bir tekniktir (Erginer, 2003). İş yaşam kalitesi, bir yönetim felsefesi olarak çalışanlara iş yerlerinde daha nitelikli iş koşullarının sağlanmasını amaçlayan, çalışanların fiziksel ve psikolojik refah düzeylerini yükselten, kurumsal kültürde değişmeler yaratan ve sonucunda tüm örgüt çalışanlarının değerini yükselten bir yönetim anlayışıdır (Yüçetürk, 2005).

Eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin iyileştirilmesi yalnızca öğretmenleri değil, öğrencileri, velileri, toplumu ve bir ülkenin geleceğini ilgilendirdiği söylenebilir.

Okulların toplum içinde yüklendiği işlevler, bir toplumun varlığını sürdürmesinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Okulu amaçlarına ulaştırmada ve okulu etkili kılmada yöneticilerin ve öğretmenin yüklendiği rol oldukça önemlidir. Yönetici ve öğretmenlerin okula ve işine bağlı olması, işinden doyum sağlaması, stres ve tükenmişlikle başa çıkması, öğrenci, veli ve öğretmen arkadaşlarıyla güçlü ve etkili ilişkiler kurması,

okulların başarıya ulaşmasında temel faktörler olarak değerlendirilebilir (Erdem, 2010). Bu yaklaşımlardan yola çıkarak öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının, onların performanslarına, iş doyumlarına, örgüt iklimine ve başarıya etkisinin yadsınamaz olacağını ifade edebiliriz.

Eğitim sisteminin vazgeçilmez ve en önemli örgütleri olan okulların ana işlevi, örgütsel, eğitsel ve yönetsel amaçları gerçekleştirmektir. Amaçların gerçekleştirilmesi için güdülenmiş ve okullarıyla üst düzeyde özdeşleşmiş bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Okulların amaçlarına ulaşmasında okul çalışanlarının çalıştıkları kuruma gönülden bağlanması arzu edilen bir durumdur (Balay, 2000; Buluç, 2009). Çalışanların görev yaptıkları örgüte ve çalıştıkları kuruma olan bağlılıkları, onların kurumlarını benimsemelerine, sahiplenmelerine ve içselleştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu açıdan yaklaşırsak örgütsel bağlılık, çalışanların örgütleri ile bütünleşmelerini, çalışanlar için örgütün yaşanılabilir bir yer olmasını sağlayacaktır.

Günümüzde örgütsel bağlılık konusu üzerinde sıkça durulan konulardan biridir. Örgütsel bağlılık, örgütün etkililiği ve entelektüel sermayenin yönetimi ve korunması açısından önem taşıyan bir kavramdır. 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).

Çalıştığı kuruma bağlılık duyan iş görenler, 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 iş görenler, içsel olarak güdülenirler. Bunların içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenen koşullardan çok, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından gelmektedir (Balay, 2000).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri okulların etkililiği ve verimliliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Okul yöneticisinin iş yaşam kalitesine bağlı olarak çalışma ortamını geliştirmesi okul çalışanlarının kurumlarına olan bağlılıklarını artıracak, böylelikle okul amaçlarına ulaşmak daha kolay olacaktır. Bu bağlamda bu çalışmada okul

yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerine alanyazında birçok çalışma yapılmıştır. Fakat iş yaşam kalitesi kavramı eğitim alanında yeni bir konudur. Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stili ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları kavramı ile birlikte öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri kavramında dikkate alarak bu kavramlar arasında nasıl bir ilişkinin olabileceğini araştırmaya çalıştık. Alanyazında bu konu ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma alan itibari ile tek olma özelliği taşımaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamalara dayalı olarak araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir.

### **1.1. Problem Cümlesi**

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ve örgütsel bağlılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1-Okul yöneticileri hangi tür liderlik stilini göstermektedirler?

2-Okul yöneticilerinin liderlik stili öğretmenlerin demografik bilgilerine göre nasıl değişmektedir?

3-Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri hangi düzeydedir?

4-Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri demografik bilgilerine göre nasıl değişmektedir?

5-Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları hangi düzeydedir?

6-Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri demografik bilgilerine göre nasıl değişmektedir?

7-Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ve örgütsel bağlılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?

8-Okul yöneticilerinin liderlik stili, öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ve örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır?

9-Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır?

10-Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide iş yaşam kalitesinin aracılık rolü nedir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Liderler izleyenleri ile etkin iletişim sistemi kurarak onları örgütsel amaçlar doğrultusunda güdülerler. Liderlerin temel görevi, iş görenlerin kendilerini güçlü, yeterli, bilgili ve işin içinde hissetmelerini sağlamak ve onları harekete geçirmektir. Okulların amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin performansları önemli bir etkidir. Öğretmen performansının artması ise ancak öğretmenlerin okul yaşamında ki iş yaşam kalitelerinin artması ve okul örgütüne olan bağlılıklarının artması ile mümkün olabileceği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin ve okul örgütüne olan bağlılıklarının arttırılmasında okul yöneticisinin davranış biçiminin büyük bir etken olabileceği düşünülmektedir. Okul yöneticisinin okulu yönetirken sergileyeceği liderlik stili öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini ve örgütsel bağlılıklarını etkileme gücünün okulların gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi öğretmenlere yönelik sorunların çözümünde Mili Eğitim Bakanlığının değerlendirme ve geliştirilme çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin iyileştirilmesine ilişkin çabaları öğretmenler kadar okulun kalitesini ve okul paydaşlarını da etkileyebileceği düşünülmektedir.

### **1.4. Sayıtlar**

1. Araştırmada kullanılan anket formlarının araştırmanın alt problemlerini ölçebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ile öğretmenlerin anket formlarını doldururken görüşlerini objektif olarak yansıtmış oldukları kabul edilmiştir.

3. Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.



### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırmada, 2013-2014 eğitim - öğretim yılında Erzincan İli merkezindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlere likert tipi veri toplama araçları uygulanarak gerekli veriler toplanmıştır. Bu nedenle çalışma, Erzincan il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırılan değişkenlerin sadece öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi bu araştırma için geçerli bir sınırlılıktır.

## İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, liderlik stilleri, iş yaşam kalitesi, örgütsel bağlılık, ilgili literatür bilgisi verilmiş, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş yaşam kalitelerine ve örgütsel bağlılıkları üzerine olan etkisi tartışılmıştır.

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, kuramsal çerçeve olarak liderlik, liderlik kuramları, liderlik stilleri, iş yaşam kalitesi, örgütsel bağlılık kavramları üzerinde durulmuş ve bu kavramların eğitim açısından önemi ifade edilmeye çalışılmış, bölümün sonunda konuyla ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar özetlenmiştir.

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Yönetim bir uygulama alanı olarak insanlık tarihi kadar eskidir. Ama bir disiplin olarak yönetimin yaklaşık elli yıllık bir geçmişi vardır. Bir disiplin halini aldığı zaman diliminden itibaren en hızlı gelişen disiplin yönetim olmuştur (Drucker, 2011). Yönetim; bir planlama, organize etme, liderlik etme, örgüt amaçlarını gerçekleştirme adına diğer örgütsel kaynakları kullanma süreci olarak tanımlanır (Stoner, 1978). Yönetimin görevi, örgütü amaçları doğrultusunda yaşatmaktır. Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir (Bursalıoğlu 2005; Ağaoğlu 2005). Yönetim bir örgütü etkili kılmak ve örgütü amacına ulaştırmak adına yapılan faaliyetler bütünü olarak ifade edilebilir. Yönetici ise bu faaliyetleri koordine eden, örgütleyen kişi olarak yönetimden sorumludur. Yönetici sergilediği etkili yönetici davranışları ile örgütünün etkililiğinin ve verimliliğinin artmasını sağlayan kişidir. Örgütleri canlı kılan ve devamlılığını sağlayan etkili bir yönetim anlayışıdır.

Örgütün ortak amaçlarıyla bütün çalışanları birleştirici güce sahip bir yöneticinin, bu süreç içinde önemli bir rolü vardır. Yöneticiler, belli bir amaca yönelen insanları, hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğundaki kişilerdir (Erdoğan, 2000). Etkili lider, hem kurumun

gereksinimlerini hem de çalışanların gereksinimlerini karşılıklı olarak gidermeyi başarabilecek duyarlılık ve esnekliğe sahip olmalı, birbirleriyle yarışan bu iki gereksinim arasında çıkması kaçınılmaz çatışmaları çözecek beceride olmalıdır (Gordon, 1999).

Günümüzde bilginin üretim hızının artması ve üretilen bilginin yeni bilgilerin kaynağı olarak kullanılması yetişmiş insan gücü kaynağını önemli hale getirdiği söylenebilir. İnsan gücü kaynağının giderek öneminin artması, örgütsel etkililiğin en önemli öğelerinden biri olarak görülmesi örgütleri yönetsel alanda yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışların merkezini ise yönetici-liderlik arasındaki tartışmalar almıştır. Örgütleri canlı bir organizma olarak değerlendirdiğimizde örgütün yaşamını devam ettirebilmesi, hayatta kalması değişen koşullara uyum sağlaması ile yakından ilgilidir. Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri etkili bir yönetim anlayışı ile mümkün olmaktadır. Örgütler, bu değişim ve dönüşümü gerçekleştirebilecek, çevresindeki olup biteni fark edip bu doğrultuda çözümler üretebilecek ve örgüte geleceğe dair yeni bir vizyon kazandırabilecek etkili bir yönetim anlayışına ihtiyaç duyarlar.

Yönetim alanında yaşanan bu arayışlar yönetimde liderlik kavramını ön plana çıkarmış ve yönetici-lider karşılaştırması yapılamaya başlanmıştır. Artık örgütsel ihtiyaçlara cevap veremeyen yöneticilerin yerine, örgütleri daha canlı ve diri tutabilecek, örgütsel etkililiği ve verimliliği başarabilecek örgütü amacına ulaştırabilecek, örgüte ivme kazandırabilecek lider kavramı yönetim alanında kendini hissettirme başlamıştır.

Liderlik olgusunun, örgütler açısından önemli olmasının en önemli gerekçeleri arasında, örgütlerin içinde bulunduğu ortamın son derece dinamik ve kaygan olması, örgütsel yapıların, doğası gereği ileriye dönük olması, örgütlerin en önemli unsuru olan insanın değişken, öngörülemeyen ve karmaşık bir yapıya sahip olması gibi özellikler sıralanabilir (Arıkan, 2001).

### **2.1.1. Liderlik**

Liderlik ile ilgili literatür incelendiğinde liderliğin çok sayıda tanımının yapılmış olduğunu görürüz. Hemen hemen bu alanda araştırma yapan bütün bilim adamları birbirinden farklı tanımlama yapmışlardır. Liderlik olgusu üzerinde yapılan tanımların farklı olması bu çok çeşitliliğin doğal bir sonucu olarak da kabul edilebilir (Eraslan, 2004).

Liderlik tanımının yapıldığı ortama, zamana, söz konusu gruba göre farklılık göstermektedir (Çelik ve Sünbül, 2008). Liderlik konusunda ortaya atılan birçok tanımlar incelendiği ve bir sentez oluşturulmaya çalışıldığı takdirde bu kavramı; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır diye tanımlayabiliriz. Liderlik tarihin her devrinde vardı, hiyerarşik bir doğası olan insanın gelecekte de liderden vazgeçmeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır. İnsan her zaman kişisel olarak gerçekleştiremeyeceği gereksinim ve çıkarların benzer gereksinim ve çıkarların baskısı altında bulunan insanlarla bir araya gelip bir grup oluşturarak bunları gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Eren, 2009).

Liderlik ile ilgili literatürde yapılmış bazı tanımlamalar aşağıda özet olarak sunulmuştur.

Liderlik; İnsanları belirlenmiş hedefler doğrultusunda yöneltmeye ikna etme yeteneği (Davis, 1988), karşılıklı amaçlara dayalı gerçek bir dönüşüm isteyen lider ile takipçileri arasındaki etkileşim süreci (Rost, 1991), izleyenleri belirli hedeflere ulaştırmak için, onları harekete geçirmeye dönük bilgi ve yeteneklerin toplamı (Eren, 2010), kişiler arası ve örgütsel sorunları çözebilme yeteneğini gerektiren karmaşık bir performans alanı (Hedlund, vd 2003), insanların, ekonomik, siyasal ve benzeri güç ve değerler kullanarak bağımsız ya da karşılıklı olarak belirledikleri amaçlara ulaşmak için takipçilerini harekete geçirmeleri (Burns, 1978), liderin vizyonuna gönüllü olarak bağlanma (Cook vd, 1997), grup dinamikleri ve süreçleri, kişilik, güç kullanma, itaat, amacı başarma, etkileşim ile başkalarının yardımı olmaksızın karar verebilme gibi özelliklerin bir veya ikisinin birleşimi (Bass, 1990), şeklinde tanımlanmıştır (Akt: Çelik ve Sünbül, 2008).

Bunların dışında liderlik ile ilgili yapılan bazı tanımlamalarda aşağıda sunulmuştur.

Bass' a göre; liderlik, "Grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir". Bennis ve Nanus' a göre ise Liderlik "Görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme yönlendirme ve yönetmedir". Grean ise liderliği, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşim" olarak tanımlarken, Argyis liderliği "Liderlik, güçlü bir etki", Zaleznik' ise "İzleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmaktır" şeklinde tanımlamışlardır (Çelik, 2000).

Diğer tanımlara göre ise liderlik; Geleceği görme, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefler belirleme ve insanları da bunları gerçekleştirmek için seferber etme (Şişman ve Turan, 2001), belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak başkalarını yönlendirme (Özdemir, 2003), başkalarına esin kaynağı olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda liderlik, örgütte gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra, herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu çözmektir (Çalık, 2003). Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirir (Çelik, 2007). Liderlik, “belirli şartlar altında belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir” (Koçel, 2007).

Liderlik genel anlamda bir bireyin grubu istenilen örgüt ya da grup amaçlarına ulaşabilmesi için etkileme sürecidir. Buna göre liderlik bünyesinde üç unsur taşımaktadır: 1. Liderlik tek başına bir kişiyi değil, bir süreci ifade eder. 2. Liderlik çok yönlü bir etkileme yani grubun diğer üyelerinin açıkça ya da üstü kapalı olarak liderin etkisini kabul etmesi sürecidir. 3. Liderden grubunu arzuladığı amaçlara doğru harekete geçirmesi, grubu amacına ulaştırması beklenir (Bozdoğan, 2005).

Liderlik, bir grubu motive ederek onları belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları birlikte gerçekleştirebilme yeterliliğidir. Liderlerin vizyonerlik, isteklilik, güven verme, benimsenme, cesaretlilik, soğukkanlılık, risk alma, uzmanlık gibi niteliklere sahip olmaları gerekir (Can, 2013).

Dünyada yaşanan bilişim teknolojisindeki gelişmeler, insanı merkeze koyan ve bireyi önceleyen yeni felsefeler, küreselleşme ve gittikçe artan, çeşitlenen ve karmaşıklaşan örgüt ve iş gören yapısı mevcut yönetim düşüncelerini değiştirmeye zorlamıştır (Memduhoğlu, 2008). Artık günümüzde, performans değerlendirme, örgüt geliştirme, çalışanları motive etme kavramları kurum ve yönetici başarısı için, çok daha gerekli görülmeye başlanmış, bu çerçevede ‘liderlik’ kavramı yönetim alanında günümüzün en önemli kavramları arasındaki yerini almıştır (Bass, 1990).

Günümüzde farklılaşan insan ihtiyaçlarını uzlaştırabilmek, bu ihtiyaçları örgütün hedefleriyle bütünleştirebilmek eskiden olduğu kadar kolay değildir. Bu çağda örgüt içinde insan kaynağını en iyi şekilde yönetebilmek ve örgütün verimliliğini artırabilmek için yöneticilerin yeni yönetim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için de

örgütlerin başta yönetim anlayışlarını ve dolayısıyla yöneticilerin tutum, düşünce ve görüşlerini bu anlayışa uygun olarak değiştirmelerine gerek vardır (Deliveli, 2010).

Günümüzde çağdaş toplum örgütlerinin ve özellikle de iş örgütlerinin rekabet edebilmek ve varlıklarını sürdürebilmek için iç dinamiklerini ve öğelerini, bunun yanında algıladıkları öz sistemlerini ve kendilerini değişen çevre koşullarına adapte etmeleri gerekmektedir. Bütün bu değişim ve dönüşümleri gerçekleştirmek yönetim ve yöneticiye düşen bir görevdir. Bu görevi ise, ancak teknik bilgi ve becerilerle donatılmış, dinamik, değişmelere direnmek yerine onlara uyum sağlayabilen, insanlar arası ilişkileri iyi bilen ve bilgi ve karizması ile iş görenleri etkileyip değişim de dâhil karşılaşılan güçlüklerin üstesinden ekip ruhu ile gelebilen ve nihayet örgütü bir bütün olarak görüp onunla ilgili geleceğe yönelik stratejik kararlar alabilen yöneticiler yerine getirebilecektir (Eren, 2010). Bu nedenledir ki örgütlerde doğan bu değişim ihtiyacının bir gereği olarak liderlik kavramı gündeme gelmeye başlamıştır. Liderlik, insanlık tarihinin başlangıcından beri var olmuştur. Bir başka deyişle, sosyal bir canlı olan insan gruplarının hayat tarzları ile liderlere her zaman ihtiyaç duyulmuştur. İnsanlar, toplum içinde kendilerini yeteri kadar güçlü hissetmezlerse, bu güveni sağlamak için o toplumda birini izleyeceklerdir. Bu bağlamda lider, içinde yaşadığı toplumu yönlendirme kabiliyetine sahip olan, çalışmalarıyla topluma enerji veren, böylece içinde yaşadığı toplumun hedeflerine ulaşmasında en büyük katkıyı sağlayan insandır (Korkmaz, 2010).

Rekabetin yoğunlaştığı hatta yok edici hale dönüştüğü, çalışanların moral ve tatmin duygularının örgütsel verimlilik ve etkililiğe yansıdığı, insanlığın sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekten yararlanmanın en değerli kaynak olduğu günümüzde toplumlarda, liderin varlığı ve fonksiyonu geçmişin basit lider-izleyen ilişkisinden çok daha karmaşık hale gelmiştir (Bayrak, 1997).

Liderler değişen dış çevresel ve örgütsel koşul ve sorunlarla başa çıkmak için girişimci, kaynak dağıtıcı, müzakere edici, motive edici, ilham verici, politika yapıcı, yol gösterici, baş destekleyici rollerini oynayarak stratejik ve genel olan sorunlara eğilip işletme yöneticilerini yönlendirmek zorunda kalmaktadırlar (Eren, 2010). Bugünün lideri, uzağı gören, değişime açık, değişim ve yenilikleri örgüte kazandıran, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını güçlendiren, çalışanların motivasyonlarını en üst seviyede tutan,

çalışanların bireysel özelliklerine dikkat ederek yöneten bir lider olmalıdır (Bass ve Avolio, 1990).

### 2.1.2. Liderlik ve yöneticilik

Lider ile yönetici çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan iki kavramdır. Her ne kadar anlam olarak farklı tanımlansalar da aslında liderlik ile yöneticilik birbirini tamamlayan kavramlardır. Yöneticiliğin resmi boyutundan söz edilebilirken liderlik ile ilgili böyle bir ifade biçimi yoktur. Liderlik daha çok informal yanı olan bir kavramdır. Dünyada yaşanan değişimler ve bu değişimleri algılamakta zorlanan örgütlerin karışık yapıları ve amaca ulaşmada yaşanan sıkıntılar liderlik kavramının ortaya atılmasını sağlamıştır. Liderlik örgüt içerisinde çalışanların davranışları üzerine yoğunlaşan bir kavramdır. Yönetici örgütte mevcut durumu sürdürme işi ile uğraşırken, lider örgütün vizyonunda ve kimliğinden yapıcı dönüşümler ile ilgilenir.

Bu açıdan baktığımızda; yönetim organizasyonun devamı ile hiyerarşik bir oluşumla ilgili bir kavramdır. Yönetimde planlama, örgütleme, koordine etme, yönetme-yönlendirme ve kontrol gibi fonksiyonlar yerine getirilir. Lider; başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini gösteren, hedef ve misyon koyan yani yol gösteren rehber bir kişidir. Yönetici ise, başkaları tarafından o pozisyona getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulatan ve denetleyen kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).

Lider ile yönetici arasındaki fark, lider kavramı tanımlanmaya çalışılırken ortaya çıkmıştır. Lider politika belirlerken yönetici ise belirlenen politikayı sürdürür. Lunenburg ve Ornstein (1991)'a göre, “yönetici ağacı düşünür, liderin ise bakış açısı çok geniştir, lider ormanla ilgilenir” (Akt. Çelik, 2007).

Lider ve yönetici arasındaki farklar aşağıda çeşitli açılardan belirtilmiştir (Koçel, 2007):

Yöneticiler;

- Organizasyonun amaçlarını gerçekleştirmeye,
- Sahip olunan pozisyondan kaynaklanan otoriteye,
- Pozisyon izin verdiği sürece otoriteyi delege etmeye,

- Her zaman işletmeye karşı sorumlu olmaya önem verirler.

Liderler ise;

- Takipçilerinin hedeflerini gerçekleştirmeye,
- Takipçilerinin kendisine sağladığı otoriteye,
- Yasal emir-komuta zincirinin gerekliliklerine riayet etmemeye,
- Her zaman takipçilerine karşı sorumlu olmaya önem verirler

Arıkan' a (2001) göre ise lider ve yönetici arasındaki farklar şunlardır.

Yönetici yöneticidir, Lider yenilikçidir

Yönetici düzeni sürdürür, Lider farklılık yaratır

Yönetici koruyucudur, Lider geliştiricidir

Yönetici sistem ve yapı merkezlidir, Lider birey merkezlidir

Yönetici kontrol eğilimlidir, Lider güveni özendiricidir

Yönetici kısa bakış açısına sahiptir, Lider uzun bakış açısına sahiptir

Yönetici nasıl ve ne zaman sorularına önem verir, Lider ne ve ne için sorularına önem verir

Yönetici alt yönetsel kademelere bakar, Lider çevreye bakar

Yönetici mevcut durumu kabul etme eğilimindedir, Lider mevcut durumu sorgulama eğilimindedir

Yönetici çalışanları yerleşik normlara uygun iş gören olarak görür, Lider kendisinin elemanları olarak görür.

Yönetici işi doğru yapan kişidir, Lider doğru işi yapan kişidir.

### **2.1.3. Liderlik kuramları**

20. yüzyılın başından itibaren liderlik üzerine araştırma yapan yazarlar liderliği değişik şekillerde tanımlamışlardır. Bu tanımlar genellikle içerisinde bulunan dönemin liderlik kuramlarıyla ilişkili olmuştur (Rost, 1993).



Genel olarak liderlik kuramlarını üç ayrı kategoride toplamak mümkündür (Çelik, 2007). Bunlar;

**Özellik ve nitelik kuramları dönemi** (M.Ö.450-940'lı yıllar arası)

**Davranış kuramları dönemi** (1940–1960 yılları arası)

**Durumsallık kuramları dönemi** (1960'lardan günümüze kadar olan dönem).

20. yüzyılın başlarına kadar liderlik konusunda ilk ortaya atılan kuram özellikler kuramı olmuştur. Bu kuramın iddiası liderlerin belli başlı bir takım özelliklere sahip olduğu üzerinedir. Ancak daha sonraları özellikle 1940'lardan itibaren araştırmacılar liderlerin özelliklerinden daha çok davranışları üzerinde durmaya başladılar. Bu araştırmalar neticesinde özellikler yaklaşımının yerini davranışçı yaklaşım almıştır. Liderlik konusunda yapılan araştırmalar devam ederken yeni liderlik kuramları da literatüre kazandırılmaya başlanmıştır. Davranışçı yaklaşımdan sonra durumsallık yaklaşımı ortaya atılmış ve özellikler yaklaşımı ve davranışçı yaklaşımın göz ardı ettiği durumsal faktörler dikkate alınmaya başlanmıştır.

Liderlik kuramları konusunda yapılan araştırmalarda (Kabadayı,1982; Dereli, 1982; Ergun, 1981; Koçel, 2007; Bingöl, 1997; Başaran, 1998; Can, 2005) farklı sınıflandırmalar ortaya koyulmuştur. Fakat yapılan bu sınıflandırmalar içerisinde genel kabul gören sınıflandırma liderlikte özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım ve durumsal yaklaşım olmuştur.

### **2.1.3.1. Özellikler yaklaşımı**

Literatürde lider ve liderlik kavramlarına ilişkin çok sayıda teorik ve alan çalışmaları yapılmıştır ve bu teorilerle kavram yeniden tanımlanmaya ya da açıklanmaya çalışılmıştır (Tengilimoğlu, 2005). Bu çalışmalarda, yönetim bilimciler liderlik kuramlarını çeşitli şekillerde sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmalar temelde birbirlerine benzemekle birlikte kurama verilen ad ve vurgulanan konular bakımından birbirinden farklılık göstermektedir.

Liderlik konusundaki ilk çalışmalara, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlanmıştır. Yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılarak, liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır (Çelik, 2007). Bu kurama göre

lider özellikleri, astları yöneltme sürecini etkileyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Özellikler kuramı, liderin grubun diğer elamanlarından farklı olduğunu kabulüne dayanır (Drummond, 2000). Bu kapsamda genellikle liderlik özellikleri olarak zekâ, kendine güven, enerji, bilgi gibi özellikler ifade edilmiştir (Kırel, 1998). Özellikler Kuramı'nda liderin sahip olduğu özellikler, liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Diğer bir ifade ile belirli bir grup içinde bir kişinin lider olarak belirlenmesi ya da öne çıkması ve grubu yönetmesinin asıl nedeni, liderin sahip olduğu kişisel özellikleridir (Koçel, 2007).

Bu liderlik yaklaşımının özünde yatan felsefe, belli bir grup arasında bir kişinin lider olarak kabul edilmesi ve ona tabi olunarak kendilerini yönetmesine izin verilmesinin sebebi, liderde bulunup kendilerinde olmayan bir takım özelliklerin varlığıdır. Bu yaklaşıma göre her liderin izleyenlerinden farklı olarak hem kişisel hem de fizyolojik bakımından bir takım özelliklere sahip olduğudur.

Geleneksel yaklaşım olarak da adlandırılan "Liderin Özellikleri Yaklaşımı"nda liderlerin sahip oldukları özellikler belirlenmeye çalışılmış ve bu özellikler fiziksel, sosyal ve kişisel olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Boy, kilo, cinsiyet, yaş, sağlık durumu, mükemmel görünürlük "fiziksel özellikler"; iyi eğitim almış, sosyal açıdan başarılı, yükselme gösteren "sosyal özellikler" ve uyumlu, güven veren, duygusal açıdan dengeli, kendine güvenen, girişimci ruhlu olmak "kişisel özellikler" arasında sayılmaktadır. Ancak tüm liderleri kapsayan ortak bir dizi kişilik özelliğinin belirlenememesi ve yapılan araştırmalarda bütün etkin liderlerin aynı özellikleri taşımadıklarının belirlenmesi, bu teorinin zayıf yanlarını oluşturmaktadır. Aynı zamanda teori, lider ile grup üyeleri arasındaki etkileşimi ve ortam koşullarındaki değişimleri dikkate almaması yönünden de eksikliklere sahip olmaktadır (Lussier, 2002).

Liderlikte özellikler yaklaşımı paralelinde yapılan çalışmalarda ister lideri tanımlarken gücü ve kontrolü vurgulasın, ister grubu ön plana çıkarsın, varılmak istenen nokta; bazı insanların doğal liderler olduğu ve bu doğal liderleri başkalarından ayıran fiziksel özelliklere ve kabiliyetlere sahip oldukları düşüncesidir (Yukl, 2001). Özellikler kuramının dayandığı felsefe, insanlar lider olarak doğarlar, sonradan lider haline gelmezler. Ayrıca bazı insanlar doğuştan sahip oldukları birtakım üstün kabiliyetler sayesinde diğerlerinden ayrılırlar. Başarılı liderler, başarılı olmayan liderlere kıyasla

belirli niteliklere daha fazla oranda sahiptir (Zel, 1996). Bu yaklaşım doğrultusunda bir liderde bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanır.

- **Fiziksel özellikler:** Enerji ve aktif olma.
- **Zeka ve yetenek:** Yargılama, bilgi, akıcı konuşma ve kesinlik.
- **Kişilik:** Yaratıcılık, açık sözlülük, dürüstlük ve etik davranış.
- **İş ile ilgili özellikler:** Başarı güdüsü, ileride olma arzusu, sorumluluk güdüsü, göreve dönüklük ve amaçlara ulaşmada sorumluluk alma.
- **Sosyal özellikler:** İşbirliği yeteneği, saygınlık, popüler ve sosyal olma, kişiler arası beceriler, sosyal katılım, nezaket ve zarafet.

Özellik kuramı eğitim örgütleri açısından ele alındığında, statüsü ne olursa olsun eğitim-öğretim sürecinde yer alan bir eğitimcinin, belli kişilik özelliklerine sahip olması gerektiği anlamındadır. Bu bağlamda, sınıf içerisinde yönetici konumunda bulunan öğretmen ile okul yöneticisinin eğitim öğretim ortamını olumsuz yönde etkileyebilecek belli kişisel özelliklere sahip olmaması gerekir (Celep, 2004).

Olumsuz kişilik özelliklerine sahip okul yöneticileri, hem öğrenciler için hem de öğretmenler için olumsuz örnek oluşturacaktır. Okul yöneticilerinin okulun amaçlarına ulaşmasında etkin bir rolü olduğu düşünülürse, kişilik özellikleri bakımından olumsuz bir izlenime sahip okul yöneticisi, öğretmenleri güdülemede, okul kültürü oluşturmada, etkililiği ve verimliliği sağlamada istenen performansı ortaya koyamayacak, öğretmenleri ve çevreyi etkilemeyecektir.

### 2.1.3.2. Davranışsal yaklaşım

Davranışsal liderlik teorilerinde liderin özelliklerinden çok, liderlik davranışları öne çıkmaktadır (Koçel, 2007). Bu yaklaşımlarda liderleri etkin ve başarılı kılan liderin kişisel özelliklerinden çok onun liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğu varsayımından hareketle araştırmalar yapılmıştır. Dolayısıyla, liderle izleyicilerinin ilişkileri, liderin özellikleri üzerine değil, tavır ve davranışlarının grup tarafından kabul edilip edilmemesi üzerine oturtulmuştur. Bu çalışmalarda liderlerin davranışlarının temel yönelimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Liderlerin astları ile iletişim şekli, amaçları belirleme şekli, planlama ve kontrol şekli gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır (Ownes, 1976).

Bu yaklaşımda liderin kendi özellikleri değil, olaylar karşısında sergilediği davranış biçimi, izleyenler ile kurduğu ilişkilerdeki davranışı ve izleyenlerin bu liderin bu davranışına verdiği karşılık daha önemli olarak görülmektedir. Davranışçı yaklaşıma göre izleyenler üzerinde liderin kişilik özellikleri değil daha çok davranış biçiminin etkili olduğu kabul edilmektedir.

Özellik kuramında, lideri tanımlamada kişisel özellikler önemli rol oynamaktaydı. Davranış kuramında ise, bir liderin ne yaptığı ve etrafındakilere nasıl davrandığı önemlidir. Bu kuramın, özellik kuramından farkı ise, kişilerin lider olmaları için eğitilebilmeleridir (Zel, 2006). Davranışsal liderlik teorisinin gelişmesinde bir takım araştırmalardan elde edilen sonuçlar etkili olmuştur. Yapılan araştırma sonuçlarına göre çeşitli liderlik tarzları belirlenmiştir. Bu liderlik tarzları aşağıda özet olarak sunulmuştur.

#### **2.1.3.2.1. Ohio devlet üniversitesi liderlik modeli:**

Liderlik davranışını tanımlamada iki ana eksenin varlığını ortaya çıkarmıştır; “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme”.

Yapıyı harekete geçirme, liderin kendi görevi ya da grubun görevleri ile ilgili olarak işi ve amaçları tanımlamaya, şekillendirmeye ve harekete geçirmeye yönelmiş faaliyetleri kapsar. Yapıyı harekete geçirmeye önem veren bir liderin gösterdiği davranış ya da eğilim, özellikle yapılan işin başarıya ulaşması amacıyla kaynaklanır ve bu sonuca yöneliktir (Gutknecht ve Miller, 1990).

Anlayış gösterme, örgütteki kişiler arasındaki karşılıklı güven, saygı ve dayanışmayı güçlü kılmaya yönelik liderlik davranışlarını kapsar. Liderin göz ardı edemeyeceği konular; astların kişisel sorunlarıyla ilgilenmek, astların tekliflerini dikkate almak ve astların haklarını savunmak şeklinde sıralanabilir (Yukl, 2001).

#### **2.1.3.2.2. Michigan üniversitesi liderlik araştırması:**

Michigan Üniversitesi'nin liderlik konusunda yaptığı araştırmalar, Ohio Üniversitesi tarafından yapılan araştırmalarla aynı döneme rastlamıştır. Michigan Üniversitesi'nin araştırmaları da liderin davranışsal özelliklerini araştırmaya yönelmiştir (Çelik, 2007).

Araştırma sonucunda “iş merkezli” ve “birey merkezli” olmak üzere iki temel liderlik davranışı belirlenmiştir. Bu araştırma sonucuna göre işe yönelik lider; iş ve

görevin teknik tarafının üzerinde yoğunlaşır, çalışanların önceden tespit edilen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadığını denetler, cezalandırma ve resmi yetkisini çok fazla kullanır, iş görene/çalışana yönelik lider; kişiler arası ilişkilere önem verir, çalışanların bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilenir, bireysel farklılıklara önem verir, yetki devrini esas kılar (Kılıç, 2003).

#### **2.1.3.2.3. Harvard üniversitesi araştırmaları:**

Robert Bale'in araştırmasıyla vardığı sonuçlar, liderlik davranışının herhangi bir grup üyesi tarafından ifa edilebileceği noktası üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak, belirli kişiler grupların şekillenmeye başladığı ilk andan itibaren diğer grup üyelerine nazaran daha fazla liderlik davranışında bulunmaktadırlar. Bale, ayrıntılı bir gözlem tekniği kullanmak suretiyle üniversite öğrencilerinden meydana gelen yeni kurulmuş grupların davranışlarını gözlemlemiş ve liderlik davranışı ile ilgili üç boyutun varlığını belirlemiştir. Bunlar (Zel, 2006);

- 1.Faaliyet seviyesi
- 2.Görevi başarabilme yeteneği
- 3.Üyeler tarafından sevilme derecesidir.

Bale'in bulgularına göre, hem en iyi fikirleri ortaya atan, hem de grup tarafından en fazla sevilen üye, lider olabilmektedir. Yani, bireyin gerçekleştirdiği iletişim miktarı liderlikte belirleyici bir rol oynamaktadır (Zel, 2001).

#### **2.1.3.2.4. Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matriksi modeli:**

Bu kuram aslında Ohio State Üniversitesi'nin lider davranışının boyutları olarak geliştirdiği göreve ağırlık verme ya da kişiyi dikkate alma boyutlarıyla olduğu kadar, Michigan Üniversitesi'nin iş görene yönelik veya üretime yönelik lider davranışı boyutlarıyla da büyük benzerlik göstermektedir (Çelik, 2007). Blake ve Mouton, liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş ve grup liderliğinin her ortamda etkili olabileceğini savunmuştur. Oysaki daha sonraki yıllarda ortaya çıkan durumsallık kuramları, her ortamda geçerli olabilecek bir liderlik biçiminin olmadığını ileri sürmektedir. Blake ve Mouton'un kuramı lider davranışının yönelimini açıklaması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte liderleri izleyenlerin özelliklerini ve

durumsal faktörleri dikkate almaması, bu kuramın temel sınırlılığını oluşturmaktadır (Çelik, 2007).

#### **2.1.3.2.5. X ve Y yaklaşımları:**

İnsanların edilgen pasif oldukları ve örgütsel gereksinimlere direndikleri varsayımına dayanan X ve insanların motive olmaya, sorumluluk almaya açık olduklarını savunan Y kuramı biçiminde iki tür liderlik öngörülmüştür. Buna göre X Teorisi inancındaki yöneticiler daha çok otoriter ve müdahaleci bir davranış gösterirken, Y Teorisinin varsayımlarını benimseyenler daha çok demokratik ve katılımcı bir davranış gösterecektir (Koçel, 2007).

#### **2.1.3.2.6. Rensis Likert'in sistem 4 modeli:**

Likert, Michigan araştırmalarının devamı olarak, liderlik davranışlarını dört ana başlıkta toplamıştır. Sistem-1: Sömürücü-Otoriter Liderlik, Sistem-2: Yardımsever-Otoriter Liderlik, Sistem-3: Katılımcı Liderlik ve Sistem-4: Demokratik Liderlik'tir. Sonuç olarak, Sistem-1, görev eğilimli, otoriter ve biçimsel bir yönetim şeklini temsil etmektedir. Sistem-4 ise, grup çalışmasına ve karşılıklı güvene dayanan ilişkilere eğilimli bir yönetim sistemidir. Sistem-2 ve 3 ise, bu iki ucun arasındaki orta aşamalardır. Likert'e göre, örgütün yönetim tipi Sistem-4'e ne kadar yakınsa, o ölçüde yüksek ve sürekli bir verim sağlamaktadır (Eren, 2001).

#### **2.1.3.3. Durumsallık yaklaşımı**

Durumsallık yaklaşımı ile ilgili olarak değişik koşulların değişik liderlik biçimini gerektirdiği varsayımından yola çıkılarak birçok araştırma yapılmıştır (Rost, 1993: 56). Bu yaklaşımın temel varsayımı, en uygun liderlik davranışının koşullara ve duruma göre değişeceğidir. Yani liderlik, lider, izleyiciler ve koşulları arasındaki ilişkilere oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu kurama göre, liderliğin etkinliğini belirleyen faktörler: amacın niteliği, izleyicilerin yetenekleri ve beklentileri, organizasyonun özellikleri, lider ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleri, örgütsel hava gibi faktörlerdir (Koçel, 2007).

Durumsallık yaklaşımına göre, her duruma uygun tek tip liderlik tarzı yoktur. Bu yaklaşıma göre liderlik, liderin göreve yönelik gösterdiği davranışlar, karşılıklı ilişkilere gösterdiği davranışlar, izleyicilerin belirli bir iş veya faaliyeti yaparken gösterdikleri davranışlar ve hazır olma seviyesi arasındaki karşılıklı etkileşime bağlıdır (Dilts, 1996).

Rollinson (2002)'a göre günümüz liderlik kuramları arasında yer alan durumsallık kuramları liderlik davranışının ortaya çıkış koşullarını araştırarak her türlü duruma uyan, en iyi liderlik tarzını saptamaktan çok belli bir durum için en uygun liderlik tarzını bulmasına çalışmaktadır (Akt. Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010).

#### **2.1.3.3.1. House ve Mitchell'in yol amaç kuramı**

Örgütlerde başarılı lider davranışı konusunda yapılan araştırmalar sonunda oldukça yeni sayılabilen kuramlardan biri yol-amaç modelidir. Bu modelde liderlerin, izleyicileri nasıl etkilediği, hedeflerin nasıl algılandığı ve amaca ulaşma yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu kavram güdülemedeki umut (beklenti) modelinin bir uzantısı sayılabilir, buna göre liderlerin örgütsel amaçlara erişmek, işyerinde iş tatminini gerçekleştirmek ve astlarını (izleyicileri) güdülemek bakımından etkisi olan kişiler olduğu varsayımından hareket edilmektedir (Eren, 2010).

#### **2.1.3.3.2. Fiedler'in durumsallık kuramı**

Fiedler (1967) örgütsel davranışı, kişisel özelliklerin ve içinde bulunulan durumun bir sonucu olarak değerlendirerek liderlik sürecini bu etkileşime dayalı olarak çözümlenmiştir. Bu çözümlenmede daha önceki yaklaşımlarda ulaşılan bulguları da değerlendirerek hem liderin kişilik özellikleri ve içinde bulunulan durumu, hem de tüm bunların liderin etkililiğini nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır (Akt: Erçetin, 2000).

#### **2.1.3.3.1.3. Blake ve Mounon'un yaşam döngüsü kuramı**

Durumsal liderlik kuramlarından biri de Blake ve Mounon'un iki boyutlu liderlik yaklaşımından yola çıkılarak Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada dikkat çekilen nokta, astların olgunluk düzeyleri ile ilgili durumsal değişkenliktir. Astların az yetenekli veya eğitim düzeyleri düşük ya da kendilerine güvenlerinin zayıf olduğu durumlarda, liderlerinden görmeyi arzuladıkları davranışlar, olgunluk gerektiren; yetenek, eğitim, kendine güven ve iş görme arzusunun yüksek olmasıdır (Eren, 2009).

#### **2.1.3.3.1.4. Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı**

Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modelinde dört temel liderlik biçimi belirlenmiştir (Çelik, 2007):

**1. Kopuk liderlik:** Düşük görev ve düşük ilişki,

2. **İlgili liderlik:** Düşük görev ve yüksek ilişki (İlgili Liderlik),
3. **Adanmış liderlik:** Yüksek görev ve düşük ilişki (Adanmış Liderlik),
4. **Bütünleşmiş liderlik:** Yüksek görev ve yüksek ilişki (Çelik, 2007).

Reddin'in teorisinin dayandığı temel nokta yönetsel etkililiktir. Etkililiğin, yönetimin temel amacı olduğunu savunan Reddin "3-D" adını verdiği kuramını bu temele oturtmuştur. Reddin'e göre, "Yönetsel Etkililik", bir yöneticinin pozisyonunun gerektirdiği çıktı gereklerini (işleri) yerine getirme derecesidir (Eren, 2009).

Reddin'e göre herhangi bir yaklaşım her zaman için bir diğerinden daha etkili değildir. Temel yaklaşımlardan herhangi biri, uygulandığı duruma bağlı olarak fazla ya da az etkili olabilir. Her bir yaklaşım için uygulamaya uygun ve uygun olmayan durumlar mevcuttur. Yönetim yaklaşımının etkililik derecesi davranıştan değil içinde bulunulan durumun şartlarından doğmaktadır. Bir yönetici her hal ve şartta etkili olmak istiyorsa, Reddin'in tavsiyesi, "yaklaşım esnekliği" becerisine sahip olmasıdır. Yaklaşım esnekliği, her durumda o belirli durumun etkililik için gerektirdiği yönetim tarzını uygulamaktır (Alganer, 2002).

#### **2.1.3.3.1.5. Vroom ve Yetton'un normatif kuramı**

Vroom ve Yetton'un Lider-Katılım modelinde lider durumu analiz etmekte ve durumun astların katılımına uygun olup olmadığına karar vermektedir. Görevlerin rutin, rutin olmayan ve ikisinin arasındaki faaliyetleri gerektirdiğini savunan araştırmacılar katılımın oranının buna göre düzenlenmesi gerektiğini savunmuşlardır (Ataman, 2001). Bu model astların katılım oranını ve şeklini belirlemek için etkili bir modeldir. Model yaklaşım olarak normatiftir, liderin izleyicilerin katılımlarının biçimi ve miktarını belirlemek için bir grup ardışık kurala sahiptir. Modeli destekleyen araştırmalar az sayıdadır ve bazı eleştirmenler tarafından günümüzün karmaşık ortamını değerlendirmek için yetersiz bulunmaktadır. Bununla beraber yönetim geliştirme programlarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Çoban, 2001).

#### **2.1.4. Liderlik Stilleri**

Liderlikle ilgili kuramlar, örgütlerin ve toplumların sosyal ve politik özelliklerinden bağımsız düşünülerek izah edilemez. İyi bir lider yaşadığı toplumun sosyal, kültürel değişimlerini iyi analiz ederek ve toplumun bütün dinamiklerini anlamaya



çalışarak başarılı olabilir. Lider toplum içindeki farklılıkları zenginlik olarak algılamalı toplumu bu farklılıklar üzerinde kaynaştırarak ötekileştirmeden hareket etmelidir. Tüm toplumun lideri olabilmesi için, liderin iyi iletişim becerilerine sahip olması, birleştirici rol oynaması, toplulukların kırılgan ve güçlü yanlarını bilip ona göre öngörülü davranması, sorun çözme becerisine sahip olması, pozitif olması, adalet ve eşitliğe göre kararlar alması gerekmektedir (Kantos, 2011).

Lider ve takipçisi kişilik özellikleri bakımından etkileşim halindedir. Liderin etkisinin takipçilerin kişilik özelliklerine göre farklılık gösterdiği zaman liderin özelliği ile takipçilerin özelliklerine ve liderlerin dönüşümünün, takipçilerin farklı kişilik özelliklerinde nasıl gerçekleştirdiğine bakılmalıdır. 19. yüzyılın liderlik ve yönetim anlayışı geleneksel bir yapıya dayanırken hızlı bir değişimin olduğu günümüzde yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmaya başlamıştır (Yıldırım, 2006). Bu yaklaşımlar, liderlik tarzları, liderlik biçimleri, liderlik stilleri, liderlik davranışları gibi farklı başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Yeni liderlik yaklaşımları arasında diğerlerine göre daha fazla kullanılan tanımlama liderlik stilleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Liderlik stilleri olarak da genellikle araştırmacılar (Hoy ve Miskel, 2013; Bass,1985) dönüşümcü liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili ve serbest bırakıcı liderlik şeklinde sınıflamışlardır. Bazı araştırmalarda serbest bırakıcı liderlik stili sürdürümcü liderliğin alt boyutu olarak değerlendirilmiştir.

Bass'ın (1985) Çok Faktörlü Liderlik Teorisi, durumsal liderlik teorileri arasında yer alan ve literatür de en sık rastlanan teorilerden biridir. Çok faktörlü liderlik teorisinde, liderlik dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik türlerinden oluşmaktadır. Son yirmi yılda pek çok alanda uygulanan bu teori, Leithwood (1992) tarafından eğitim örgütleri için de uygulanmaya başlanmıştır.

#### **2.1.4.1. Dönüşümcü liderlik stili**

İlk defa Burns (1978) tarafından geliştirilen “Dönüşümcü Liderlik” kavramı, Bass (1985) tarafından yaygınlaştırılmıştır. Bass (1985) dönüşümcü liderliği sürdürümcü liderliğin geniş biçimi olarak değerlendirir. Dönüşümcü liderler özgürlük, adalet, eşitlik, barış, insancıl olma gibi moral değerleri ve idealleri kendini izleyenlere çekici kılarak, böyle bir bilinç geliştirmeye çalışırlar (Akbaba, 2003).

Hoşcan ve diğerleri (2007) dönüşümcü liderliği organizasyonda değişen çevre koşullarının gereklerine uygun bir dönüşüm süreci başlatarak yapıyı harekete geçirme, saygınlık, güven ve cesaret uyandıran kişilik özellikleriyle çalışanların inanç, tutum ve değerlerini etkileyerek organizasyonun misyon ve amaçlarının benimsetilmesi faaliyeti olarak görür.

Karip (1998)'e göre dönüşümcü lider izleyicinin eğilimini, ihtiyacını, isteğini fark eder ve bu ihtiyacı izleyiciyi güdülemek için kullanır. Dönüşümcü liderlikte liderler kendi ihtiyaçlarını grubun ihtiyaçlarının önünde görme, iş görenleri harekete geçirme, grubun misyon ve amaçlarını kabul etme ve iş görenlerle ilişkileri geliştirme dönüşümcü liderliğin liderlik performansı olarak görülmektedir.

Yeni eğilimleri dikkate alan dönüşümcü lider, örgütsel misyonu tanımlamaya çalışır. İzleyenler üzerinde güvenilirliğini, dürüstlüğünü ve saygısını devam ettiren lider, vizyona bağlılığı güçlendirebilir. Dönüşümcü liderler, geleneksel yöneticilik davranışlarından daha çok, yüksek performans, deneyim ve iş doyumuna sahiptirler ve daha az rol çatışmasına girerler. Sonuç olarak dönüşümcü liderlik davranışının temelleri, liderin gelecek odaklı davranış, değer ve vizyonuna dayanmaktadır (Çelik, 2000).

Dönüşümcü liderlikte, çalışanlara bir vizyon kazandırmak ve bir yeniliğin, değişimin gerekliliğini ilham etmek ve inanç aşılacak önemlidir. Böylece, izleyicilerin gayretleri, çalışma arzu ve istekleri artırılmış, özgün fikir ve çalışmalar ortaya çıkarılmış olmaktadır (Eren, 2009).

Dönüşümcü liderler örgütte çalışanların enerjilerini, beklentilerini, isteklerini ve hedeflerini örgütsel amaçlar doğrultusunda şekillendirip kolektif bir şuur, inanç ve eşgüdüm oluşturarak örgütsel enerjiyi oluştururlar. Bu sayede hem çalışanların tatminin, doyumunu, bağlılığını ve örgütteki yaşam kalitesini artırır hem de örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için bir sinerji ortaya çıkarmış olur.

Dönüşümcü liderler örgütsel özdeşleşmeyi sağlarlar. Liderin sergilediği kişisel davranışlar, genellikle güçlü bir değer sistemi oluşturur. Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan çalışmalar, bu liderlerin büyük değişimler konusunda iş görenlerin varsayımları ve davranışları üzerindeki etkisini ve örgütsel misyonla özdeşleşme başarısını saptamaya yönelmiştir. Dönüşümcü liderin örgütsel vizyonu oluşturma yeteneği ve izleyenler tarafından kabul edilmesi, önemli bir özellik olarak belirlenmiştir. Dönüşümcü liderler

örgütün bugünkü ve gelecekteki başarısı için bütüncül bir yaklaşım kullanır ve geniş bir çevreyle ilgilenirler (Erçetin, 2000).

Dönüşümcü liderler sergiledikleri davranış biçimleri ile izleyenleri üzerinde olumlu bir etki oluşturarak onları örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçirir. Bu sayede çalışanların örgüt ile olan bağları güçlenerek, örgütsel adanmışlık düzeylerinin yükselmesine neden olacaktır. Bir bakıma dönüşümcü liderler, örgüt çıkarları ile çalışanların menfaatlerinin ortak bir amaç etrafında birleşmesini sağlayan kişilerdir.

Dönüşümcü liderler, diğerlerinin kazançları uğruna kendi kişisel çıkarlarından taviz verebilir, başarıyı ve sahne ışıklarını paylaşabilirler. Yani onlar bir başarı nedeniyle diğerlerinden öne çıkmaya çalışmazlar. Sonuçta çalışanlar dönüşümcü liderlere, tüm bu özellikleri nedeniyle takdir, saygı ve güven duyguları besler ve onlara benzemeye çalışır ya da onları örnek alırlar (Genç, 2000: 99).

Dönüşümcü liderlerin en önemli özelliklerinden bir tanesi vizyon geliştirmesidir. Vizyon, örgütün temel amacının gerçekleştirilmesi ve anlaşılmasında lider için bir ilham kaynağıdır. Dönüşümcü liderin diğer bir özelliği, insan ihtiyaçlarını önceden kestirmesi, iş görenlerin motivasyonel beklentilerine cevap verebilmesi, onların tanınma, ait olma ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını iyi bilmesidir. Bu yönüyle dönüşümcü lider, iş görenin bireysel davranış farklılıklarını ve grupla davranışlarını birbirleriyle uyumlaştırmaya çalışır. Dönüşümcü liderin başka bir özelliği, güçlü bir kişisel değerler setine sahip olmasıdır. Dönüşümcü liderler, bizzat kendi geliştirdikleri değerler sistemini, bütünleştirir ve adalete uygun doğrular haline getirebilirler. Açıklayıcı kişisel görüşleriyle bu liderler, iş görenleri belli hedef ve inançlar doğrultusunda birleştirebilir ve değiştirebilirler (Çelik, 2000).

Dönüşümcü liderler sürekli yeni fikirler üretmeyi ve iş yapmanın yeni yollarını isterler. Diğerlerini yenilikçi ve üretken olmaya teşvik eder ve onları asla diğerlerinin önünde eleştirmez ve yanlışlarını düzeltmezler (Steward, 2006: 12). Bunun yanında dönüşümcü liderler; yaratıcı yaklaşımçı, amaç odaklı, insan odaklı, ileri görüşlü, analitik beceriye sahip, yalın ve açık, düşünecek, sorgulayacak, cesur, güdüleyici, öncü gibi özelliklere de sahip olduğu söylenebilir (Cömert, 2004).

Okul yöneticileri dönüşümcü liderlik davranışını sergiledikçe beraberinde okul örgütünde, işbirliği, inovasyon, yüksek performans ve kaliteyi de getirecektir (Sergivonni, 1984; Eraslan, 2004; Cybulski et al., 2005; Akt; Akan, 2013)

#### **2.1.4.2. Sürdürümcü liderlik**

Sürdürümcü liderlik; örgütlerde iş standartlarına uyulmasını, örgütsel hedeflere ulaşılması için görev odaklılığı ve iş görenlerin görevlerini tamamlamaları durumunda ödül alabileceklerini vurgulayan, görevin tamamlanamadığı durumlarda ise ceza verme eğiliminde olan ve gücünü bürokratik otoriteden ve yasal konumdan alan liderlik biçimidir (Özgener ve Kılıç, 2009).

Sürdürümcü liderlikte lider-izleyen ilişkisinin niteliği belirgin ekonomik değerlerdir. Yani lider ve izleyen arasındaki ilişki yalnızca izleyenin örgüt amaçlarına katkı derecesi ve bunun karşılığında liderin izleyene sağladığı ekonomik fayda ile sınırlıdır (Celep, 2004).

Klasik olarak girdi ve çıktı matematiği üzerine oturtulan bu liderlik yaklaşımı bürokratik sınırlar içerisinde liderin üstleri tarafından kendisine çizilen sınırlar dâhilinde görevini yapması şeklinde algılanabilir. Zira bu tür liderlik tanımı örgütler için çok benimsenen bir davranış biçimi değildir. Özellikle değişimlerin ve yeniliklerin hızının takip edilemeyecek boyutta olduğu günümüzde bu tarz bir liderlik davranışı mevcut durumu korumaktan öteye bir anlam ifade etmemektedir.

Sürdürümcü liderler iş görenleri, yaptıklarını ödüllendirerek motive ederler. İş görenler okul gibi örgütlerde işlerini yaparlarken, sürdürümcü liderler, çalışanların işten ne istediklerini bilirler ve bunu onlara sağlarlar. Sürdürümcü liderler, iş görenlere yaptıklarına karşılık ödül vererek bireylerin o anki ihtiyaçlarını karşılarlar (Bass, 1985).

Sürdürümcü liderlik biçimi, insan değerleriyle özdeşleşmeye önem vermektedir. Yönetimin kendisi ne bir moraldir ne de moral düşüklüğüdür. Diğer bir ifadeyle yönetim rasyonel karar verme, etkililik, verimlilik, düzenlilik ve geleceği kestirmeyle ilgilidir. Sürdürümcü olma, doğruluk, güzellik, sorumluluk alma gibi yönetim değerlerine bağlılığı gerektirir. Çünkü bu değerler, insan yaşamında var olan ve yönetimin yararlandığı pragmatik değerlerdir. Liderin gündemini, birey ve grup arasında uyum sağlama ve işbirliği yapma oluşturmaktadır (Çelik, 2007).

Sürdürümcü lider, çalışanların önceden tanımlanmış görevlerini yapma ve diğer grup üyeleri ile birlikte problemleri çözme doğrultusunda yönlendiren kişidir (Korkmaz, 2005: 403). Sürdürümcü lider gelenekçi yapıya sahiptir. Geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, bunları gelecek nesillere bırakma bakımından yararlı hizmetlerde bulunur. Atılım yapmak ve yenilikçi gelişme politikaları izleyen organizasyonlarda dönüşümcü liderlik biçimi, aksine durgun büyüme ve tasarruf politikasını benimsemiş organizasyonlarda da sürdürümcü liderlik biçimi etkili olmaktadır (Tengilimoğlu, 2005: 6).

Sürdürümcü liderler, çalışanların geçmişten süregelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek sureti ile iş yapma ve yaptırma yolunu seçmektedirler. Çalışanların üretken ve yenilikçi olma yönleri ile çok az ilgilenirler (Eren, 2010). Bu tip liderler örgütün düzenli ve sorunsuz olmasına odaklanmışlardır. Bu liderler, kuralların ve sürecin sürekli değişmesi karşısında, iş görenlere eşit değer veren bir yönetim yaklaşımı oluşturmaya, sorunlara etkili çözümler bulmaya ve örnek bir davranış modeli oluşturmaya çalışırlar (Çelik, 2007).

Sürdürümcü liderler özellikle yönetim fonksiyonları üzerinde üstündürler. Çok sıkı çalışırlar ayrıca çok hoşgörülüdürler. Zekidirler. Her şeyin planlı ve etkili bir şekilde işlemesinden dolayı kendileri ile övünürler. Lider daha çok kişisel olmayan performans, plan, program ve bütçeye önem verir. Kaynakları, örgütsel kuralları düzenleme eğilimindedir (Kültür, 2006: 44-45).

Sürdürümcü liderler, var olan yapıyı koruma ve bu yapının korunması için gerektiği ölçüde çalışanları motive etme, tatmin ihtiyaçlarını karşılama, belli bir plan ve program dâhilinde bir yönetim davranışı sergileme, liderlik etmekten çok yönetme davranışı sergileme, örgütsel yapıda herhangi bir sorun ve düzensizliğin ortaya çıkmaması için gerekli tedbirleri alma gibi bir takım özelliklere sahiptirler.

#### **2.1.4.3. Serbest bırakıcı (laissez-faire) liderlik**

Serbest bırakıcı liderlik, örgütlerde temel olarak liderin bulunmadığını tanımlamakla birlikte bu liderlik yaklaşımı aktif liderlik stilleri olan dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin karşıtı (Rowolt ve Schlotz, 2009) olarak ifade edilebilir. Serbestlik tanıyan liderlik stili örgütteki iş görenlerin üstün yetenekli, iş yapabilme yeterliliğine

sahip olduğu ve yüksek düzeyde motive edildiği çalışma ortamlarında etkili olabilir (Barker, 2001).

Serbest bırakıcı liderlik davranışına sahip liderler, örgütün işleyişi konusunda son derece pasiftirler. Aslında bu tip davranış sergileyen liderlerin, izleyenlere liderlik edip etmedikleri bir başka tartışma konusunu oluşturmaktadır (Dilek, 2005: 45). Temelde serbest bırakıcı liderlik, liderin sözde var olduğu bir durumdur. Lider astları kendi haline bırakır, astlarla bir takas ya da anlaşma yoktur. Bu durum genellikle liderlik özelliklerinden yoksun atanmış yöneticilerde görülür (Karip, 1998: 449).

Serbest bırakıcı lider, yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, astları kendi hallerine bırakan ve her astın kendisine verilen kaynaklar dâhilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkân tanıyan davranış gösterirler. Diğer bir ifadeyle, tam serbesti tanıyan önderler, yetkiye sahip çıkmamakta ve yetki kullanma hakkını bütünüyle astlara bırakmaktadırlar (Eren, 2010).

Serbest bırakıcı lider, bir örgütün üst makamlarında bulunan kişilerin yetkilerini kullanmamalarından dolayı ortaya çıkar. İş görenlerin işten doyumunu yöneticiyi ilgilendirmez. Örgütte oluşan çatışmalar sürer gider ya da zamanla kendiliğinden unutulur. Takım ruhunu geliştirmek için yöneticinin hiçbir girişimi yoktur. İş görenler planlı bir eğitimle değil, birbirlerini etkileyerek yetişirler (Başaran, 1998).

Serbest bırakıcı lider, örgütteki faaliyetlerde çok az yer alır ve emir vermez, o sadece asgari düzeyde bilgi, yönlendirme istendiğinde yanıt verir, gruba kendi aktivitelerini ve metotlarını belirlemede tam serbestlik sağlar, ancak kendisinden yardım beklenmesini istemez (Khan, 1999; Akt: Terzi ve Kurt, 2005). Serbest bırakıcı liderler, güç ve sorumluluktan kaçınırlar. Onlar, büyük ölçüde grubun kendi hedeflerini belirlemesine ve onların kendi problemlerini kendilerinin çözmesini beklerler (Newstorm ve Davis, 1993). Bu tip liderlik tarzında, yönetici karar vermekten ve danışmaktan kaçınır.

Böyle bir liderlik tarzına sahip yönetici, kendi istediği şeylerin yapılmasından başka bir şeye odaklanmadığından, bu tür yöneticilerle çalışanların standart performansın ötesinde bir performans göstermeleri, girişimci ve yaratıcı olmaları, kendi potansiyellerini keşfetmeleri, bu potansiyelin sınırına ulaşmak için yoğun bir çaba içine girmeleri beklenmemelidir (Doğan, 2002).

Böyle bir liderlik tarzında lider etkileyen değil olayları ve işleri akışına bırakan kişidir. Bu tarz liderlik davranışını sergileyen liderlerin bulunduğu örgütlerde, çalışanların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayan, onların örgütsel amaçları içselleştirmelerini gerçekleştiren, çalışanları motive edici bir ortam söz konusu değildir. Bu tarz bir davranışa sahip liderlerin liderlikten çok yönetici özelliklerini gösterdiğini söylemek yanlış olmaz.

### **2.1.5. Okul Yöneticisinin Liderliği**

Okullardaki eğitim öğretime ilişkin sonuçların iyileştirilmesine yönelik baskılar, dikkatleri okul liderliğinin gerçekleşme düzeyine yöneltmiştir. Etkili okul liderliği, öğrencilerin öğrenmesini gerçekleştirme açısından ele alınmakta, öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim uygulamalarının kalitesini geliştirme üzerine odaklanmaktadır (Sezer, Akan ve Ada, 2014).

Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, okulun iyi örgütlenmesine ve iyi yönetilmesine bağlıdır (Alıç, 1991). Bir başka ifadeyle okul yönetimi, okulu, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için sentezler yapabilme, fırsatlardan yararlanabilme, var olanı görebilme, zamanı etkili ve verimli bir şekilde kullanabilme, amaçlara dönük politika ve kararları uygulayabilme yeterliliğine sahip olmalıdır (Demirtaş, 2005). Okulların gelişmesi, eğitim yenilikleri için gerekli şartların oluşturulabilmesi okul müdürlerine bağlıdır (Fullan, 2002).

Okulların etkililiği ile yöneticilerin sahip olduğu akademik yeterlikler arasında doğrusal bir ilişki vardır (Çelikten, 2004). Bu nedenle okul yöneticisi okul çevresinde meydana gelen okulu ilgilendiren değişimler ve yenilikler karşısında yeni roller üstlenmek durumundadır (Hoşgörür ve Taşbilek Yoncalık, 2004). Okul yöneticileri; öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adamalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede bir takım yeterliliğe sahip olmalıdırlar (Akçay, 2003). Bu anlamda müdürlerin, yönetim becerilerine sahip olmaları ve bu özellikler doğrultusunda okulları yönetebilmelerinin gerekliliği anlaşılabilir. Müdürlerin okulları yönetirken kullandıkları yönetim tarzları, okulda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin çalışmalarını etkileyebilir. Müdürlerin yönetim biçimleri de onların öğrenci ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesiyle ortaya çıkarılabilir (Cerit, 2008).

Bir eğitim örgütü olan okullarda da okulların amacına ulaşmasında ve etkililiğinin ve verimliliğinin artmasında en önemli rol okul yöneticisine aittir (Taymaz, 1995). Okul yöneticisi çalışanlar arasında iletişim kuran, çalışanları eş güdümlen ve sonuçta bütün yapılan etkinlikleri değerlendirerek okul örgütünü etkili ve başarılı düzeye ulaştırmaya çalışan kişidir (Başar, 1995). Buradan da anlaşılacağı üzere okul denen örgütün toplumsal beklentileri karşılayabilmesinin ana unsuru okul yöneticisidir.

Tüm örgütlerin en önemli ögesinin insan olması, insan ögesinin de ihtiyaçlarını karşılamada ve amaçlarına ulaşmada örgütlenmesi zorunluluğu, liderliği ve yöneticiliği zorunlu kılmaktadır (Erdal, 2007). Eğitim sistemlerini yenileştirmeye yönelik çalışmalar, insan kaynağının geliştirilmesi üzerinde odaklanmıştır. Bu sürecin başarılı yönetilmesinde okul yöneticisinin kilit rolü ve önemi ortaya çıkmaya başlamıştır. Eğitim yöneticisinin, önünde duran güçlüklerle mücadelesinde, onun bazı beceri ve yeteneklere sahip olması zorunlu hâle gelmiştir. Daha kaliteli bir eğitimin okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerine bağlı olduğu görülmüştür (Çelik, 2007).

Bir lider olarak okul müdürleri yönettikleri kurumları başarıya ulaştırmayı hedefliyorlarsa, başta öğretmenler olmak üzere, birlikte çalıştıkları tüm bireylerin ihtiyaçlarının farkında olmalı ve bu ihtiyaçların doyurulması hususunda azami gayreti sarf etmelidirler (Yılmaz ve Ceylan, 2011). Okul müdürü okulda nitelikli eğitimin sunulmasından sorumlu kişidir. Bu durum okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde liderlik becerileri göstermelerini gerektirmektedir. Çünkü, okul müdürlerinin liderlik davranışları doğrudan öğrenciler, öğretmenler ve yardımcı personel olmak üzere okuldaki tüm insan kaynaklarını etkilemektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin hem liderlik davranışlarıyla hem de okulda sağladığı örgütsel koşullar ile öğretmenleri ve öğrencileri olumlu şekilde etkilemeleri için yüksek düzeyde liderlik davranışları göstermeye ihtiyaçları olduğu ifade edilebilir (Kurt, 2009).

Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenme, moral ve iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Kabadayı, 1982). Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasında etkili liderlerin rolü büyüktür. Müdür, okulda amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, çalışanları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişidir (Gürsel, 1997: 77). Örgütsel amaçlara ulaşmada öğretmen davranış ve tutumlarının



yönlendirilmesinde eğitim yöneticisinin liderlik davranışları büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı öğretmenleri işlerine motive etme, onların verimini artırma ve bu yolla eğitim işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama okul müdürünün görevidir (Şişman, 2009).

Okul yöneticilerinin rollerinin, belirli yeniliklerin uygulanmasını etkilemekten çok, bir örgüt olarak okulda değişmeye liderlik etmeye doğru farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle de okul yöneticilerinin, öğrencilerin her yönden gelişmesine olanak veren olumlu bir öğrenme çevresini sağlayabilecek bir lider olmaları gerekir (Gökçer, 2010). 21. yüzyılın okul müdürlerinin bir yandan öğrenme ve öğretim niteliğine sahip, mesleki gelişimini sürdüren, verilerle karar veren ve sorumluluk sahibi olan öğretim lideri olmaları beklenirken, aynı zamanda toplumun da okulun rolünün öneminin farkında olan, öğretmenler, toplum ve çevreyle liderliği paylaşan aileler ve çevreyle yakın ilişkiler sürdüren, okulun gelişimi için kendini adanmış iletişim lideri olması, bununla birlikte ortaya koyduğu çaba, girişimci ruh ve etik değerleri ile öğrencilerin en üst seviyede öğrenmelerini desteklemesi, okul içindeki ve dışındaki kişi ve kuruluşlarla okulun vizyonunu paylaşan niteliklere sahip olması beklenmektedir (Usdan, Mcloud and M. Podmostko, 2000).

## **2.2. Liderlik Üzerine Yapılan Çalışmalar**

Liderlik stilleri üzerine yurt içinde ve yurt dışında çok sayıda çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmada liderlik stilleri üzerine yapılan çalışmalardan bazıları dikkate alınmıştır.

### **2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Cafoğlu (1997) “Değişen Dünyada Eğitim Liderliğinde Yeni Boyut: Dönüşümcü Liderlik” adlı araştırmasında, genel lise, müfredat laboratuvar okulları ve özel okul öğretmenlerinin öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerini göstermeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda müfredat laboratuvar okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine, genel lise müdürlerine göre daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir.

Karip (1998), Çoklu Faktör Liderlik Anketi (MLQ) kullanarak, Ankara ilinde 65 okul yöneticisinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin kendi algılarına göre değerlendirmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, ilköğretim okullarında görev yapan

okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma ve liderlik davranışlarının yüksek olduğunu göstermiştir.

Töremen ve Karakuş (2008) tarafından yapılan kolaylaştırıcı liderlik çalışmasında insan faktörünü dikkate almayan ve sadece örgütsel etkililiğe ulaşmayı amaçlayan geleneksel liderlik anlayışlarının giderek etkisini yitirdiği, bunun yerine insanı daha fazla merkeze alan, onun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermeye çalışan liderlik anlayışlarının daha fazla dikkate alındığını belirtmektedirler. İş görenleri destekleme ve onları güçlendirmeyi esas alan, işin anlamlılığını, etki duygusunu, iş görenlerin kendilerine güvenlerini, kararlılık, azim ve yeterlik duyguları ile iş tatmini, örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeylerini arttıran kolaylaştırıcı liderlik davranışlarını gösterebilmeleri için yöneticilerin; etkili iletişim becerileri, tutarlılık, samimiyet, esneklik ve hoşgörü, destekleyici, empati kurma, katılımcı karar alma, motive edebilme, çatışmaları ve problemleri çözme, karmaşıklıkları ve belirsizlikleri yönetme gibi becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler.

Çelik (1998), “Eğitimde Dönüşümcü Liderlik” adlı çalışmasında, dönüşümcü liderlik stillerini açıklamış ve okul yöneticilerin liderlik özellikleri ile dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim yöneticileriyle lise yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri açısından anlamlı farklılık bulunmamış, sadece iki grubun arasındaki dönüşümcü liderlik davranış biçimlerinin “bireysel destek sağlama” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tura (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin İş doyumuna Etkisi” adlı çalışmada, öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili ile öğretmenlerin İş doyum düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stili ile öğretmenlerin İş doyum düzeyleri arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin serbestlik tanıyan liderlik stili ile öğretmenlerin İş doyum düzeyleri arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kul (2010) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yıldırma Yaşama Düzeyleri, Örgütsel Bağlılıkları ve İş

Doyumu Arasındaki İlişki” adlı çalışma da, öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik davranışları alt boyutları olan dönüşümcü liderlik ve işlemci liderlik arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma (olumsuz davranışlar) yaşama düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, dönüşümcü liderlik ile uyum arasında negatif yönlü orta düzeyde, özdeşleşme ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Dönüşümcü liderlik alt boyutuyla içselleştirme alt boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde dönüşümcü liderlik ile içselleştirme arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, dönüşümcü liderlik ile iş doyumunu arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İşlemci liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki incelendiğinde düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kurt (2009) yaptığı “Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Kolektif Yeterliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmada, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik stili ile öğretmenlerin kolektif yeterlik ve öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, Okul müdürlerinin işlemci liderlik stiline ise öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarıyla düşük düzeyde, olumsuz yönde ve anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okçu (2011) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve Yıldırma Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmada, dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile yıldırma arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ve dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin yıldırma algılarını düşürdüğü ortaya konmuştur. İşlemci liderliğin ise örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı ancak yıldırma üzerindeki etkisi pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik davranışlarını orta düzeyde gerçekleştirdikleri ve dönüşümcü liderlik davranışlarını işlemci liderlik davranışlarından daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Buluç (2009) tarafından yapılan çalışmada “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, liderlik stilleri boyutunda okul yöneticileri en fazla idealleştirilmiş etki (davranış), en az ise laissez-faire liderlik davranışlarını gerçekleştirmektedirler. Örgütsel bağlılık ile liderlik stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise; örgütsel bağlılık ile; telkinle güdüleme, idealleştirilmiş etki (davranış ve atfedilen), entelektüel uyarım, bireysel destek ve koşullu ödül arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Cemaloğlu (2007) yaptığı çalışmasında, okul yöneticilerinin en fazla “telkinle güdüleme” en az da “laissez-faire” liderlik boyutlarını gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada, okul yöneticilerinin laissez-faire liderlik stili hariç, tüm alt boyutlarıyla yıldırma arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Okul yöneticileri, dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme sıklığını artırdıkça yıldırmanın yaşanma düzeyinde düşme yaşanırken, aksi durumlarda yıldırmanın yaşanma düzeyinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Oğuz (2011) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin sahip olduğu dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2008) çalışmasında, etkileşimci ve Laissez-Faire liderlik davranışından ziyade dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin kendi okullarında öğrenen örgüt özellikleri olarak ifade edilen risk alma ve inisiyatif kullanma, mesleki gelişim, paylaşılan ve gözlenen misyon ve işbirlikçi iklim özelliklerinin ortaya çıkıp gelişmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Töremen ve Yasan (2010) tarafından yapılan diğer bir çalışmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rol ve davranışlarını gösterdikleri, cinsiyet değişkenine göre dönüşümsel liderlik algılamasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edildiği, Branş değişkenine göre dönüşümsel liderlik algılamasında anlamlı bir farklılık olmadığı, Eğitim durumu değişkenine göre dönüşümsel liderlik algılamasında öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akan ve Sezer (2014) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyi Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Bernard Bass, 1985-1990 yılları arasında dönüşümcü liderlik konusunda yoğun ve sistematik çalışmalar yapmıştır. “Dönüşümcü Liderlik”, davranışını ölçmek için “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” adı verilen bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçekte Dönüşümcü Lider ve Etkileşimci Lideri karşılaştırmak üzere bir araştırma yapmıştır. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği çeşitli ülkelerde ordudan okullara kadar birçok örgütte uygulanarak, yapı ve geçerliği güvenilirliği farklı örgüt ve kültürlerde test edilmiştir ve birçok dile çevrilmiştir (Karip, 1998).

Voon, Lo, Nigui ve Ayob (2011) dönüşümsel ve sürdürümcü liderlik stillerinin iş görenlerin iş doyumları üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, kamu sektöründeki yöneticilerin dönüşümsel liderlik stili ile iş görenlerin iş doyumları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiş, buna karşın sürdürümcü liderlik stili ile iş görenlerin iş doyumları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Wattson (2009) sağlık kuruluşlarında yöneticilerin liderlik stilleri ve motivasyon faktörlerinin çalışanlarının iş doyumunu üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, dönüşümcü liderlik davranışı ile iş görenlerin motivasyon faktörleri ve iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki, sürdürümcü liderlik ile pozitif yönde düşük bir ilişki ve serbestlik tanıyan liderlik davranışları ile iş görenlerin motivasyon faktörleri ve iş doyum düzeyleri arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Chi, Yeh ve Yu (2008) tarafından yapılan “Kar Amacı Gütmeyen Örgütlerde Dönüşümcü Liderlik, Örgüt Kültürü ve İş Doyumunun Örgüt Performansı Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmada Dönüşümcü liderlik, örgüt kültürü ve iş doyumunu ile örgüt performansı arasında olumlu bir ilişki sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonucuna göre Dönüşümcü liderlik ile iş doyumunu arasında pozitif yönde bir ilişki, Örgüt kültürü ile iş doyumunu arasında pozitif yönde bir ilişki, İş doyumunun örgütsel performansın önemli bir

açıklayıcısı olduğu. İş doyumu dönüştürücü liderlik ve örgütsel performans ile örgüt kültürü ve örgütsel performans arasında bir aracı konumunda olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Bailey (1990), liderlik biçimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmanın sonuçlarına göre liderlik tipleri ile iklimin saygı boyutu arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Liderlik tipi ile güven, yüksek moral, girdi fırsatı, sosyal büyümede akademik süreklilik, düzenlilik, okul yenilikleri ve sağlık boyutları arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Okul büyüklüğü ve sekiz iklim boyutunun anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır (Acarbay, 2006).

Jackson(2009) “Öğrenen Örgüt Girişiminin Öğretmen-Liderler Rolü Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında, öğretmen ve yöneticiler tarafından öğretmen-liderler rolünün geleneksel olarak nasıl algılandığı ve öğrenen örgütlerin ilk uygulanişından itibaren bu roldeki değişimleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen-liderlerin rolü öğrenen okul uygulamasıyla değişmiş ve öğretmen-liderler önceki rollerine göre daha aktif bir çaba içinde kendilerini bulmuşlardır. Ayrıca müdürler, öğretmenlerle liderlik paylaşımında daha gönüllü davranmışlar ve okulun gelişimine kendilerini adanma noktasında çabalarında artık kaydedilmiştir (Kış, 2009).

John ve Taylor (1999), liderlik stilleri, okul iklimi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı inceledikleri çalışmada, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Elde edilen verilere göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin anlayış gösterme liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin de bağlılık düzeyleri arttığı tespit edilmiştir (Şentürk, 2010).

Mendel, Watson ve MacGregor (2002), ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları ile ilköğretim okulu müdürlerinin göstermiş olduğu liderlik davranışlarını karşılaştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlere göre, okulda daha çok işbirlikçi liderlik stili sergileyen bir okul müdürünün, doğrudan ya da dolaylı olarak liderlik sergileyen okul müdürlerine göre okul iklimi üzerine daha fazla etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğuna göre,

okul müdürlerinin daha çok işbirlikçi bir liderlik stili sergilediği belirlenmiştir (Şentürk, 2010).

Bosiok (2013) tarafından küçük ve orta büyüklükteki işletmelerde yapılan “Liderlik Stilleri ve Yaratıcılık” adlı çalışmada liderlik stilleri ile yaratıcılık arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bosiok (2013) çalışmasında özellikle demokratik liderlik stili ile yaratıcılık arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jaroslav (2013) banka sektöründe çalışan işçiler üzerinde yaptığı “Slovakya’da banka sektöründe çalışanların üretkenliği ve liderlik stilleri” adlı çalışmada, banka yöneticilerinin liderlik stilleri ile banka çalışanlarının üretkenlikleri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada baslin liderlik stili ile banka çalışanlarının üretkenliklerinin arasında direkt olarak bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Boateng (2012) tarafından Gana da bulunan mesleki ve teknik kurumlarda çalışan idari ve akademik çalışanlar üzerinde yapılan “Gana da bulunan mesleki ve teknik kurumların yöneticilerinin liderlik stilleri ve etkililiği” adlı çalışmada, yöneticilerin görevlerini yerine getirirken dönüşümcü liderlik stili ile sürdürümcü liderlik stilini birlikte kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada yöneticilerin dönüşümcü liderlik stilini sürdürümcü liderlik stilinden daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilerin liderlik stilleri ile etkililikleri arasında yakın ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yang (2008) tarafından yapılan “Liderlik Stilleri ile İş Performansı ve Girişimcilik Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, dönüşümcü liderlik stilinin, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilinden daha fazla iş performansı üzerine etkiye sahip olduğu, dönüşümcü liderlik stilinin iş performansı ve üretkenlik üzerinde diğer liderlik stillerinden çok daha fazla etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chaudcry ve Javed (2012) tarafından yapılan “Sürdürümcü ve Serbest Bırakıcı Liderlik Stillерinin Motivasyon Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada, dönüşümcü liderlik stiline sahip yöneticilerin görev yaptığı işletmelerde motivasyonun daha üst düzeyde olduğu, diğer liderlik stilleri ile karşılaştırıldığında serbest bırakıcı liderlik stilinin motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Omeke ve Onah (2012) tarafından yapılan “ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş memnuniyeti üzerine etkisi” adlı çalışmada, yöneticilerin demokratik ve serbest bırakıcı liderlik stilinden daha fazla otokratik liderlik stilini sergiledikleri, demokratik liderlik stilinin öğretmenlerin iş memnuniyetleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Adeyemi (2011) tarafından yapılan “Orta Okullarda Yöneticilerin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Performansı” adlı çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik stilinin öğretmenlerin iş performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip değişken olduğu, otokratik liderlik stilinin öğretmenlerin iş performansları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Awan, Mahmood ve Idress (2014) tarafından kamu ve özel sektör üniversiteleri üzerinde karşılaştırmalı olarak yapılan “liderlik stili, örgüt kültürü ve bağlılık” adlı çalışmada, kamu üniversitelerinde liderlik stili ile örgütsel kültür arasında herhangi bir ilişki olmadığı, özel üniversitelerde ise liderlik stili ile örgütsel kültür arasında önemli bir ilişki olduğu, her iki üniversite türünde de liderlik stili ile çalışan bağlılığı arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.3. İş Yaşam Kalitesi**

Günümüz çağdaş yönetim anlayışında örgütü başarılı ya da başarısız yapan en önemli unsurun insan olduğu gerçeği yadsınamaz (Paşa, 2002). İnsan yaşamında işin hem zaman değerlendirme, yaşam enerjisini faydalı amaçlara yöneltme ve bunların sonucunda da edindiği doyumla ruh sağlığını koruması gibi önemli özellikleri vardır (Öge, 2000). İnsan zamanının büyük bir bölümünü işinde geçirmekte ve işinde mutlu olabildiği oranda üretkenliği artmaktadır. İnsanlar için iş yalnızca kaçınılmaz bir zorunluluk değil, aynı zamanda insanı toplumsal ve bağımsız kılan bir nitelik de taşımaktadır (Özgener, 1997).

Günümüzde, örgütsel performansı belirleyici unsurun “iş görenler” olduğunun açıklıkla fark edilmesi iş yaşam kalitesi kavramını öne çıkarmış ve bu konudaki uygulamaların önemini arttırmıştır. İş görenlerin yaratıcılık potansiyeli örgütlerin rekabetçi üstünlüğünün temel bir kaynağıdır. Bu kaynağı en iyi şekilde kullanabilmenin yolu da yüksek kalitede bir iş ve yaşam ortamı sağlamaktır. İş görenlerin niteliklerinin yükselmesi ve buna bağlı olarak beklentilerinin artması örgütleri iş yaşam kalitesini iyileştirecek kararlara ve uygulamalara sevk etmektedir (Barutçugil, 2004). Son otuz yıl



boyunca, iş yaşam kalitesi kavramı, örgüt kuramları ve gelişimi, motivasyon, liderlik, endüstriyel ilişkiler ve teknolojik değişimler gibi kavramları da içine alan, iş çevresinin doğasını değerlendiren ve stresi azaltan disiplinler arası kapsamlı araştırma alanı olmuştur (Bhola, 2006).

İş yaşam kalitesi kavramı, iş yaşamında ve yönetim anlayışındaki değişmelere bağlı olarak pek çok kâr amaçlı ve kâr amacı gütmeyen örgüt için önemli bir ilgi alanı olmuştur. Bunun en önemli nedeni ise, üretim ve kâr olgusunun yanında, işletmelerin sıklıkla gözden kaçırdıkları “insan ve beklentilerinin” verimlilik ve rekabeti arttıran en önemli olgu olduğunun anlaşılmaya başlanmasıdır (Serbest, 2000).

İngilizce karşılığı “quality of work life” olan iş yaşamı kalitesi, ülkemizde; “İş Yaşamı Niteliği” (Balcı, 2002), “Çalışma Yaşamı Kalitesi” (Demirci, 2001), “Çalışma Hayatı Kalitesi” (Kayalar, 1997; Özmete, 2002; Gürün, 1993) adları altında kullanılmıştır. Bu çalışmada genel kabul gören iş yaşam kalitesi kavramı tercih edilmiştir.

İş yaşamı kalitesi, kimilerine göre iş yerinde demokrasiyi göstermekte (Bragg ve Andrews, 1973) kimilerine göre daha insanca ve sağlıklı çalışma koşullarına götürücü ve gelir kaynaklarında eşit paylaşımaya yol açacak şekilde değişim yapma (Margolis ve Kroes, 1974; House, 1974; Kasl, 1974; Thomas, 1974), kimilerine göre ise de işin daha da insanlaştırılması, böylece artan iş doyumunu sağlayıcı (Travis, 1995; Balcı, 1995, 169) kapsamlı bir yaklaşım olarak görülmektedir (Akt: Erdem, 2008). İş yaşam kalitesi çalışanları örgütte tutmak ve çalışanların örgütte devamlılığını sağlamak için temel bir kavramdır (Sandrick, 2003).

İş yaşam kalitesi, bir örgütün üyelerinin, örgütteki deneyimleri yoluyla önemli kişisel ihtiyaçlarını doyurabilmeleri derecesi olarak tanımlanabilmektedir (Balcı, 2002). İş yaşam kalitesi, mevcut çalışma ortamında değişiklikler yaparak daha iyi çalışma koşulları oluşturmayı ve yaşam kalitesinin geliştirilebilmesine hizmet etmeyi amaçlayan, örgütün verimliliğini arttırırken, bir yandan da örgütte çalışan bireylerin niteliklerinin yükseltilmesi, onların tatmine ulaşmalarını sağlamaya çalışan bir tekniktir (Erginer, 2003).

Daha geniş bir ifadeyle iş yaşam kalitesi; yaşam yönetimi sisteminin bir çıktısı ve insanların yaşam biçimlerinden duydukları tatminin ölçümüne ilişkin bir standart (Gönen

ve Özmete, 1999), iş görenin tüm yaşam alanıyla bütünleşmesine yol açacak tarzda, iş ortamında fiziksel ve psikolojik olarak iyi oluş halidir (Bilgin, 1995).

İş yaşam kalitesi; örgütün tüm yönlerini etkileyen, inanç ve değerler dizisini oluşturan sistemsel bir yaklaşım (Cascio, 1995), çalışanların yaptıkları işe yönelik beklenti, tavır ve düşüncelerinin dikkate alınarak işletmenin çıkarları doğrultusunda verimlilik artışı hedefleyen bir sistemdir (Toplu, 1999). Başka bir ifade ile iş yaşam kalitesi, teknik ve ekonomik boyutlara ilave olarak insan boyutunun da eklendiği, çalışan ve çalışma ortamı arasındaki ilişkinin kalitesi (Yücel ve Erkut, 2003) olarak ifade edilebilir.

Bir yönetim felsefesi olarak iş yaşam kalitesi, çalışanlara iş yerlerinde daha nitelikli iş koşullarının sağlanmasını amaçlayan, çalışanların fiziksel ve psikolojik refah düzeylerini yükselten, kurumsal kültürde değişimler yaratan ve sonucunda tüm örgüt çalışanlarının değerini yükselten bir yönetim anlayışıdır (Yücetürk, 2005). İş yaşam kalitesi için, iş memnuniyetinin yanı sıra yüksek gelir ve çalışan ilgileri önemli bir etken oluşturmaktadır (Saraji ve Dargahi, 2006). İş yaşam kalitesi, işin, insanların güvenli bir ortamda yaşamlarını sürdürebilmek için gereksinimlerini karşılamaları, iş görenlerin çalıştıkları örgütlere katkı sağladıkları duygusunu edinmeleri, yeteneklerinin farkına varmaları ve yeteneklerini geliştirmelerine olanak yaratan ortamın sağlanmasını içeren bir kavramdır (Özkalp ve Kırel, 2001).

İş yaşamı kalitesi kavramı sadece iş ortamını çalışan insana uyumlaştırmaya yönelik çabalardan ibaret olmayıp çalışan insanın işin gerekleri ve iş ortamına uyumlaştırılmasından, yönetime katılma modellerine kadar geniş bir faaliyet dizisini içermektedir (Paşa, 2002). İş yaşam kalitesi; çalışmayı doğrudan ya da dolaylı etkileyen, iş, ücretler, kazançlar, çalışma ortamı ve şartları, işlerin yönetim ve organizasyonu, işte kullanılan teknoloji, çalışan tatmini ve motivasyonu, endüstriyel ilişkiler, katılım, istihdam güvencesi, sosyal adalet ve sosyal güvenlik, demografik yapı ve sürekli eğitim gibi faktörleri bütünleştiren bir kavramdır (Dikmetaş, 2006).

Örgütsel performansı ve çalışan refahını arttırmak için tasarlanmış olan iş yaşam kalitesi, insan kaynakları yönetimi politika ve uygulamalarının yürütümünü içermektedir. Bunu sağlamak için de çalışanların verimliliklerini ve ürün kalitesini iyileştirmelerini

sağlamak için çalışmalarını sürdürdükleri iş ortamının kalitesinin artırılması gerektiğini savunur (Bingöl, 2006).

İş yaşam kalitesi çalışanlara genellikle; güvenlik, dürüstlük, aile demokrasisi, sahiplik, özerklik, sorumluluk, esneklik gibi kavramları aşılama çalışmaktadır. İş yaşam kalitesini arttırmak için işletmeler çalışanlarına açık ve destekleyici tarzda davranmaya, her seviyede iletişim kanallarını açık tutmaya, kararlara katılma konularında fırsat tanımaya ve görevleri yerine getirme konusunda yetki vermeye çalışırlar (Özgen ve diğ., 2002).

Çalışan birey açısından yaşamsal görülen iş yaşam kalitesi kavramı örgütsel sonuçları bakımından da önemlidir. İş yaşamı kalitesinin sağlanması örgütün etkililiğini belirleyici olmaktadır. Çünkü iş görenin iş yaşamında karşılaştığı koşullar, iş görenin sağlığını ve performansını etkileyebilmektedir. Örgütün nitelikli hizmet üretmesi, toplumda saygınlık kazanması, saygınlığın sürdürülmesi için iş yaşam kalitesi artırılmalıdır. İş görenlerin yaşam kalitesinin sağladığı mutluluk, adalet, özgürlük ve yetkinlik kavramları bütün olarak tasarlanmalıdır. Böylece iş ve yaşamda verimlilik ve kalite aratarak sağlanmaktadır (Aydın, 2006).

Örgütsel yapının ve teknolojik ilerlemelerin biçimlendirdiği iş yaşamındaki koşulların, iş görenlerin üzerinde önemli etkilerinin olduğu kaçınılmaz gerçeklerdendir. Bu koşulların iş görenleri olumlu etkilemesi, onların yaptıkları işlerden ve işyerlerinden sağlayacakları doyumla mümkündür. Çağdaş yönetim anlayışında, örgütlerde iş görenlerin motivasyonunu sağlamak, onları harekete geçirecek ortak hedefler belirleyerek o hedeflere ulaşma inancını yerleştirmek esastır (Uysal, 2002).

### **2.3.1. Çağdaş Yönetim Anlayışında İş Yaşam Kalitesi**

İş yaşamında kalite anlayışı, özellikle son yıllarda, çalışanların fiziksel ve psikolojik refah düzeyini yükselten, örgütsel kültürde değişimler yaratan ve tüm çalışanların değerini arttıran bir yönetim felsefesi olarak görülmektedir (Solmuş, 2000). Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler, iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmayı gerektirmiş, iş yaşam kalitesinin artırılmasında ise ekonomik ve teknolojik iyileşmelerin yeterli olmadığı düşüncesiyle örgüt düzeyinde, o örgüt içerisinde çalışan insanların niteliğine yönelmiştir. Örgütlerde insan boyutuna önem verilmeyişi çalışanları ve örgüt iklimini olumsuz etkileyebilmektedir; bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler,

yerleşim yeri ve iş yerlerinin büyümesi, hızlı nüfus artışı ve uluslararası rekabetteki artış, yeni yönetim anlayışlarını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, iş yaşamı kalitesi, ihtiyaç duyulan, çağdaş bir yönetim felsefesi olarak düşünülebilir (Güvenli, 2006).

İş yaşamı kalitesi kavramının oldukça geniş kapsamlı olması, onun farklı birimler tarafından değişik açılardan ele alınmasına sebep olmaktadır. Yöneticiler açısından iş yaşamı kalitesi, yapısal ve teknik sistemlerden çok, psikolojik sistemde gerçekleştirilecek gelişmeler yoluyla verimliliğin artırılmasıdır (Walton, 1985). Çalışanlar açısından iş yaşam kalitesi, kendilerini gerçekleştirebilecekleri rahat bir ortam, iyi çalışma koşulları, ekonomik tatmin, sosyal yaşam imkanları ve sosyal haklar olarak ifade edilebilir. Çalışanların başarılı olması için gerekli koşulların iş yaşam kalitesinin sağlanması ile gerçekleşebileceğini söylemek yanlış olmaz.

Çalışanlara iyi bir iş yaşam kalitesi sağlanması, örgütün başarısını gösterir. Yüksek bir iş yaşam kalitesi için, çalışana işletmeye olan katkısını etkileyecek daha büyük fırsatlar sunulmalıdır. Bu nedenle yöneticiler çalışanların karar verme sürecinde daha etkin bir şekilde yer almalarını sağlayacak yollar bulmalıdır (Özgen vd., 2002).

Çağdaş yöneticilerden, çalışanların iş yaşamı kalitesinin artırılması için gereken önlemleri almaları beklenmektedir. Yöneticiler, çalışanların sadece ekonomik bir varlık olmadığını, aynı zamanda sosyal yönlerinin de bulunduğunu, ekonomik beklentilerinin yanında farklı sosyo-psikolojik beklentilerini ve gereksinimlerini karşılamak için bir örgütte çalıştıklarını göz önünde bulundurmalıdırlar. Bu çerçevede, çalışanların iş yaşamı kalitesinin yükseltilmesinde örgütlerin rolü büyüktür (Kaya, 2011).

Çalışma ortamının sağlıklı ve güvenli hale getirilmesi çalışanın sağlığı ve güvenliği açısından olumlu olduğu kadar iş görenlerin iş verimini de olumlu yönde etkilemesi ve onların sosyal yaşamından hizmet sunduğu alana kadar iyilik halinin devamını sağlaması bakımından çok önemlidir (Parlar, 2008).

İş yaşam kalitesi hem iş görenlerin hem de yöneticilerin aynı çalışma ortamını farklı yetki ve sorumluluk seviyelerinde kullanmaları ile mümkündür. İş görenler ile yönetim arasında sağlıklı bir ilişkinin oluşması, her iki tarafında işletme ile bütünleşmesini sağlayan ve örgütsel hedeflere ulaştıran bir yönetim aracı olarak kabul edilmektedir. Bu şekilde geri bildirim mekanizması oluşturmak, verimli çalışmayı sağlamak, gelişim ve eğitime olanak sağlamak ve iş görenlerin yeteneklerini geliştirmek

olumlu bir iş gören-yönetim ilişkisi sonucu olarak iş yaşam kalitesine de olumlu katkılar sağlayabilir (Demir, 2009).

### **2.3.2. Eğitimde İş Yaşam Kalitesi**

Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi siyasi ve ekonomik alanlardaki gelişmelerin ve değişikliklerin etkisi altındadır. Eğitim örgütlerinin geliştirilmesinde birçok model önerilmiş ve uygulanmıştır. Eğitimde yapılan bu model değişiklikleri, insan ögesinin gelişimi ile desteklenmediğinden başarısız kalmıştır (Bursalıoğlu, 2005).

Eğitimin amacı, bireyleri yaşadığı toplumun ve çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek, onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri iyi bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanır. Öğretmenlerin nitelikli olması ne kadar gerekli ve önemli ise de, yeterli değildir. Zira bu öğretmen kadrosunun ülke düzeyinde dengeli, etkin ve verimli olarak istihdam edilebilmeleri yanında iş yaşam kalitelerinin iyileşmesi de o derece önemlidir (Dilaver, 1996).

Eğitim açısından iş yaşam kalitesinin önemini Erdem (2008) şöyle özetlemektedir; Eğitim örgütlerinin en işlevsel parçası olan okulların işleyişinde eğitim iş görenleri, önemli rol ve görevler yüklenmektedir. Okulu amaçlarına ulaştırmada ve etkili okulu yaratmada yöneticilerin ve öğretmenin yüklendiği rol oldukça önemlidir. Yönetici ve öğretmen olmadan eğitim hizmeti üretilemez. Bu yüzden de yönetici ve öğretmen okulun vazgeçilmez iş görenleridir. Yönetici ve öğretmenlerin okula ve işine bağlı olması, işinden doyum sağlaması, stres ve tükenmişlikle başa çıkması, öğrenci, veli ve öğretmen arkadaşlarıyla güçlü etkili ilişkiler kurması, kısacası iş yaşamı kalitesinin yüksek olması başarıya ulaşmasında temel faktör olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin okula ve işine bağlı olması, işinden doyum sağlaması, stres ve tükenmişlikle başa çıkması, öğrenci, veli ve öğretmen arkadaşlarıyla güçlü etkili ilişkiler kurması, kısacası iş yaşam kalitelerinin yüksek olması başarıya ulaşmalarında temel faktör olarak değerlendirilebilir (Taşdan ve Erdem, 2010).

Eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirme düzeyi toplumun büyük kesimini etkilemektedir. Örgütsel çıktıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen iş yaşam kalitesi

okulların amaçlarının gerçekleşmesinde, öğrenci başarısında kısaca eğitimin kalitesinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Kösterelioğlu, 2011).

Öğretmenlerin başarılı ve etkili birer çalışan olması okulları başarıya ulaştırmada en önemli göstergelerden biridir. İş yaşam kalitesinin yeterli olmadığı okul ortamları, öğretmenlerin işlerini etkileyebileceği gibi; ilişkilerini, motivasyonlarını, iş doyumunu, örgüte bağlılıklarını ve iş yaşam dengesini de etkileyebilir (Barker, 1986; Bolduc, 2002).

Eğitim örgütlerinin en önemli iş görenleri olan öğretmenlerin emek ve çabalarının yeterince takdir edilmemesi, eğitim olanaklarının ve kaynakların yetersizliği, adil olmayan ödüllendirme sistemi, kendilerini etkileyecek kararlarda etkilerinin olmaması, toplumda öğretmenin statüsünün düşmeye başlaması, okul yönetimiyle öğretmen ilişkilerinin iyi olmaması, eğitim sisteminin çok sık değiştirilmesi, kendini geliştirme ve yükselme olanaklarının kısıtlı olması gibi durumların öğretmenlerin iş yaşamı kalitelerini olumsuz yönde etkilediği (Çokluk, 2003; Elma, 2003) söylenebilir.

Okullarda işin insanlaştırılması, insanın yalnızca ekonomik değil, psikolojik, zihinsel ve sosyal gereksinimlerinin de dikkate alınarak, iş koşullarının iyileştirilmesini ifade etmektedir. İş yaşam kalitesi, okuldaki çalışanın iş yaşamındaki konumunu, kendi yapısına, yetenek ve beklentilerine daha uygun hale getirmek ve onu işi ile bütünleştirmek için yapılan tüm faaliyetleri içine alan, sürekli bir düşünce ve eylem bütünlüğünü ifade eder (Paşa, 2002).

### **2.3.3. İş Yaşam Kalitesi İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde iş yaşam kalitesi ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### **2.3.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.**

İş yaşam kalitesi üzerine ülkemizde bir takım çalışmalar yürütülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle sağlık çalışanları üzerinde araştırmaların odaklandığı görülmektedir.

Çiçek (2005) “Kamu Yöneticilerinde Motivasyon ve İş Yaşam Kalitesi” adlı çalışmada, yöneticilerin moral ve motivasyonları arttıkça iş yaşam kalitelerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Erdem (2008) tarafından yapılan “Öğretmen Algılarına Göre Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi” adlı çalışmada, genel olarak öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri arttıkça örgütsel bağlılıklarının da olumlu etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Erdem (2008) tarafından yapılan “Öğretmenlere Göre Kamu ve Özel Liselerde İş Yaşamı Kalitesi” adlı çalışmada özel lisede görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin kamu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine araştırma sonucuna göre kadın öğretmenler iş yaşam kalitesi alt boyutlarından toplam yaşam alanı alt boyutu dışında diğer bütün alt boyutlara daha az katıldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan, “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi ile İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki” adlı çalışmada öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile ilgili olarak görev ve sorumluluk alma ve ücret ve ek getiriler boyutuna katılmadıkları, diğer boyutlara ise katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Kılıç ve Keklik (2012) tarafından yapılan “Sağlık Çalışanlarında İş Yaşam Kalitesi ve Motivasyona Etkisi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada iş yaşam kalitesi ile motivasyon arasında yüksek derecede pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Taşdan ve Erdem (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşamı Kalitesi ile Örgütsel Değer Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi” adlı çalışmada öğretmenlerin örgütsel değer algıları arttıkça iş yaşam kalitelerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Demir (2011) tarafından yapılan “İş görenlerin çalışma yaşamı kalitesi algılamalarının işte kalma niyeti ve işe devamsızlık ile ilişkisi” adlı çalışmada, çalışanların iş yaşam kalitesinin işte kalma niyetine etkisi olduğu bu iki faktöründe işe devamsızlığı etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım ve Hacıhasanoğlu, (2011) tarafından yapılan “Sağlık Çalışanlarında Yaşam Kalitesi ve Etkileyen Değişkenler” isimli çalışmada, tükenmişlik ve depresyonun, cinsiyetin, medeni durumun, eğitim düzeyinin, çalışılan kurumun, çalışma yılının, ekonomik nedenlerin, iletişim sorunlarının, iş memnuniyetsizliğinin ve kurumdaki

başarıyı algılama durumunun yaşam kalitesi çeşitli alanları için önemli yordayıcı değişkenler olduğu saptanmıştır.

Aba (2009) tarafından yapılan “İş yaşam kalitesi ve motivasyon ilişkisi” adlı çalışmada, sağlık çalışanların iş yaşam kaliteleri arttıkça motivasyonlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Aba, 2009).

### **2.3.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar:**

Nanjundeswaraswamy ve Swamy (2012) “Liderlik Stili ve İş Yaşam Kalitesi Üzerine Bir Alan Araştırması” adlı çalışmada, liderlik stili, örgütsel bağlılık ve iş yaşam kalitesi arasında karşılıklı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Raduan ve diğ (2006) tarafından yapılan “ İş Yaşam Kalitesi ve Kariyer İle İlişkisi” adlı çalışmada, iş yaşam kalitesi üzerinde örgütsel iklim, başarı ve memnuniyet gibi değişkenlerin önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Normala (2010) Malezya’da rastgele yöntemle belirlediği 50 farklı örgütte görev yapan çalışanların iş yaşamı kalitesi algıları ile örgüte olan bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada elde edilen ilişkiden hareketle, çalışanların örgüte olan bağlılıklarının nasıl artırılacağına ilişkin çalışanların iş yaşamı kalitesi algılarını artırmanın önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır.

Josiah, Odhiambo, Paul and Ochieng (2012) tarafından yapılan “İş Yaşam Kalitesinin İş Performansı Üzerine Etkisi” adlı çalışmada iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık, iş tutumu, motivasyon, örgütsel vatandaşlık, ruh sağlığı, yaşam doyumu ve iş performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kashani (2012) tarafından yapılan “İş Yaşam Kalitesi ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, iş yaşam kalitesi ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gupta ve Sharma (2011) tarafından yapılan “Çalışanların İş Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler” adlı çalışmada çalışanların iş yaşam kalitelerinin yüksek olduğu ve yeterli ücret, adaletli dağıtım, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, kariyer yapma fırsatları gibi değişkenlerin çalışanların iş yaşam kalitelerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.



Farjad ve Varnous (2013) tarafından yapılan “İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılık” adlı çalışmada iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Permapuron, Mamun ve Saufi (2013) tarafından özel ve kamu kurumlarında çalışan işçiler üzerinde yapılan “Malezya’da Kamu ve Özel Sektörde Çalışan İşçilerin Duygusal Bağlılıkları ve İş Tutumları Üzerinde İş Yaşam Kalitesinin Etkisi” adlı çalışmada, iş yaşam kalitesi ile duygusal bağlılık arasında önemli bir ilişki, iş yaşam kalitesi yüksek çalışanların kurumlarına daha güçlü duygusal bağlılık gösterdikleri, iş yaşam kalitesinin çalışanların iş tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balachandar, Panchanatham ve Subramanian (2013) tarafından sigorta şirketlerinde çalışanlar üzerinde yapılan araştırmada, çalışanların aile yapısı, gelir ve eğitim düzeyleri iş yaşam kaliteleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, çalışanların iş yaşam kalitelerinin iş performansını, iş memnuniyetini ve üretimi etkilediği, çalışanların iş yaşam kalitelerinin yüksek olmasının onların iş tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Widyastuti, Maisaroh and Parimita (2013) tarafından yapılan “Jakarta Devlet Üniversitesi Ekonomi Fakültesinde İş Yaşam Kalitesini Belirleyen Faktörler” adlı çalışmada, çalışanların iş yaşam kalitelerini etkileyen faktörlerin, işin kendisi, yeteneklerin geliştirilmesi, işte ilerleme fırsatı, çalışma ortamı, çalışanlar arası ilişkiler, iş tutumu, terfi ve denetim gibi faktörler olduğu, iş memnuniyeti üzerinde, işin kendisi, iş tutumu, gelişme fırsatı ve çalışanlar arası ilişkiler gibi faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aketch, Odera, Chepkuto and Okaka (2012) tarafından yapılan “ İş Performansı Üzerinde İş Yaşam Kalitesinin Etkisi” adlı çalışmada, çalışanların iş yaşam kalitelerinin yüksek olması onların iş performanslarına, motivasyonlarına, iş memnuniyetlerine, iş tutumlarına ve bağlılıklarına olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 2.4.Örgütsel Bağlılık

Artan rekabet koşullarında, büyük bilgi birikimine sahip bireyleri örgütte tutmanın tek yolu şüphesiz ki maddi olanaklarla sınırlı değildir. Pek çok durumda, bazı nitelikli çalışanların işletmeden ayrıldığı ve daha az ücretle başka işletmelerde çalışmayı kabullendiği görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri, işletmenin ve onun yöneticilerinin, çalışanları örgüte bağlama başarısızlığından kaynaklandığını söylemek yanlış olmaz (Özdevecioğlu, 2003).

Örgütler, ortak amaç ya da amaçların gerçekleştirilebilmesi için iki ya da daha fazla bireyin eş güdümlenmesiyle oluşmaktadır. Ancak örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için sadece örgütsel yapılarını oluşturmaları yeterli olmamaktadır. Amaçlarına ulaşabilmeleri için örgütü oluşturan bireylerin istekli olarak amaçlar doğrultusunda hareket etmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda bir istekliliğin olması için örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıklarının yüksek olması beklenmektedir. Bu durum eğitim sistemi ve sistemde yer alan eğitim örgütleri için de geçerlidir (Demirtaş, 2010).

Bağlılık; genel anlamda bir kişiye, bir düşünceye, bir örgüte, kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı bağlılık göstermeyi, yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatır (Balay, 2000). Örgütsel bağlılık, örgütsel davranış araştırmacıları tarafından, iş görenlerin kendilerini örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleştirdikleri ve örgütte kalmayı arzu ettikleri bir süreç olarak tanımlanırken, sosyal psikologlarca, iş görenlerin geçmişteki davranışlarının kendilerini örgüte bağlaması süreci olarak ifade edilmektedir (Çırpan, 1999).

Örgütsel bağlılık kavramı, bireyin belirli bir örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesini (Sağlam Arı, 2003) işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan inanç da dâhil olmak üzere bireyin örgüte olan psikolojik bağlılığını (Ölçüm Çetin, 2004: 90) birey ve örgüt arasında algılanan uyumun bir fonksiyonu (Çöl, 2004), bireyin bir örgüt ile özdeşleşmesi ve kimlik birliğinin göreceli gücü (İnce ve Gül, 2005: 3), bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesi (Baysal ve Paksoy, 1999: 7) İş görenlerin, örgütsel amaç ve hedefleri gönülden kabul etmeleri, bu amaç ve hedeflere ulaşabilmek için çok çalışmaları ve örgütün sürekli elemanı olmak istemeleri (Karatepe ve Halıcı, 1998) olarak tanımlanmaktadır.

Balcı (2005), örgütsel bağlılığı örgütsel adanma olarak ele alıp, bireyin örgütle özdeşleşmesi ve ona katılmasının görece gücü olarak ifade etmektedir.

Bağlılık bireyin belli bir hareket tarzına ve çevresindeki kişilere bağlılık duyması ile belli davranışlara yönelmede kişinin, kendisini taahhüt altına koymasındır (Kiesler, 1971, Akt. Balay, 2000). Örgütsel bağlılık, bireyin örgüte ve yaptığı işe bağlanması, sadakat göstermesi ve örgüt değerlerine inanması gibi duyguları içerir (Akıncı, 1997).

Örgütsel bağlılık, örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamı (Wiener 1982) olarak da ifade edilebilmektedir.

Örgüte bağlılık gösteren kişilerin; işe faal olarak katılma, işini yaşamının merkezi olarak görme ve kendisine olan öz saygısının temeli olarak algılama ve kendisini iş performansı ile tanımlaması gibi davranışlar ve özellikler gösterecekleri ileri sürülmektedir (Gül, 2003).

Örgütsel bağlılığın, örgüt ve çalışanlar üzerindeki etkileri üzerine yapılan çeşitli araştırmalar da (Mathieu ve Zajac, 1990; Huselid, 1991; Irving, Coleman ve Cooper, 1997; Özdevecioğlu, 2003; Marchiori ve Henkin, 2004; Gautam, Rolf ve Wagner, 2004; Yalçın ve İplik, 2005) örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların kuruma katkılarının daha fazla olacağı yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Bir çalışanın bir örgüte olan bağlılığını üç değişik şekilde ifadesi genel olarak kabul edilmiştir. Bunlar; duygusal, devam ve normatif bağlılıklardır. Duygusal bağlılık, örgüte karşı duygusal bir bağlılığa işaret eder. Devam bağlılığı ise çalışanın ayrılmanın maliyeti üzerine inşa ettiği örgütsel bağlılık durumudur. Normatif bağlılık, çalışanın ahlaki bir sorumluluk olarak örgütte çalışmaya devamını ifade eder. Bu durum, çalışanın örgütün kendine iyi davrandığını düşünmesi ve bunun karşılığında çalışanın belirli bir dönem örgüte hizmet verme sorumluluk duymasından kaynaklanır (Ölçüm Çetin, 2004).

#### **2.4.1.Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları:**

Örgütsel bağlılığın sınıflandırılması açısından belli başlı yaklaşımlar şu şekilde sıralanabilir.

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

yapmıştır (Akt. Balay, 2000). Bunlar, ahlaki bağlılık, hesapçı bağlılık ve yabancılaştırıcı bağlılıktır.

**2.4.1.1.1.Ahlaki bağlılık:** Örgütün amaçları, değerleri ve normlarının içselleştirilmesine ve yetkiyle özdeşleşmeye dayalı, örgüte pozitif ve yoğun bir yöneliştir (Varoğlu, 1993).

**2.4.1.1.2.Hesapçı bağlılık:** Bu tür bağlılıkta örgüt ile çalışanlar arasındaki karşılıklı ilişki söz konusudur. Çalışanlar örgüte sundukları hizmetlerinin karşılığını beledikleri için örgütlerine bağlılık duyarlar. Bu örgüt ile çalışanlar arasındaki beklenti veya çıkar ilişkisine dayanmaktadır.

**2.4.1.1.3.Yabancılaştırıcı bağlılık:** Bireysel davranışın ciddi şekilde sınırlandırıldığı durumlarda bulunan, örgüte olumsuz bir yönelişi temsil etmektedir. Bu bağlılık türü üyenin örgütü cezalandırıcı veya zararlı gördüğü zaman meydana gelmektedir. Ayrıca yabancılaştırıcı bağlılıkta kişi, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamasına rağmen üye olarak kalmaya zorlanmaktadır (Balay, 2000).

#### **2.4.1.2.Katz ve Kahn'ın sınıflandırması:**

Katz ve Kahn (1977), örgüte bağlılığın bir örgüt ortamındaki kişileri, rollerinin gereklerini yerine getirmeye yani onları örgüte bağlılık duymaya yönelten farklı ödüllere dayalı devreler olduğunu ileri sürmüştür. Örgüt çalışanlarının sistem içindeki faaliyetleri, 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/adayılarının niteliğini belirtmektedir. İçsel bakımdan ödüllendirici olduğu durumlarda, anlatımsal devre söz konusudur. Buna benzer dış ödüllerin güdüleyici olduğu durumlarda ise araçsal devreden bahsedilmektedir (Özkan, 2008).

#### **2.4.1.3. Wiener'in sınıflandırması:**

Söz konusu sınıflandırmayla, araçsal bağlılık ve örgütsel bağlılık (normatif-moral bağlılık) ayırımına dayanan kuramsal bir model oluşturulmuştur. Araçsal bağlılık; hesapçı, yararçı, kendi ilgi ve çıkarlarına dönük olmayı ifade ederken, örgütsel bağlılık ise değer veya moral temeline dayanan güdüleme ile gerçekleşmektedir. Bu örgütsel bağlılığı oluşturan inançlar, içselleşmiş baskılar yaratmak suretiyle kişinin, örgütsel amaç

ve çıkarları karşılayacak biçimde davranmasını sağlamaktadır. Böylece araçsal güdüleyici eylemler, kişinin kendisine yönelimli iken, örgütsel bağlılık eylemleri örgütsel eğilimler taşımaktadır. İş gören ile örgüt arasında değişimsel bağlılık olarak da adlandırılan bu bağlılık türünde örgüt, iş görenin bazı güdülerini doyururken; dönüşte iş görenden örgüte katkı yapmasını beklemektedir. Değişim ilişkisi, bir dereceye kadar dengede veya iş görenin lehine olduğu sürece iş gören, örgütten ayrılmayı istemeyerek ona bağlılık duyacaktır (Akt. Balay, 2000).

#### **2.5.1.4. Mowday'ın sınıflandırması:**

Yapılan sınıflandırma ile tutum olarak bağlılık ve davranış olarak bağlılık ayrımı yapılmıştır. Tutumsal bağlılık, kişinin örgütsel amaçlarla özdeşleşmesini ve bunlar doğrultusunda çalışma istekliliğini bildirmektedir. Davranışsal bağlılık ise, kişinin davranışsal faaliyetlere bağlılığından kaynaklanmaktadır. Yapılan çalışmalarda da her iki tür bağlılık arasında dönüşümlü (daireysel) bir ilişkinin olduğu ileri sürülmüştür. Buna göre bağlılık tutumu, bağlılık davranışlarına götürürken, bu davranışlar da dönüşte bağlılık tutumlarını kuvvetlendirmektedir (Blau, 1985: Akt, Özkan, 2008).

#### **2.4.1.5. Kanter'in sınıflandırması**

Kanter'e göre bağlılık üyelere örgüt tarafından dayatılan davranışsal taleplerden kaynaklanmakta olup, bu talepler üç değişik bağlılık ortaya koymaktadır: devamlılığa yönelik bağlılık, kenetlenme bağlılığı ve kontrol bağlılığı (Balay, 2000).

#### **2.4.1.6. O'Reilly III ve Chatman'nın sınıflandırması**

Örgütsel bağlılığı kişinin örgütüne psikolojik bağlılığı olarak değerlendiren O'Reilly III ve Chatman, bir örgüte bağlılığı üç boyutta ele almaktadırlar.

**2.4.1.6.1. Uyum:** Bu boyutta temel amaç, belli dış ödüllere ulaşmaktır. Bireyler tutum ve davranışlarını, belli kazanımları elde etme belli cezaları savuşturma temeline oturtarak gerçekleştirirler.

**2.4.1.6.2. Özdeşleşme:** Diğerleriyle yakın ilişkiler kurma isteğine dayanır. Bireyler, tutum ve davranışlarını, kendilerini ifade etmek doyum sağlamak için diğer kişi ve gruplarla ilişkilendirerek gerçekleştiğinde özdeşleme meydana gelmektedir.

**2.4.1.6.3.İçselleştirme:** Tümüyle bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Bu boyuta ilişkin tutum ve davranışlar, bireyler, iç dünyalarını örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kıldığında gerçekleşir.

Uyum, ödül-maliyet değerlendirmesini öne çıkararak bireyi araçsal algılara; özdeşleşme ve içselleştirme ise, örgütün beklentilerine dönük sonuçlara yönelmektedir (Balay, 2000).

#### **2.4.1.7.Allen ve Mayer'in sınıflandırması**

Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığı duygusal, devam ve normatif bağlılık şeklinde üç grupta sınıflandırmaktadır. Üç bağlılıktaki artışlarda da iş görenler örgütte kalmaya devam etmekte ancak, duygusal bağlılıkta kalma güdüsü isteğe bağlı iken, devam bağlılığında gereksinime dayanmakta, normatif bağlılıkta ise yükümlülük belirleyici olmaktadır.

#### **2.4.1.8.Buchanan'nın sınıflandırması**

Bağlılığı, örgütün amaç ve değerlerine adanma olarak değerlendiren ve bir kimsenin, rolüne, araçsal bir değerden ayrı olarak, örgütün kendi iyiliği için bağlılık duyması olarak tanımlayan Buchanan örgütsel bağlılığı üç gruba ayırmaktadır (Balay, 2000).

**2.4.1.8.1. Özdeşleme (Identification):** Kişinin, örgütün amaç ve değerlerini kendisinin amaç ve değerleri olarak benimsemesidir.

**2.4.1.8.2. Sarılma (Involvement):** Kişinin, iş rolünün gerektirdiği eylemlere psikolojik olarak bağlılık duymasıdır.

**2.4.1.8.3. Sadakat (Loyalty):** Örgüt için duygusal hisler besleme ve ona içten bağlılık göstermedir.

#### **2.4.2. Örgütsel Bağlılığı Oluşturan Unsurlar**

Örgütsel bağlılık pek çok araştırmacı tarafından farklı boyutlarda ele alınmış ve çalışılmıştır. Bir araştırmada örgütsel bağlılık boyutları “yabancılaştırıcı, hesapçı ve ahlaki” olarak belirlenmişken başka bir araştırmada “devam, uyum ve kontrol” bir başka araştırmada ise “davranışsal ve tutumsal” olarak belirlenmiştir. Yine araştırmalarda

örgütsel bağlılık boyutları “anlatımsal ve araçsal devre” ile “duygusal, normatif ve devam” bağımlılığı olarak ele alınmıştır (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen, 2010).

#### **2.4.2.1. Duygusal Bağlılık**

Duygusal bağlılık, işletmede çalışan bireylerin duygusal olarak kendi tercihleri ile işletmede kalma arzusu olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlılıkta, çalışanlar, kendilerini örgütün bir parçası olarak görmekte, örgüt onlar için büyük bir anlam ve öneme sahip olmaktadır. Yani çalışanların örgüte karşı güçlü duygusal bağlılık duymaları, örgütle ilgili tüm ilişkilerinde, gereksinim duyduklarından değil, istedikleri için örgütte kalmaya devam etmelerinden kaynaklanmaktadır (Balay, 2000).

Duygusal bağlılık, örgütle bütünleşme ve özdeşlemeyi içerir. Örgütün amaçlarını bireyler kendi amaçları gibi önemser ve örgütün hedeflerine ulaşması için gayret gösterirler. Böylesi bağlılığın olduğu kurumlarda sağlıklı bir örgütsel iklimin varlığından söz edilebilir (Kurtulmuş, Kinay ve Gündaş, 2012).

Duygusal Bağlılık iş görenlerin örgütlerinin değerlerini, hedeflerini ve amaçlarını benimsedikleri oranda hissettikleri bağlılıktır. Bu durumda iş gören, örgütün değerlerini güçlü bir şekilde kabul eder ve örgütün bir parçası olarak kalmayı ister. Bu durum, iş görenin örgüte bağlılığının en iyi şeklidir. Aslında bu kişiler, her işverenin hayalini kurduğu, gerçekten kendini örgüte adanmış ve sadık iş görenlerdir. Böyle iş görenler, işe karşı olumlu tutum sergilerler ve gerektiğinde ek çaba göstermeye hazırdırlar (Bayram, 2004).

#### **2.4.2.2. Devam Bağlılığı**

Devam bağlılığı, çalışanların örgütten ayrılmalarının işletmeye getireceği maliyeti ve olumsuzlukları dikkate alması, bir zorunluluk olarak işletmeye devam etme şeklinde tanımlanmaktadır (Meyer ve Allen, 1991). Buna göre bağlılık, çalışanların örgütte çalıştığı süre içerisinde harcadığı emek, zaman ve çaba ile edindiği statü, para gibi kazanımlarını örgütten ayrılmasıyla birlikte, kaybedeceği düşüncesiyle oluşan bağlılıktır (Obeng ve Ugboro, 2003).

Bu bağlılık türünde çalışan örgütte sadece kendi getirileri açısından kalıp kalmama hissine sahiptir. Örgütte kalmaya devam etme isteği, çalışanın örgütteki yatırımlarının toplamı, örgütü terk ettiğinde kaybedeceklerini ve karşılaştırılabilir

alternatiflerin sınırlı olmasını değerlendirmesi yoluyla ortaya çıkar (Yıldırım, 2002). Devam bağlılığında çalışan örgütten ayrılmanın maliyetini göz önünde bulundurur; eğer örgüte yaptığı yatırımlar, örgütten ayrılmanın maliyetini aşıyorsa çalışan örgütüne bağlanarak örgütte kalmaya devam eder. Çalışanların örgüte bağlılık duymalarının ve örgütte kalmak istemelerinin temel nedeni, örgütte kalmaya ihtiyaç duymalarıdır (Meyer ve Allen, 1991).

Örgüte devamlılık bağlılığı 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 (Bayram, 2004). Devam bağlılığının zayıf olduğu örgütlerde çalışanlar yaptığı işten ve işin getirisinden memnun olmadıkları için kendilerini işine vermezler. Bu tür çalışanları cazip ve gelir getirici iş imkânı buldukları an kurumlarıyla bağlantılarını koparabilirler (Kurtulmuş, Kinay ve Gündaş, 2012).

### **2.4.2.3. Normatif Bağlılık**

Normatif bağlılık, çalışanların ahlaki bir görev duygusuyla ve işletmeden ayrılmamanın gereğine inandıkları için kendilerini örgüte bağlı hissetmeleri olarak ifade edilebilir (Meyer ve Allen, 1991). Bu bağlılıkta, çalışanlar, sadakatin önemli olduğuna inanmakta ve bu konuda ahlaki bir zorunluluk hissetmektedir (Yalçın ve İplik, 2005).

Örgütsel bağlılığın bu boyutu, çalışanların çalıştığı örgüte karşı sorumluluğu ve yükümlülüğü olduğuna inanması ve bu yüzden kendini örgütte kalmaya zorunlu görmesine dayanan bir temel çerçeve üzerine inşa edilmiştir (Wasti, 2002).

Bu bağlılık türünde bireyler buldukları örgüte bağlılıklarını bir borç bilirler ve buna göre davranırlar. Tıpkı kendisine iş verilen bir kişinin o işverene karşı mahcubiyet duyması gibi düşünülebilir. Bu bir sadakatin göstergesidir. 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 (Bayram, 2004).



Normatif bağıllıkta, çalışanın örgütüne sadık kalmasının gerekli olduğu yönündeki örgütsel sosyalleşme tecrübesi bu bağıllık türünün gelişimine ön ayak olur ve bir sonuç olarak bu bağıllık türünü ortaya çıkarır. Çalışanın örgüte karşı borçluluk duygusunun yarattığı örgütte kalma davranışı çalışana ahlaki olarak örgüte bağlamaktadır. Bu bağıllık boyutunun içinde olan bir çalışanın bu bağıllık türünden çıkması ancak örgüte yönelik hissettiği borç duygusundan arınmasıyla mümkün olacaktır ki bu da çalışanın örgüte olan borcunu ödemesiyle gerçekleşecektir (Meyer ve Allen, 1991).

Normatif bağıllık, bireyin örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak görmesi ve örgütüne bağıllık göstermesinin doğru olduğunu düşünmesi yönüyle duygusal bağıllıktan; örgütten ayrılma sonucunda ortaya çıkacak kayıplardan etkilenmediği için de devamlılık bağıllığından farklıdır (Wasti, 2000).

Normatif bağıllık kendini kuruma adamayı ve sadakati teşvik eden bir kültür içinde sosyalleşme sağlaması nedeniyle kurum ve örgütlere bağlı ve sadık olma eğilimine vurgu yapar (Durna ve Eren, 2005). Normatif bağıllığı yüksek olan bir çalışan ise genellikle örgütün hak ettiğine uygun davranabilmek motive olacaktır. Bu nedenle bu bağıllık türü ile işe devam, iş performansı ve örgütsel vatandaşlık gibi davranışlar arasında pozitif ilişki vardır (Meyer ve Allen 1991).

Çalışanlar kendilerinin çalıştıkları kurumlarına karşı sadakat ve vefa göstermelerinin gerekli olduğuna inandırırılar. Kendisini örgütüne karşı sadakate inandıran çalışanlar “Kişisel ve mesleki gelişimimde önemli rol oynayan ve bana birçok konuda destek olan kurumuma biraz daha hizmet etmeliyim ya da hizmet ederek kuruma vefa borcumu ödemeliyim.” düşüncesine sahiptirler (Kurtulmuş, Kinay ve Gündaş, 2012).

Bu bağıllık türünü “vefa” bağıllığı olarak ifade etmek yanlış olmaz. Çalışanın örgüt ile arasındaki ilişkinin boyutunu, çalışanın örgütüne ve örgüt yöneticisine karşı duyduğu minnettarlık ve vefa duygusu belirler. Normatif bağıllıkta çalışanların örgüte bağıllığını etkileyen herhangi bir zorunlu düşünce ya da olay yoktur. Aksine bu bağıllık türünde çalışanların örgütüne karşı gönüllü bağlanması söz konusudur. Ücret, terfi, ailevi nedenler ya da örgütten kaynaklanan sebepler gibi etkenlerin etkisi çok az düzeydedir.

### 2.4.3. Örgütsel Bağlılığın Önemi

Örgütsel bağlılık, işi bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile iş doyumu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi iş görenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle; yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi iş görenlerin kişisel özellikleriyle ve bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilme nedenlerinden ötürü örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir (Balay, 2000).

Örgütsel bağlılık, iş görene örgütten çok çeşitli fayda ve ödüller sağlamakta ve bütün örgütleri ilgilendirmektedir. Bütün örgütlerin iş gören devamsızlığı ve iş gücü devrinden kaçınmaları gerekmektedir. Bu olumsuz değişkenler genelde maliyetleri de arttırmaktadır. Bunu önlemenin yolu iş görenlerin örgüte olan bağlılıklarını sağlamaktır. Örgüte psikolojik olarak bağlı olan iş görenler, örgütün amaçlarını içselleştirme eğilimi göstermektedirler (Çırpan, 1999).

Örgütüne bağlılık gösteren iş görenlerin, daha üretken, sadakatlerinin yüksek, verimlilik ve sorumluluk duygularının daha fazla olduğu ileri sürülmektedir. Örgütsel bağlılık, işten ayrılma, devamsızlık, iş performansı gibi davranışsal, iş doyumu gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; iş görenin işine ve rolüne ilişkin özellikleriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Balay, 2000). Çalışanların herhangi bir üretim faktörü olmadığının ve kısa dönemde gözden çıkarılmalarının örgüte yarardan çok zarar getireceğinin anlaşılması, ayrıca son yıllarda ortaya çıkan rekabet koşullarıyla başa çıkabilmek için daha nitelikli çalışanlarla birlikte olmak fikri, iş görenlerin örgütsel bağlılığının artırılması gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Kirel, 1999).

Örgütsel bağlılık iş görenlerin örgütün amaç ve hedeflerini gönülden benimsemelerini, örgütün daha iyi bir noktaya gelmesi için çabalamalarını ve örgütte varlıklarını sürdürmek istemelerini içeren bir kavramdır (Ada, Alver ve Atlı, 2008). Örgütsel bağlılığın, örgütsel etkililik ve çalışanlar üzerinde potansiyel bir gücü olduğu kabul edilmektedir. Örgüte bağlılıkları olmayan veya düşük olan bireylerin, kendilerini örgütün bir parçası olarak görmedikleri için, işe gelmeme, işe geç gelme ve işten ayrılma olasılıklarının daha yüksek olması beklenmektedir (Allen ve Meyer, 1990).

Örgütsel bağlılık, iş görene örgütten çok çeşitli fayda ve ödüller sağlamakta ve bütün örgütleri ilgilendirmektedir. Bütün örgütlerin iş gören devamsızlığı ve işgücü

devrinden kaçınmaları gerekmektedir. Bu olumsuz değişkenler genelde maliyetleri de arttırmaktadır. Bunu önlemenin yolu iş görenlerin örgüte olan bağlılıklarını sağlamaktır. Örgüte psikolojik olarak bağlı olan iş görenler, örgütün amaçlarını içselleştirme eğilimi göstermektedirler (Çırpan, 1999).

Artan rekabet koşullarında örgütlerin en ayırıcı özelliği olması nedeniyle çalışanların, örgütte tutulması bir zorunluluk haline gelmiştir. Rekabet koşullarında büyük bilgi birikimine sahip bireyleri örgütte tutmanın tek yolu elbette para değildir. Pek çok durumda bazı nitelikli işgücünün örgütten ayrıldığı ve daha az ücretle başka örgütlerde çalışmayı kabullendiği görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri de örgütün ve onun yöneticilerinin, çalışanları örgüte bağlama başarısızlığıdır (Özdevecioğlu, 2003).

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

Çalışanların bağlılığı örgütsel başarıya ulaşmada en kritik faktör olarak görülmektedir. Her örgüt üyelerinin örgütsel bağlılığını arttırmak istemektedir. Çünkü örgütsel bağlılık çalışanları problem üreten değil, problem çözen insanlar haline dönüştürür. Örgütler eğer refah içerisinde olmak veya varlıklarını idame ettirmek istiyorlarsa mutlaka üyelerinin bağlılıklarını sağlamalıdır (İnce ve Gül, 2005).

#### **2.4.4. Eğitim Açısından Örgütsel Bağlılık**

Eğitim sisteminin vazgeçilmez ve en önemli örgütleri okullardır. Okullar eğitim sisteminde örgütsel, eğitsel ve yönetsel amaçları gerçekleştirmektedir. Amaçların gerçekleştirilmesi için güdülenmiş ve okullarıyla üst düzeyde özdeşleşmiş bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan da anlaşılacağı gibi okulların amaçlarını etkili biçimde gerçekleştirmeleri için, öğretmen ve yöneticilerin örgütlerine güçlü bir şekilde bağlanmaları gerekmektedir. Örgütsel bağlılık, çalışanların iş doyumunu, performansı, örgüt iklimi ve öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Balay, 2000; Buluç, 2009).

Öğretmenlerin okul örgütüne bağlılığının yüksek düzeyde olması okulu amacına ulaştırmada önemli etkenlerden bir tanesidir. Okuluna bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin, işe devam isteği, okula adanma duygusu, çalışma heyecanı gibi özellikleri yüksek olacaktır. Öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının artırılmasında okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir. Okul yöneticilerinin okulun öğretmenler açısından yaşam kalitesi yüksek bir örgüt olmasında, tercih edilebilir bir kurum olmasını sağlamada göstereceği davranış biçimi bağlılık açısından son derece önemlidir.

Yönetici davranış ve uygulamalarının, iş görenlerin örgütsel bağlılık düzeyini etkilediğinin kanıtları vardır. Örgüt tarafından desteklenmediğini düşünen, karar alımında sınırlı rol alan ve iş rolü ve performansı hakkında geribildirim almayan bireyler genellikle düşük bağlılık göstermektedir. Örgütte ağırlıklı olarak uygulanan liderlik stili örgütsel bağlılığı olumlu veya olumsuz yönde etki edebilir (Dick ve Beverly, 2001).

Yöneticilerin öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını arttırabilmelerinin birinci yolu öncelikle kendilerinin örgütlerine olan bağlılıklarının yüksek olmasından geçer. Okuluna bağlılığı yüksek olan okul yöneticisi, çalışanlarının bağlılığını artırma da daha güçlü ve istekli davranır.

Okul yöneticiliğinin yeniliklere açık olmayı, çağın gerektirdiği gelişmeleri takip etmeyi ve bu gelişmeler doğrultusunda yenilenmeyi gerektiren bir meslek olması okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığının önemini arttırmaktadır. Bu noktada yöneticilerin örgütün amaçları ile özdeşleşme düzeyi yöneticinin lider olması açısından önem taşımaktadır. Yöneticilerin değişimlere uyum sağlayabilmesi, bu değişimlere uygun vizyon oluşturması ve bu vizyonlara öğretmenlerin bağlılığını sağlaması için öncelikle kendilerinin örgüt amaçları ile özdeşleşmesi ve bu amaçlar doğrultusunda öğretmenleri desteklemesi gerekir. Örgüt amaçları ile özdeşleşen yöneticiler, öğretmenlerin de bu amaçları benimsemesini sağlayacak, bu şekilde öğretmenin okula yaptığı olumlu katkı da artacaktır (Nayir, 2013).

Eğitim örgütlerinin etkililik derecesi birçok unsura dayalı olmakla birlikte bunların en önemlilerinden birisi öğretme ve öğrenme sürecinde yer alan yönetici, öğretmen ve öğrenci etkileşimidir. Bu etkileşimde yönlendirici olan; okul düzeyinde yönetici ve sınıf düzeyinde öğretmendir. Bu bağlamda, öğretmenin kendisini okula, öğrencilerine, öğretim etkinliklerine, mesleğine ve is arkadaşlarına adanması; diğer bir

anlatımla öğretmenlerin bu grupların veya nesnelere normatif beklentilerini ve formallığı aşan davranışlar göstermesi okulun etkililiğine olumlu yönde etki edebilmektedir (Özkan, 2008).

Öğretmenlerin okullarına, öğrencilerine, öğretim aktivitelerine, mesleğe ve meslektaşlara bağlılığı; diğer bir deyişle, biçimselliğin ötesinde öğretmen tutumları, bu grupların normatif beklentilerine ve okulun etkililiğine amaçlı bir etki yapar (Celep, 2000).

Eğitim örgütleri gibi, çıktı olarak kişileri değiştiren ya da onlarla ilgilenen örgütler göz önünde bulundurulduğunda, büyük ölçüde güdülenmiş ve işleriyle özdeşleşmiş kişilere gereksinim vardır. Faaliyet alanı, insanın yetiştirilmesi ve dönüştürülmesi olan okulların etkili işleyişi için, okulda bulunan üyelerin çoğu, görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmalıdırlar (Katz ve Kahn, 1977).

Bir örgüt olarak okula bağlılık, yönetici ve öğretmenlerin amaçlar ve değerler ile ilişkilerinde, rollerine, araçsal bir değerden ayrı olarak, okulun kendi iyiliği için bağlılık duymalarıdır. Okulun amaç ve değerlerinin kabulü, bunların kişisel amaç ve değerler sistemiyle bütünleştirilmesi süreci, okulla özdeşleşme olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin rollerini başarıyla yerine getirmeleri onların, okula bağlılık duymalarıyla gerçekleşebilir. Okula gerçek anlamda bağlılık duyan iş görenler, bunu, okulun kendi yararı ve güvenliği için, sürekli bir biçimde ve zamanlarının büyük bir bölümünü okula ilişkin eylem ve düşüncelere ayırarak yaparlar (Wiener, 1982 ).

Öğretmen işine karşı ne kadar olumlu tutum ve davranışlara sahip olursa, verimliliği o kadar artacaktır. Hatta kendinden beklenenin fazlasını yerine getirecektir. Eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri, öğretmenlerin okula ve işlerine olan olumlu tutum ve davranışlarının azalmasıdır. Bunun sebebi; sosyal, psikolojik, fizyolojik, maddi ya da örgütle ilgili olabilir. Örgütsel bağlılıktaki azalma, bu sebepler arasında yer alabilir. Öğretmenler kendi değerleriyle örgütün değerlerini ne kadar çok benzeştirirse, o kadar çok verimliliği artacaktır (Özkan, 2008).

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 “gevsek” örgütlerde içten bağlılık özellikle daha büyük önem taşımaktadır.

Düşük öğretmen bağlılığı öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az hoşgörülü, daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerini etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar (Firestone ve Pennel, 1993; Akt. Balay, 2000).

Örgütsel bağlılık, öğretmenlerin işlerinde yakaladıkları etkililik derecesiyle öğretimlerinden çıkardıkları iş tatmini, içsel motivasyon ve istek derecesini yansıtmaktadır (Ingersoll, 1994). Bu doğrultuda ilköğretim okullarında öğretmenlerin etkili, verimli ve güdülenerek çalışabilmeleri için örgütüne, mesleğine ve öğrencilerine bağlılık duyması gerekmektedir (Balay, 2000). Bu bağlılığın düzeyi ne kadar yüksek olursa öğretmenin iş başarısı ve iş doyumunu sağlaması o kadar kolay olacaktır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, öğretmenin yaptığı işten memnun olmasını sağladığı gibi, öğrencilerin bireysel başarısının yanında, genel olarak okul başarısında da etkili olmaktadır (Karataş ve Güleş, 2010). Eğitim örgütleri için önemli olan, sistemin en önemli parçası konumundaki öğretmenlerin enerjilerini, hedef kitle olan öğrenciler için harcayabilmesidir. Bunun en üst düzeyde olması öğretmenlerin bağlılık göstermesi ile mümkün olur. Hiç şüphesiz sözü edilen bağlılığın oluşabilmesinde okul müdürlerinin de önemli payı olduğu düşünülmektedir (Serin ve Buluç, 2012).

Düşük öğretmen bağlılığı aynı zamanda öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az hoşgörü, daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerini etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar. Sonucun, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki bir anlaşma biçimini aldığı söylenebilir. Buna göre öğretmenler, daha fazla sosyal ilişkilerin olduğu daha düzenli bir sınıfa karşılık olarak öğrencilerine yönelik entelektüel beklentilerinde azalmaya gitmektedirler (Balay, 2000).

#### **2.4.5. Örgütsel Bağlılığın Boyutları**

İş görenin yapmış olduğu işe ya da işin belirli boyutlarına karşı tutumunu belirleyen, işini gerçekleştirmiş olduğu işyerine bir bütün olarak gösterdiği bağlılığın

düşük olmasının bireysel ve örgütsel bazı sonuçları olabilmektedir. Çalışma yaşamında, yetersiz örgütsel bağlılık, iş görende, verim düşüklüğü, işe devamsızlık, örgüte daha düşük düzeyde bağlılık ya da örgütten ayrılmalar biçiminde sonuçlara neden olmaktadır. Bu sonuçlar ise çalışma yaşamında işletmelerin amaçlarının gerçekleştirilmesini engelleyici ya da zorlaştırıcı birer sorun olarak görülmektedir (Yüksel, 2004). Bu çalışmada Örgütsel bağlılığın boyutları “uyum” boyutu, “özdeşleştirme” boyutu ve “içselleştirme” boyutu olmak üzere üç şekilde ele alınmıştır.

#### **2.4.5.1. Örgütsel Bağlılığın “Uyum” Boyutu**

Bazı durumlarda insanlar bir örgütü yüzeysel düzeyde desteklerler. Bunlar, örgüte inanmaktan çok, uyumlu eylemler yoluyla bazı ödülleri kazanmayı ve cezaları savmayı istiyorlar. Bu yüzeysel bağlılık, uyum olarak adlandırılmaktadır. Yetki, kural ve prosedür eylemleri genellikle uyum ile sonuçlanır. Burada birey yaptığını, yapmak zorunda olduğundan yapar. Uyum her zaman zorunluluk bildirir. Uyum ayrıca yetkiyi elinde bulunduranın avantajlı olduğu durum olup, genellikle acil bir çözüm olarak kısa dönemler için geçerlidir. Tercihlerini astlarına pozisyonu kullanarak kabul ettirmeye çalışan bir yöneticiye uyulur, fakat bu uyum gönülsüzdür. Bu yüzden, uyum güvene değil kontrole dayanır ve kişiye seçme olanağı vermez. Uyum, bağlılıkta ilk aşamadır. Bu aşamada birey, diğerlerinin etkilerini sadece onlardan bir şey elde etmek için kabul eder (Balay, 2000).

Uyum boyutu örgüte yüzeysel bir bağlılığı ifade eder. Uyum halinde çalışan yaptığını yapmak zorunda olduğu için yapar. Birey bir şeyi, gerçekten inandığı için değil de ceza korkusu ya da ödül beklentisi içinde, kendisini mecbur hissettiği için yapması söz konusudur. Uyum, seçme imkânı vermez; birey yapması gerekenleri denetim altında, güvensiz bir ortamda yapmak zorunda kalır (Mercan, 2006).

Çalışanlar, örgütten bir kazanç bekledikleri için, kendilerini örgüte uyum sağlamak zorunda hissetmektedir (Bursalıoğlu, 2005). Bağlılığın uyum boyutu, yararçı örgütlerde kısmen değişim, kısmen de yapısal bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle, bağlılık, örgütten sağlanan ödül oranının, bu ödülleri kazanmak için harcanan maliyetlerle ilişkisine dayanmaktadır. Yararçı örgütlerin çoğunda bireysel emirlere uyarlar ancak, çıkarlarının ötesinde örgüte bağlılık çok azdır. Yani para ve belki statü için var olan karşılıklı eşit değişim dışında bir bağlılık yoktur. Bu nedenle yararçı

örgütlerde iş görenler arasında baş gösteren herhangi bir doyumsuzluk, ödül- maliyet ilişkisi ve dengesinde mahrum olma duygusuna götürür. Bu açıdan bakıldığında uyum, ödül ve maliyetlerin değerlendirilmesinde tümüyle araçsal algı sonuçlarına götürebilir (Balay, 2000).

#### **2.4.5.2. Örgütsel Bağlılığın “Özdeşleşme Boyutu**

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. Özdeşleşme, bir çekicilik durumu yarattığından, bireye yüksek derecede hoşnutluk verir. Fakat bu çekicilik, kolayca kaybolabildiğinden korunması gerekir. İnsanlar özdeşleşme boyutunda örgütlerine bağlılık göstermekten gurur duymaktadır. İş görenler bu aşamada örgütle üst düzeyde özdeşleşir. Çünkü örgüt onların değer verdiği şeyleri destekler (Balay, 2000). Bir kişi, bir grup veya örgütle çeşitli sebepler yüzünden özdeşleşmektedir. Grup üyeliği insanın kendisini tanımasına, bir ait olma hissine sahip olmasına ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Bireye ait olma duygusu vermektedir. Şayet örgütün imajı, prestiji ve güvenilirliği yüksek ise üyeler daha fazla özdeşleşme göstermektedirler (Benkhoff, 1997).

Özdeşleşme, bireyin değer verdiği şeyler karşılığında örgütü ile bir anlamda bir kişilik bütünleşmesine girmesidir. Özdeşleşmede birey, kendini ifade etme ve insanlarla kurduğu ilişkileri sürdürme fırsatı tanındığı oranda başkalarının etkilerini kabul etmektedir (Başaran, 2000).

Bağlılığın ikinci aşaması olup bireylerin örgüte ve çalışanlarına yakın olma isteklerine bağlıdır. Özdeşleşmede birey başkalarının etkilerini, kendini tanımlamaya imkân veren ilişkilerin kurulma ve sürdürülmesi karşılığında kabul eder. Özdeşleşmede, başkalarının hareket ve davranışları, başkalarıyla ilişkiye girmek ve bunu sürdürmek amacıyla benimsenir. Özdeşleşmede, bireye hoşnutluk veren, ancak kaybolma olasılığı yüksek olan bir çekicilik vardır (Mercan, 2006).

#### **2.4.5.3. Örgütsel Bağlılığın “İçselleştirme” Boyutu**

Bağlılığın son aşaması olup birey ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumunu ifade eder. İçselleştirme, bireyin değerlerinin örgütsel değerlerle uyum içinde olması ve



örgütsel değerlerin bireyin tutum ve davranışlarında etkili olmasıdır. Bu aşamada bireyin, örgütün değerlerini gerçekten kişisel değerleriyle uyumlu ve ödülleyici görmesi söz konusudur. İçselleştirmede bireyin, örgütün değer ve normlarını, kendi değer ve normları olarak, zorlama olmaksızın içten kabulü ve benimsemesi söz konusudur. Bu haliyle de içselleştirmede normatif bağlılık vardır (Balcı, 2003).

Örgütsel bağlılığın bu boyutu kişisel değerlerin örgütsel değerlerle uyumluluğunu ve örgütsel değer sisteminin, bireyin tutum ve davranışları üzerindeki etkileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Örgütün en çok arzuladığı bağlılık formu içselleştirmedir. Çünkü içselleştirme, kendi kendini devam ettirici olarak başlangıçtaki etki kaynağından bağımsızdır. Fakat başarılması hem daha zor hem de uzun zaman alıcıdır. İçselleştirme bir kez gerçekleştiğinde, bireyi etkilemek için yeni etki kaynaklarının devreye konulması gerekmez. Çünkü bu bağlılık boyutunda birey, yeni bir fikri, değişimi, tutum veya davranışı kendisinin olarak kabul eder (Balay, 2000).

#### **2.4.6. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Örgütsel bağlılık ile ilgili yurt içi ve yurt dışında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalarda örgütsel bağlılık ile ilişki içerisinde olan kavramlar araştırılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada yapılan araştırmaların bazıları yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir.

##### **2.4.6.1. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Varoğlu (1993), “Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri” adlı çalışmasında, öncelikle kamu sektöründe iş görenlerin çoğunlukla yüksek düzeyde devamlılığa yönelik bağlılık gösterdikleri, ayrılma ve çalışma nedenlerinin ağırlıklı olarak çalışma ortamlarındaki faktörler olduğunu belirlemiştir. Bunun nedenleri olarak da iş görenlerin başka iş alternatiflerinin olmadığına inanmaları, iş değiştirmelerinin kendilerine büyük bir maliyete yol açacağını düşünmeleri, iş görenlerin henüz alt düzeydeki gereksinimlerini tatmin edip üst gereksinimlere geçemedikleri, ülkenin genel koşulları ve kamu bürokrasisinin özel yapısı nedeniyle bu sonuçların bütünüyle bireysel özelliklere dayandırılmayacağını ifade etmiştir.

Tuncer (1995) “Milli Eğitim Bakanlığı Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü Personelinin İş Doyumu ve Örgüte Bağlılık Durumları” adlı çalışmasında iş görenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık boyutundaki algılamalarını karşılaştırılmış, cinsiyet değişkeninde bir fark bulamazken, görev unvanları değişkeninde farklılık olduğunu belirlemiştir. Çalışma sonucuna göre üst ve alt düzey yöneticilerin hem doyumlu hem de örgüte bağlı oldukları, orta kademe yöneticilerinin ise iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir sonuca göre yükseköğretim ve fakülte mezunlarının iş doyumunu bakımından en yüksek algılama düzeyine sahip oldukları, eğitim düzeyi yükseldikçe örgüte bağlılık düzeyinin periyodik olarak azaldığı ve iş doyumunu ile örgütsel bağlılık arasında paralel bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışma da genel olarak iş doyumunu ile örgütsel bağlılık arasında bir paralellik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Celep (1996), “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı” adlı çalışmasında, öğretmenlerin arkadaşlarına, mesleklerine, okullarına ve bütünsel olarak örgütlerine adanmışlık düzeylerine ilişkin algılamalarını ölçmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmaya göre katılımcıların beklenenin çok üstünde bir çaba sarf ettikleri, işyerlerinin bir üyesi olmaktan mutlu oldukları ve başka bir işyeri arayışında olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca iş görenlerin kendilerini örgütlerinden daha çok mesleklerine adanmış oldukları belirlenmiştir.

Çırpan (1999) “Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık ilişkisi: Bir Alan Araştırması” adlı çalışma ile işletmelerde var olan örgütsel öğrenme iklimi ile örgüte bağlılık değişkenleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının incelemeyi amaçlamıştır. Örgütsel bağlılık duygusal, zorunlu ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutta ele alınmış, örgütsel değişkenler ile katılımcıların örgüte bağlılık düzeyleri arasında ilişkiler, boyutlar dikkate alınarak test edilmiştir. Ayrıca kişisel değişkenlerin örgüte bağlılık üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler beş grupta analiz edilmiştir: kişisel faktörler, işle ilgili özellikler, rolle ilgili özellikler, örgütsel özellikler ve grup-lider ilişkileri. Örgütsel bağlılığın sonuçları da beş başlıkta toplanmıştır: bağlılık ve iş başarımı, bağlılık ve örgütte kalma süresi, bağlılık ve işe devamsızlık, bağlılık ve işe geçme, bağlılık ve işgücü devri.

Balay (2000) “Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı” isimli araştırmasında, özel liseler ile resmi liselerde görevli öğretmen ve yöneticilerin, çeşitli değişkenler boyutunda örgütsel bağlılıkları düzeyinde, anlamlı farklılaşma olup olmadığı açısından incelemeye değer görmüştür. Araştırmaya katılanlardan resmi liselerdekiler özel liselere göre, öğretmenlerde yöneticilere göre yüksek düzeyde uyuma ilişkin örgütsel bağlılık göstermektedir. Katılımcıların algılamalarına göre özel liseler resmi liselere göre, yöneticilerde öğretmenlere oranla özdeşleşme boyutunda daha üst düzeyde örgütsel bağlılık algılamasına sahiptirler. İçselleştirme boyutuna ilişkin olarak ise araştırmaya katılanlardan özel liselerdekiler resmi liselere kıyasla, yöneticiler de öğretmenlere göre daha üst düzeyde örgüte ilişkin içselleştirme algısına sahiptirler. Sonuçta resmi liselerde iş görenlerin okullarına zorunlu uyum ve araçsal nitelikte bağlılık gösterdikleri, özel liselerde ise iş görenlerin okulları ile psikolojik bir bütünleşme çerçevesinde duygusal bir bağ oluşturdukları ileri sürülebilmektedir.

Yıldırım (2002) “Çalışma Yaşamında Örgüte Bağlılık ve Adalet ilişkisi” adlı çalışmada, genel olarak çalışanların örgüte bağlılıklarının hangi değişkenlerle ilişkili olduğu ve hangi değişkenlerle açıklanabileceğinin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Bu çalışmada; kişisel değişkenlerden yaş ile örgüte duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında pozitif, örgütte kalmaya devam etme isteği arasında negatif bir ilişki olduğu; eğitim ile örgüte duygusal ve örgütte kalma isteği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, eğitimle örgüte normatif bağlılık arasında ise negatif bir ilişki olduğu; unvan ile örgüte duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, buna karşılık unvan ile örgütte kalmaya devam etme isteği ile örgüte normatif bağlılık arasında negatif bir ilişki olduğu; çalışma yılı ile örgüte duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında pozitif bir ilişki varken, örgütte kalma isteği ile çalışma yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı gözlenmiştir.

Akınaltuğ (2003), yaptığı çalışmada, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu, iş doyumunu arttıkça örgütsel bağlılığında arttığını belirlemiştir. İş görenlerin maddi doyumun yanında psikolojik doyuma da ulaşmak istedikleri, işle ilgili karar verirken, işin özelliklerine, çalışma olanaklarına, çalışma arkadaşlarına baktıkları ifade edilmiştir. İş görenin isinden doyumunu arttıkça verimliliği ve bağlılığı da artmaktadır. Bir başka deyimle doyum azaldıkça bağlılıkta azalmaktadır.

Erdoğan (2004), “İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri” adlı çalışmasında; hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin çok iyi olduğunu belirlemiştir. Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre duygusal boyutta örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin okullarına karşı olan devam bağlılıklarının düzeyinin az olduğu, normatif bağlılıklarının ise orta seviyede bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin okullarına karşı olan devam ve normatif bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmaması ile birlikte duygusal bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu; yöneticilerin öğretmenlere oranla duygusal bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Erdem (2008) tarafından yapılan “Öğretmenlere Göre Kamu ve Özel Liselerde İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi” adlı çalışmasının, Kamu lise öğretmenleri, özel lise öğretmenlerine göre, daha fazla uyum bağlılığı göstermişlerdir. Özdeşleşme bağlılığı boyutuna göre ise, Kamu lise öğretmenleri, özel lise öğretmenlerine göre, daha az özdeşleşme bağlılığı göstermiştir. İçselleştirme boyutuna göre ise, Kamu lise öğretmenleri, özel lise öğretmenlerine göre, daha az içselleştirme bağlılığı göstermiştir. Çalışmadan elde edilen diğer sonuçlara göre, İş yaşamı kalitesi boyutlarıyla örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif, orta ve düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. İş yaşamı kalitesi boyutlarıyla örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında pozitif, yüksek ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. İş yaşamı kalitesi boyutlarıyla örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu arasında pozitif ve genelde orta düzeyde bir ilişki görülmüştür.

Özkan (2008) tarafından yapılan, “İlköğretim Okulunda Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri” adlı çalışmada, kadın ve erkek öğretmenler arasında cinsiyetin, örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyecek bir unsur olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul türlerine göre ise, devlet okullarında ya da özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin içinde buldukları örgütlere karşı örgütsel bağlılık algısı düzeyinde bir anlayış farkı olmadığı sonucuna varılmıştır. Yaşa göre ise sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri değişmemektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre köy, belde, ilçe ve ilde görev yapan öğretmenlerin duygusal bağlılık

düzeyleri, zorunlu(rasyonel) bağlılık düzeyleri ve normatif bağlılık düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş (2010), “Dershane Öğretmenlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu” adlı çalışmada, dershane öğretmenlerinin orta düzeye bağlılık gösterdikleri, dershane öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin cinsiyet, branş, en son mezun olunan yükseköğretim kurumu, pedagojik formasyon alma ve haftalık ders saati değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmamakta, kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta, dershane öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta, dershane öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile iş doyumları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Taşdemir Afşar (2011) tarafından yapılan “Çalışma Yaşam Kalitesinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada, çalışma yaşam kalitesi düzeyinin genel örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenlerin duygusal bağlılık düzeyleri devlet üniversitesinde çalışan akademisyenlere göre daha düşük değildir. Normatif bağlılık bakımından vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenlerle devlet üniversitesinde çalışan akademisyenler arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. devam bağlılığı türüne bakıldığında ise, devlet üniversitesinde çalışan akademisyenlerin vakıf üniversitesinde çalışanlara göre devam bağlılıklarının daha yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistikî açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akgül (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, cinsiyet açısından normatif bağlılık ve devam bağlılığı arasında önemli bir fark görülmemiş; ancak duygusal bağlılık açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin duygusal bağlılıkları daha yüksek çıkmıştır. Bir başka sonuca göre, Örgütsel kimlik algısı ve örgütsel bağlılığı öğretmenlerin evli ve bekâr olma durumlarına göre incelendiğinde arada anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir sonuca göre, yöneticilerinden takdir gören öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılığı, yöneticilerinden takdir görmeyen öğretmenlere göre yüksek çıktığı görülmüştür. Bir başka sonuca göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ücret

açısından incelendiğinde, aldığı ücreti yeterli gören öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin ücreti yeterli görmeyenlere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Yıldız (2013) tarafından yapılan “Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada bulgularına göre, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yüksek düzeyde olduğu, çalışmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sinizm algıları arasında yüksek düzeyde negatif yönde bir ilişki, Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Muhalefet algıları arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Yaylı (2014) tarafından yapılan “Çalışanın Örgütsel Bağlılığı, Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma” adlı çalışmada, işten ayrılma niyeti algısı boyutu ile performans boyutu arasında ters yönlü bir ilişki, örgütsel bağlılık duygusal ve devam algısı boyutu ile performans algısı boyutu arasında doğru yönlü (pozitif) güçlü bir ilişki, normatif bağlılık algısı boyutu ile doğru yönlü (pozitif) zayıf bir ilişki, örgütsel bağlılık duygusal ve devam bağlılık boyutu ile işten ayrılma niyeti algısı boyutu arasında ters yönlü (negatif) yüksek bir ilişki, normatif bağlılık boyutu ile ters yönlü (negatif) zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köse (2014) tarafından yapılan “Dezavantajlı Okullarda Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmada, dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkilerin negatif yönde ve anlamlı olduğu, örgütsel sessizliğin örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **2.4.6.2. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Mowday, Porter ve Steers, cinsiyet ile örgütsel bağlılık arasında tutarlı bir ilişki olduğu, bunun yanında kadınların örgütlerde pozisyonları için daha zorlu aşamalardan geçtikleri için bağlılıklarının erkeklere göre daha fazla olduğuna dair bulgular ortaya konmuştur (Akt: Luthans, 1992).

Reyes tarafından yapılan “Örgütsel değerlerin ilkökul öğretmenlerinin iş doyumuna ve örgütsel bağlılıklarına etkileri adlı çalışmada, tecrübe ve kıdemin iş doyumunu etkilediği sonucuna ulaşırken, cinsiyet ve deneyimin de örgütsel bağlılık üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Buna göre örgütsel değerlere ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuş ve insan kaynakları ile ilgili yeni düşünce ve stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Akt: Tok, 2004).

Lance (1991) tarafından yapılan “iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve istekle yapılan devirler üzerindeki etkenleri” adlı çalışmada iş doyumunu ve örgütsel bağlılığın işin durumundan ve işin çevresinden kaynaklanan bir algılama ve tutum olduğunu belirtmiş ve doyum ile bağlılık arasındaki ilişkileri ele almıştır. İşin durumu ve çevresinin ihtiyari devir ile dolaylı ilişkisinin olduğu ortaya konmuştur. İş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasında asimetrik ve karşılıklı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tarr (1992) tarafından yapılan “Katolik okul öğretmenlerinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeyleri” adlı çalışmada; katılım, işe devam, misyona bağlılık, iş doyumunu, iş özelliklerine bağlılık ve dinin yeri veya önemi gibi faktörler üzerinde durulmuş ve örgütlerine bağlı öğretmenlerin diğer meslektaşlarına kıyasla daha yüksek iş doyumunu sağladıkları belirlenmiştir.

Mrozik (1993) tarafından yapılan bir diğer çalışmada “Öğretmenliği ikinci meslek olarak seçen iş görenlerin çalışma ortamına bağlılığı ile bu bağlılığın iş doyumuna etkisi” araştırılmış, araştırma sonuçlarına göre, ikinci meslek olarak öğretmenliği seçen iş görenlerin çeşitli programlarla bilgi ve rehberlik açısından desteklenmesi gerektiğini, böylelikle öğretmen açığının da kapatılması yönünde önemli bir adım atılacağı belirtilmiştir (Balay, 2000).

Vrom (1992) tarafından yapılan çalışmada iş doyumunu ve örgütsel bağlılık konularını da içeren role bağlılığın verimi önemli ölçüde etkilediği, iş yükü kontrolünün ise mesleki doyumunu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında kendine yeterli faktörünün bilimsel kimliğe bağlılığı belirlediği, kendine yeterli algısının aynı zamanda doyumunu da etkilediğini ifade etmiştir (Balay, 2000).

Tett ve Meyer (1993) “İş Doyumu, Örgütsel Bağlılık, Devir Niyeti ve Devir Hızı: Temel Analitik Analiz Yolu” adlı çalışmada, Devir niyetini iş doyumunu ve örgütsel bağlılığın belirlemekte olduğu, Devir niyeti üzerinde doyumun bağlılıktan daha güçlü etki

yaptığı, Devir hızı üzerinde iş tutumlarının dolaylı etkilerinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Busby (1992) tarafından yapılan “örgütsel bağlılık ve örgütsel iklim çalışmaları” adlı çalışma ile açık örgütsel iklim ve güçlü örgütsel bağlılık algılarının ilişkilendirilmesiyle gelişmiş görev performansı ve ileri üretimin ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır (Balay, 2000).

Everett (1992) tarafından ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma ile bir meslek iş göreni olarak öğretmenlerin tutumsal bağlılık düzeylerini ve yönetici liderin bu bağlılığı ne kadar etkilediğini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre yönetici liderlerin öğretmenlerin hem okula hem de öğretime olan bağlılıklarını arttırmada önemli bir faktör oldukları ve liderliğin örgütsel bağlılığı etkileyen önemli bir değişken olduğu sonucuna varmıştır (Tiryaki, 2005).

Payne ve Bullis’in (2003) çalışma süresinin Duygusal ve Devamlılık Bağlılığı üzerine etkisini belirlemek amacıyla ABD ordu çalışanları üzerinde yapmış olduğu araştırmada, Duygusal Bağlılık algılarının Devamlılık Bağlılığı algılarından daha güçlü olduğu ve bu farkın önemli olduğunu bulmuştur. Çalışma süresinin Duygusal Bağlılıkla düşük de olsa anlamlı bir ilişki içinde olduğunu bulmuştur (Doğan, 2008).

Rowden (2000) karizmatik liderlik davranışları ile Örgütsel Bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ABD’de çeşitli örgüt çalışanları üzerinde yapmış olduğu araştırmada, Örgütsel Bağlılık ile yaş ve çalışma süresi arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulmuştur.

Schappe’nin (1998) ABD’de Özel bir şirkette çalışanlar üzerinde Örgütsel Bağlılık, iş tatmini ve prosedürel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, Örgütsel Bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışını etkilediği, iş tatmini ile İşlemsel Adalet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve iş tatmini ile Örgütsel Bağlılık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır (Doğan, 2008).

Malik vd.(2010) tarafından yapılan “Pakistan’da devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin örgütsel bağlılıkları ve iş memnuniyetleri” adlı çalışmada, işin doğası, ücret, kalite denetimi gibi etkenlerin örgütsel bağlılığın önemli belirleyicileri



olduğu, memnuniyet, işin kendisi, ücretler ve denetimin örgütsel bağlılık üzerinde pozitif yönde ve önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alimohammadi ve Neyshabor (2013) tarafından yapılan “çalışanların iş motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları” adlı çalışmada, çalışanların iş motivasyonunun yüksek olması örgütsel bağlılıkları üzerinde pozitif ve önemli bir etkiye sahip olduğu, özellikle çalışanların dış motivasyonlarının örgütsel bağlılıkları üzerinde çok daha fazla etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eslami ve Gharakhani (2012) tarafından yapılan “örgütsel bağlılık ve iş memnuniyeti” adlı çalışmada, iş memnuniyetinin çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Albdour ve Altarawneh (2014) tarafından yapılan “Çalışanların bağlılığı ve örgütsel bağlılık” adlı çalışmada, çalışanların iş bağlılıklarının yüksek olması örgütsel bağlılıklarında yüksek olmasını, çalışanların iş bağlılıkları ile devam bağlılıkları arasında olumsuz bir ilişki olduğu, çalışanların iş bağlılıkları yüksek oldukça normatif bağlılıklarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ahmad, Javed, ve Hamad (2014) tarafından yapılan “örgütsel bağlılık ve çalışan performansının çalışan memnuniyeti üzerine etkisi” adlı çalışmada, çalışan performansı ile çalışan memnuniyeti arasında olumlu bir ilişki olduğu, örgütsel bağlılık ile çalışan performansı ve çalışan memnuniyeti arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlik çalışmaları, verilerin çözümlenmesi ve yapısal eşitlik modeli ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmada kullanılan evren ve örneklem, veri toplama, verilerin çözümüne ilişkin analiz, yöntem ve teknikler ile yorumlama şekli açıklanmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli:

Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin öğretmenlerin algılarına göre incelenmesi amaçlandığından, araştırma yöntemi ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, “iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 1994).

İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arası ilişkiler, korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 1994).

Araştırma modelinde ikisi bağımsız biri bağımlı olmak üzere üç değişken bulunmaktadır. Ancak, iş yaşam kalitesinin örgütsel bağlılık üzerinde doğrudan ve

dolaylı etkiye sahip olduğu için hem bağımlı hem de bağımsız bir değişken olarak düşünülmüştür.

Araştırma modelinin bağımsız değişkeni olan liderlik stiline alt boyutlarından birincisi dönüşümcü liderlik stili, ikincisi sürdürümcü liderlik stili, üçüncüsü ise serbest bırakıcı liderlik stilidir. Araştırmanın hem bağımlı hem de bağımsız değişkeni olarak düşünülen “iş yaşam kalitesi” boyutunun toplam yedi alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak “örgütsel bağlılık” kavramı ele alınmıştır.

Örgütsel bağlılık kavramının alt boyutları ise “uyum”, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” olarak ele alınmıştır. Araştırma modelinde okul yöneticilerinin dönüşümcü, işlemci ve ilgisiz liderlik stillerinin, öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin ve örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin algıları incelenmiştir. Diğer bir ifade ile, okulu yöneticilerinin dönüşümcü, işlemci ve ilgisiz liderlik davranışları gösterme düzeylerinin öğretmenlerin algıladıkları iş yaşam kalitesini ve örgütsel bağlılığını hangi düzeyde ve yönde etkilediği incelenmiştir. Çalışmada, okul yöneticilerinin dönüşümcü, işlemci ve ilgisiz liderlik stillerine ilişkin algının, iş yaşam kalitesini doğrudan, örgütsel bağlılık düzeylerini ise hem doğrudan hem de iş yaşam kalitesi üzerinden dolaylı olarak etkileyebileceği varsayılmıştır.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni 2013-2014 eğitim öğretim yılında Erzincan il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan toplam 1976 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evrendeki toplam 1976 öğretmen arasından tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen toplam 515 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, eğitim, okul türü, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve branşlara göre dağılımını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo.3.1  
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Seçenekler		1	2	3	4	5	Toplam
<b>Cinsiyet</b>		<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>				-
	$\eta$	265	239				504
	%	52.6	47.4				100
<b>Eğitim Durumu</b>		<b>Lisans</b>	<b>L.üstü</b>				-
	$\eta$	431	73				504
	%	85.5	14.5				100
<b>Branş</b>		<b>Sınıf</b>	<b>Branş</b>				-
	$\eta$	129	375				504
	%	25.6	74.4				100
<b>Kıdem</b>		<b>1-5</b>	<b>6-10</b>	<b>11-15</b>	<b>16-20</b>	<b>21 –</b>	
	$\eta$	155	115	125	49	60	504
	%	30.8	22.8	24.8	9.7	11.9	100
<b>Okul Türü</b>		<b>İlkokul</b>	<b>Ortaokul</b>	<b>Lise</b>			
	$\eta$	132	146	226			504
	%	26.2	29	44.8			100
<b>O. Süre</b>	<b>Hiz.</b>		<b>1-3</b>	<b>4-6</b>	<b>7-10</b>	<b>10-</b>	
		$\eta$	282	116	39	67	504
		%	56	23	7.7	13.3	100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 265'i (% 52,6 ) erkek, 239 (% 47,4 ) 'u kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 431'i (% 85,5) lisans mezunu, 73' ü (% 14,5) ise lisansüstü mezunu mezunudur.

Öğretmenlerin branş dağılımları dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 129' u (% 25,6) sınıf öğretmeni, 375' i ise (% 74,4) branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Kıdem değişkeni açısından incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 155' i (% 30,8) 1-5 yıl, 115' i (% 22,8) 6-10 yıl, 125' i (% 24,8) 11-15 yıl, 49' u (% 9,7) 16-20 yıl, 60' ı ise (% 11,9) 20 yıl ve üzeri çalışma kıdemine sahiptir.

Araştırmaya katılanlar okul türü değişkenine göre incelendiğinde öğretmenlerin 136' sı (% 26,2) ilkokulda, 146' sı (% 29) ortaokulda, 226' sı ise (% 44,8) liselerde görev yapmaktadırlar.

Görev yapılan okuldaki hizmet süresi dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 282'si (% 56) buldukları okulda 1-3 yıl, 116'sı (% 23) 4-6 yıl, 39'u (% 7,7) 7-10 yıl, 67'si ise (% 13,3) 10 yıl üzeri çalışma sürelerine sahiptir.

### **3.3. Veri toplama yöntemi**

Veri toplama aracı ile verilerin elde edilmesinde izlenen yöntem aşağıda açıklanmaktadır.

#### **3.3.1. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla öğretmenlere uygulanmak amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar (1) Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği, (2) İş Yaşam Kalitesi Ölçeği (3) Örgütsel Bağlılık Ölçeğidir. Ölçme araçlarının kullanılabilmesi için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Her bir ölçeğe ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda ayrı ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Öğretmenlere uygulanan veri toplama aracında bu ölçeklere ek olarak, öğretmenlerin cinsiyet, branş, eğitim durumu, okul türü, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve kıdemini belirlemeye yönelik altı soru maddesi yer almıştır.

##### **3.3.1.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği (OMLSÖ)**

Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen ölçek toplam üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte toplam 35 madde bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları dönüşümcü liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili ve serbest bırakıcı liderlik stili olarak tasarlanmıştır. Dönüşümcü liderlik boyutunda 20 madde, sürdürümcü liderlik boyutunda 7 madde, serbest bırakıcı liderlik boyutunda ise 8 madde bulunmaktadır.

Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen ölçekte yer alan maddeleri ölçmek için 5'li likert türü ölçekten yararlanılmıştır.

Ölçekte yer alan dönüşümcü liderlik alt ölçeğinde toplam 20 madde (1-4-6-8-10-11-14-15-16-19-20-22-23-24-25-27-30-32-34-35), sürdürümcü liderlik alt ölçeğinde toplam 7 madde (3-5-7-18-21-28-29) ve serbest bırakıcı liderlik boyutunda ise toplam 8 madde (2-9-12-13-17-26-31-33) yer almaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda dönüşümcü liderlik alt ölçeğinin Cronbach's Alfa değeri ,96 sürdürümcü liderlik alt ölçeğinin Cronbach's Alfa değeri ,85 ve serbest

birakıcı liderlik alt ölçeğinin Cronbach's Alfa değeri ,82 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri dikkate alındığında 1.faktöre ait maddelerin yük değerinin büyüklüğünün 0,555 ile 0,835, 2. faktör ,426 ile ,702, 3.faktör ,641 ile ,730 arasında değiştiği görülmektedir.

Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre ise dönüşümcü liderlik alt ölçeğinin Cronbach's Alfa değeri ,96 sürdürümcü liderlik alt ölçeğinin Cronbach's Alfa değeri ,84 serbest bırakıcı liderlik alt ölçeğinin Cronbach's Alfa değeri ise ,82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam Cronbach's Alfa değeri ,80 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin faktör yükleri hesaplandığında 1. faktöre ait yük değerleri 0,54-0,82 arasında, 2. faktöre ait yük değerlerinin 0,37-0,75 arasında, 3. faktöre ait yük değerlerinin ise 0,39-0,82 arasında olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) değerleri yukarıda verilmiştir. Bu sonuca göre ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Buna göre ölçekteki sorulara verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

### 3.3.1.2. İş Yaşam Kalitesi Ölçeği

Erdem (2008) tarafından geliştirilen iş yaşam kalitesi ölçeği, “toplam yaşam alanı”, “güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları”, “iş gören kapasitesinin geliştirilmesi”, “sosyal sorumluluk”, “sosyal bütünleşme”, “demokratik ortam”, “uygun ve adil karşılık” olarak yedi boyutta hazırlanmıştır. Her boyut bir alt ölçek olarak düşünülmüştür. İş yaşamı kalitesi ölçeği, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır.

Erdem (2008) tarafından geliştirilen ölçek toplam 43 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin toplam yaşam alanı alt boyutunda 4 madde (1-4), güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutunda 7 madde (5-11), İşgören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutunda 6 madde (12-17), sosyal sorumluluk alt boyutunda 7 madde (18-24), sosyal bütünleşme alt boyutunda 5 madde (25-29), demokratik ortam alt boyutunda 7 madde (30-36), uygun ve adil karşılık alt boyutunda 7 madde (37-43) yer almaktadır.

Erdem (2008) tarafından geliştirilen iş yaşam kalitesi ölçeğine ait bulunan cronbah alfa değerleri ve her bir alt boyutun açıklanan toplam varyansları şu şekildedir. Toplam yaşam alanı alt boyutuna ait alfa değeri ,84 açıklanan varyans % 67 güvenli ve

sağlıklı yaşam alt boyutuna ait alfa değeri , 87 açıklanan varyans % 58, işgören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutuna ait alfa değeri ,88 açıklanan varyans % 63, sosyal sorumluluk alt boyutuna ait alfa değeri ,86 açıklanan varyans % 53, sosyal bütünleşme alt boyutuna ait alfa değeri ,81 açıklanan varyans 58, demokratik ortam alt boyutuna ait alfa değeri ,88 açıklanan varyans 59, uygun ve adil karşılık alt boyutuna ait alfa değeri ,86 açıklanan varyans % 54 olarak hesaplanmıştır. Alfa değerleri dikkate alındığında ölçeğin her bir alt boyutunun alfa değeri oldukça güvenilir boyutlarda olduğu görülmektedir.

Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, toplam yaşam alanı alt boyutuna ait alfa değeri , 82 açıklanan toplam varyans % 65, güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutuna ait alfa değeri , 88 açıklanan varyans % 60, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutuna ait alfa değeri ,83 açıklanan varyans % 55, sosyal sorumluluk alt boyutuna ait alfa değeri , 83 açıklanan varyans % 50, sosyal bütünleşme boyutuna ait alfa değeri ,88 açıklanan varyans % 66, demokratik ortam alt boyutuna ait alfa değeri ,90 açıklanan varyans % 63, uygun ve adil karşılık alt boyutuna ait alfa değeri ,91 açıklanan varyans % 65 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ait cronbah alfa güvenilirlik katsayısı ise ,95 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar incelendiğinde iş yaşam kalitesi ölçeğine ait sonuçlar Erdem (2008) tarafından elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

### 3.3.1.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Balay (2000) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyut yer almaktadır. Her bir boyut alt ölçek olarak düşünülmüştür.

Balay (2000)'ın üç faktörlü olarak ortaya koyduğu Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nde, her bir alt faktörün güvenilirliğini belirlemek için alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları için; birinci faktörde, .38 ile .68; ikinci faktörde, .33 ile .75 ve üçüncü faktörde .53 ile .83 arasında değişen bulgular elde edilmiştir. Her bir faktörün açıkladığı varyans oranları sırasıyla; %26,2, %16,7, %13,8 olmak üzere toplam %56,7, bulunmuştur. Hesaplanan alfa katsayısı da sırasıyla; .79, .89 ve .93 olarak bulunmuştur.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin bu çalışma için yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında her bir alt faktörü için güvenilirliğin göstergesi olarak alfa iç tutarlılık

katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Buna göre madde toplam korelasyonların birinci faktör için .66 ile .91; ikinci faktör için .56 ile .80; üçüncü faktör için de .61 ile .83 arasında değiştiği görülmüştür. Her bir faktörün açıkladığı varyans oranları sırasıyla 1. faktör için % 33.5, 2. faktör için %19,9, 3. faktör için % 7.7 olmak üzere toplam 61.1 olarak bulunmuştur. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nde, her bir faktörün alfa katsayıları değerlendirildiğinde birinci faktör için .93, ikinci faktör için .85 ve üçüncü faktör için .93 olduğu görülmüştür. Örgütsel bağlılığın toplamında alfa katsayısı .90 bulunmuştur. Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ne ilişkin elde edilen sonuçlar, balay (2000) tarafından elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermiştir:

### **3.4. Verilerin analizi**

Verilerin analizi iki ardışık aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada veriler eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu değişme açısından incelenmiş, diğer bir ifadeyle analizlerin sayıltıları test edilmiştir. Aşağıda sayıltıları inceleme süreci hakkında bilgi verilmiştir. Sayıltıların incelenmesi için ilk aşamada katılımcılardan toplanan veriler hatalı kodlama açısından incelenmiş, daha sonra ölçeklerin biri ya da birden fazlasını boş bırakan katılımcının anketi değerlendirmeye alınmamıştır. Veriler normal dağılım testine tabi tutulmuş ve normal dağılım gösterdiği ve homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Yapılan değerlendirme sonucunda çalışma evreninden toplam 515 anket geçerli veri olarak kabul edilmiştir. Sonraki aşamada eksik değer analizi yapılmış ve boş bırakılan maddelerin yerine EM algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Aykırı değer analizinde ise Mahalonobis uzaklık değerinden büyük liderlik stili ölçeğinden 4, iş yaşam kalitesi ölçeğinden 7 toplam 11 anket analiz dışı tutulmuştur. Sonuç olarak, yapılan eksik değer ve aykırı değer analizleri sonucunda veri setinde 504 anket değerlendirmeye alınmış, verilerin analizi için gerekli koşullar karşılanmıştır.

Veri toplama aracı, toplam 105 likert türü ifadenin yer aldığı üç ayrı ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelerin puanlamaları; 1-1,79 arası kesinlikle katılmıyorum, 1,80-2,59 katılmıyorum, 2,60-3,39 arası kararsızım, 3,40-4,19 arası katılıyorum ve 4,20-5,00 arası ise kesinlikle katılıyorum şeklinde belirlenmiştir.



Verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programı ve LISRELL 9,1 paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında anket uygulamasından elde edilen veriler aşağıdaki gibi çözümlenmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kişisel bilgilerinin değerlendirilmesinde yüzde, frekans ve standart sapma uygulanmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin hangi liderlik stilini gösterdiklerine ilişkin;

a. İfadeleri değerlendirmede; ortalama ve standart sapma,

b. Cinsiyet, branş ve eğitim durumu değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için; ilişkisiz t-testi,

c. Görev yaptığı okuldaki toplam süresi, görev yaptığı okul türü ve öğretmenlikteki toplam süre değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitesi düzeylerine ilişkin;

a. İfadeleri değerlendirmede; ortalama ve standart sapma,

b. Cinsiyet, branş ve eğitim durumu değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için; ilişkisiz t-testi,

c. Görev yaptığı okuldaki toplam süresi, görev yaptığı okul türü ve öğretmenlikteki toplam süre değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin;

a. İfadeleri değerlendirmede; ortalama ve standart sapma,

b. Cinsiyet, branş ve eğitim durumu değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için; ilişkisiz t-testi,

c. Görev yaptığı okuldaki süre, görev yaptığı okul türü ve öğretmenlikteki toplam süre değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

6. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi uygulanmıştır.

7. Okul yöneticilerinin liderlik stilinin öğretmenlerin iş yaşamı kalitesini ve örgütsel bağlılıklarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

8. Liderlik stili alt boyutlarının İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

9. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide iş yaşam kalitesinin aracılık rolünün olup olmadığını belirlemek için yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır.

Ayrıca tek yönlü varyans analizlerinde ortaya çıkan farkların kaynağının bulunmasında, varyansların eşit olduğu durumda Scheffe testi; varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4.1. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin alt boyutlarını ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki algıları inceleme konusu yapılmıştır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri ile olan ilişkisine yönelik analiz sonuçları verilmiştir.

#### 4.1.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algıları aşağıdaki Tablo 4.2’de belirtilmiştir.

Tablo 4.1.

*Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Görüşleri*

<b>Dönüşümcü Liderlik</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
L1. Davranışları ile bize rehberlik eder	504	3,48	,98
L4. Yararımıza olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar	504	3,55	1,05
L6. Bizleri temsil etme yeteneği güçlüdür	504	3,65	,98
L8. Sorunlara etkili çözümler bulur	504	3,44	1,01
L10. Sürekli olarak değişim ve yenilikten yanadır	504	3,60	1,02
L11. Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir	504	3,70	1,01
L14. Enerjik bir yapıya sahiptir	504	3,54	1,13
L15. Yaratıcı fikirlerimizi ödüllendirir	504	3,07	1,10
L16. Uyum içinde çalışmamızı sağlar	504	3,59	1,04
L19. Problemler için orijinal bakış açıları oluşturmamızı sağlar	504	3,27	,96
L20. Yaratıcı olmamız konusunda bizi cesaretlendirir	504	3,45	1,09
L22. Bizlere güven verir	504	3,59	1,03
L23. Hataların gelişmek için bir fırsat olduğunun farkındadır	504	3,39	,93
L24. Coşku ve heyecanımızı canlı tutar	504	3,39	1,03
L25. Hedefe ulaşma yollarını keşfetmemize yardımcı olur	504	3,30	,94
L27. Bilimselliğe gereken önemi verir	504	3,64	,97

Tablo 4.1. (Devamı)

L30. Geleceğe yönelik planlar yapar	504	3,69	1,01
L32. Değişimden ve yenilikten yana olmamızı ister	504	3,66	1,00
L34. Kaygılarımızı dinler ve önemser	504	3,65	1,05
L35. Bize öğrenmeye elverişli ortamlar hazırlar	504	3,61	1,03
<b>TOPLAM</b>	504	<b>3.51</b>	<b>1.018</b>
<b>Sürdürümcü Liderlik</b>	N	$\bar{X}$	Ss
L3. Sadece işler yolunda gitmediğinde müdahalede bulunur	504	3,12	1,17
L5. Onun için eski yöntemler işe yarıyorsa yenisine gerek yoktur	504	2,58	1,11
L7. Onun için kazanmaktan çok kaybetmemek önemlidir	504	2,84	1,09
L18. Belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda, bize verdiği değer azalır	504	2,35	1,02
L21. Risk almaktan hoşlanmaz	504	2,75	1,19
L28. Ancak, verilen görevi yerine getirdiğimizde bizi ödüllendirir	504	2,78	1,05
L29. Sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar	504	3,40	1,00
<b>TOPLAM</b>	504	<b>2.83</b>	<b>1.09</b>
<b>Serbest Bırakıcı Liderlik</b>	N	$\bar{X}$	Ss
L2. Okul içinde çok fazla görünmez	504	2,60	1,10
L9. Geri bildirim vermekten kaçınır	504	2,45	1,05
L12. Önemli konularda müdahale etmekten kaçınır	504	2,57	1,13
L13. Sorumluluklarını başkalarına devreder	504	2,42	1,16
L17. Acil sorulara cevap vermekte gecikir	504	2,29	1,09
L26. Karar vermektten kaçınır	504	2,27	1,11
L31. İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur	504	2,15	1,16
L33. Bize yol ve yöntem göstermez	504	2,12	1,10
<b>TOPLAM</b>		<b>2.35</b>	<b>1.11</b>

Tablo 4.1 de verilen dağılım incelendiğinde, okul yöneticilerinin en fazla ( $\bar{X} = 3.51$ ) “dönüşümcü liderlik stilini” en az da ( $\bar{X} = 2.35$ ) "serbest bırakıcı liderlik" stilini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin “sürdürümcü liderlik" stilini ise orta düzeyde gösterdikleri görülmektedir. Bulgulara göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme düzeylerinin ( $\bar{X} = 3,51$ ), sürdürümcü liderlik ( $\bar{x} = 2,83$ ) ve serbest bırakıcı liderlik ( $\bar{X} = 2,35$ ) stillerinden daha fazla olduğu söylenebilir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri dönüşümcü liderlik davranışını “katılıyorum” düzeyinde, sürdürümcü liderlik davranışını “kararsızım” düzeyinde, serbest bırakıcı liderlik davranışını ise “katılmıyorum” düzeyinde gösterdikleri söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler okul müdürlerinin okul içerisinde sürdürümcü liderlik stili ve serbest bırakıcı liderlik stili davranışlarından daha çok dönüşümcü liderlik stilini sergilemektedirler.

Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda (Cemaloğlu, 2007; Cemaloğlu ve Okçu, 2012; Töremen ve Yasan, 2010; Çetinkaya, 2011; Kültür, 2006; Zeren, 2007; Çelik, 1998; Kazancı, 2010; Aslan, 2013; Kul, 2010; Buluç, 2009; Yıldırım, 2006; Şirin, 2008; Özcan, 2013; Çimili Gök, 2010; Tura, 2012; Gündüz ve Kuruçayır, 2010; İşcan, 2006; Yıldırım, 2006; Çetiner, 2008; Yavuz, 2008) okul yöneticilerinin okullarda dönüşümcü liderlik stilini diğer liderlik stillerine göre daha yüksek düzeyde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Gündüz ve Doğan (2009) tarafından yapılan “okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve yaratıcılık düzeyleri adlı çalışmada” okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerini oldukça yüksek düzeyde algıladıkları ve etkileşimci liderlik stillerinde de istisnalarla yönetim ve serbest bırakıcı özellikleri çok az kullandıkları ancak koşullu ödül liderlik stilini yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo. 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili ölçeğinde en fazla “geleceğe yönelik planlar yapar” maddesine katıldıkları, en az katıldıkları maddenin ise “uyum içinde çalışmamızı sağlar” maddesi olduğu görülmektedir. Sürdürümcü liderlik ölçeğinde ise öğretmenler en fazla “sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar”, en az ise “belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda bize verilen değer azalır” maddesine katıldıkları görülmektedir. Serbest bırakıcı liderlik ölçeğinde ise öğretmenler en yüksek ortalama ile “okul içinde çok fazla görünmez” en düşük ortalama ise “bize yol ve yöntem göstermez” maddesine katıldıkları görülmektedir.

Öğretmen algılarına dayalı olarak ortaya çıkan bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenler dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen okul müdürleri ile çalışmayı arzu ettiklerini, klasik yönetici davranışını ifade eden sürdürümcü liderlik davranışına sahip yönetici ile çalışmanın okul atmosferine, okul iklimine, okul kültürüne ve özel de ise kendilerine olumsuz bir hava katabileceği ve bunun da okul atmosferini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.2.

*Dönüşümcü Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algularının, Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Analizi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Erkek	265	70,83	15,33	502	,859	,391
Kadın	239	69,67	14,88			
<b>Branş</b>						
Sınıf öğretmeni	129	70,60	15,86	502	,283	,777
Branş öğretmeni	375	70,17	14,87			
<b>Eğitim durumu</b>						
Lisans	431	70,66	15,15	502	1,383	,167
Lisansüstü	73	68,02	14,80			

Tablo. 4.2. incelendiğinde Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından dönüşümcü liderlik stili boyutuna katılımları arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=70,83$ ) ve bayan öğretmenlerin ( $\bar{X}=69,67$ ) dönüşümcü liderlik stili boyutuna ilişkin katılım düzeyleri birbirine çok yakın olduğu söylenebilir.

Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda (Balcı, 2009; Kılınç, 2013; Çelebi, 2012; Kazancı, 2010; Aslan, 2013; Sezer, 2005; Kurt, 2009; Korkmaz, 2008; Kılınç, 2009; Çimili Gök, 2010; Çiçek, 2010; Eroğlu, 2012; Tura, 2012) elde edilen bulgular bu sonucu desteklemektedir.

Öğretmenlerin branş değişkeni açısından dönüşümcü liderlik stili boyutuna katılımları arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=70,60$ ) ve branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=70,17$ ) dönüşümcü liderlik stili boyutuna katılım düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalarda (Cemaloğlu, 2007; Çelik ve Eryılmaz, 2006; Balcı, 2009; Kazancı, 2010; Kurt, 2009; Kılınç, 2009; Tura, 2012) elde edilen bulgular sonucu desteklemektedir.

Eğitim durumu değişkeni açısından lisans mezunu ve lisansüstü mezunu öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) ortaya çıkmamıştır. Lisans mezunu öğretmenleri ( $\bar{X}=70,66$ ) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}=68,02$ ) dönüşümcü

liderlik stili boyutuna ilişkin katılım düzeyleri birbirine yakın çıkmıştır. Bu sonuç (Balcı, 2009; Kılınç, 2013; Kazancı, 2010; Aslan, 2013; Kılınç, 2009; Özcan, 2013; Çimili Gök, 2010; Tura, 2012) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.3.

*Dönüşümcü Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algularının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

<b>Okuldaki hizmet yılı</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
1-3 yıl	282	70,42	15,26	3	1929,959	643,320	2,846	,037*
4-6 yıl	116	68,42	15,23	500	113014,544	226,029		
7-10 yıl	39	67,48	16,78	503				
10 yıl üzeri	67	74,54	12,42					
<b>Okul Türü</b>								
İlkokul	132	70,58	15,60	2	38,616	19,308	0,084	,919
Ortaokul	146	69,87	15,75	501	114905,887	229,353		
Lise	226	70,36	14,46	503				
<b>Öğretmenlikteki süre</b>								
1-5	155	71,37	15,37	4	484,146	121,036	,528	,715
6-10	115	69,33	14,10	499	114460,358	229,379		
11-15	125	70,71	14,81	503				
16-20	49	68,47	15,85					
21 ve üzeri	60	69,83	16,54					

Tablo. 4.3. incelendiğinde dönüşümcü liderlik stili boyutuna ilişkin öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki süre değişkenine göre, 1-3, 4-6,7-10 ve 10 yıl üzeri görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ( $p < 0,05$ ) çıkmıştır. Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili boyutuna katılım düzeyleri; buldukları okulda 1-3 yıl görev yapanların ( $\bar{X} = 70,42$ ), 4-6 yıl görev yapanların ( $\bar{X} = 68,42$ ), 7-10 yıl görev yapanların ( $\bar{X} = 67,48$ ) ve 10 yıl üzeri görev yapanların ( $\bar{X} = 74,54$ ) şeklinde olmuştur. Ortaya çıkan farklılığın hangi gruptan kaynağına yönelik olarak ilk önce varyansların eşit olup olmadığını belirlemek için Levene testi uygulanmış ve varyansların eşit olduğu görülmüştür. Varyansların eşit olması nedeniyle Scheffe testi uygulanmış ve farkın, buldukları okulda 4-6 yıl süre ile görev yapanlar ile 10 yıl ve üzeri görev yapanlar arasında, 10 yıl ve üzeri görev yapanlar lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür.

Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik ile ilgili algılarının yüksek çıkması, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça algılarındaki farklılığın artmasından kaynaklanıyor olabilir.

Görev yaptığı okul türü değişkenine göre ilkokul, ortaokul ve lise de görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Dönüşümcü liderlik stili boyutuna katılım düzeyleri, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} =70,58$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} =69,87$ ) ve lisede görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} =70,36$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

Öğretmenlerin algılarından elde edilen bulgulara göre ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerini dönüşümcü lider olarak gördükleri, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili gösteren okul yöneticilerinin okulda olumsuz bir hava oluşturacağını ifade ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlikteki toplam süre değişkeni açısından öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili boyutuna katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Öğretmenlikteki toplam görev süresi 1-5 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X} =71,37$ ), 6-10 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X} =69,33$ ), 11-15 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X} =70,71$ ), 16-20 yıl olanların katılım düzeyi ( $x=68,47$ ) ve 21 ve üzeri yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X} =69,83$ ) birbirine yakın çıkmıştır. Bu sonuç yapılan bazı araştırmaların (Açıkalın, 2000; Balcı, 2009; Kılınç, 2013; Kazancı, 2010; Kurt, 2009; Oğuz, 2011; Kılınç, 2009; Çimili Gök, 2010; Tura, 2012) bulguları tarafından desteklenmektedir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından dönüşümcü liderlik algıları birbirine benzer olduğu ve dönüşümcü lider ile ilgili düşüncelerinin hemen hemen aynı olduğu ifade edilebilir.



Tablo 4.4.

*Sürdürümcü Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Analizi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Erkek	265	20,19	4,19	502	2,058	,040*
Kadın	239	19,44	4,00			
<b>Branş</b>						
Sınıf öğretmeni	129	20,63	4,11	502	2,559	,011*
Branş öğretmeni	375	19,56	4,09			
<b>Eğitim durumu</b>						
Lisans	431	19,84	4,15	502	0,085	,933
Lisansüstü	73	19,79	3,91			

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından sürdürümcü liderlik stili boyutuna katılımları arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ( $p < 0,05$ ) bulunmuştur. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin sürdürümcü liderlik stili boyutuna ilişkin katılım düzeyleri ( $\bar{X} = 20,19$ ) kadın öğretmenlerin sürdürümcü liderlik stili boyutuna ilişkin katılım düzeylerinden ( $\bar{X} = 19,44$ ) yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, Çimili Gök (2010) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermekte fakat Kültür (2006), Kurt (2009), Kazancı (2010) ve Aslan (2013) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile tezatlık oluşturmaktadır.

Ortaya çıkan bu tezatlık araştırma yapılan örneklem grubundaki farklılıktan kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin branş değişkeni açısından sürdürümcü liderlik stili boyutuna katılımları arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık ( $p < 0,05$ ) çıkmıştır. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 20,63$ ) sürdürümcü liderlik stili boyutuna katılım düzeyleri branş öğretmenlerinin sürdürümcü liderlik boyutuna katılım düzeylerinden fazla çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticileri ile sürekli iletişimde olmaları, iş yüklerinin ve iş streslerinin branş öğretmenlerinden daha fazla olması, okulda bulunma sürelerinin diğer branşlara göre daha fazla olması ve okul yöneticilerinin genelde sınıf öğretmenliği branşından olması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

Zira alanyazında yapılan bazı çalışmalar (Kazancı, 2010; Özcan, 2013) bu sonucu doğrular niteliktedir.

Eğitim durumu değişkeni açısından lisans mezunu ve lisansüstü mezunu öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin sürdürümcü liderlik stili boyutuna katılım düzeyleri ( $\bar{X}=19,84$ ) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin sürdürümcü liderlik stili boyutuna ilişkin katılım düzeyleri ( $\bar{X}=19,79$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır. Bu sonuca benzer sonuçlar yapılan bazı çalışmalarda da (Kılınç, 2013; Kültür, 2006; Kazancı, 2010; Aslan, 2013; Oğuz, 2011; Özcan, 2013; Çimili Gök, 2010; Tura, 2012) araştırmacılar tarafından elde edilmiştir.

Elde edilen bu bulgulara görelisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin sürdürümcü liderlik stili ile ilgili olarak aynı düşüncelere sahip oldukları ifade edilebilir.

Tablo 4.5.

*Sürdürümcü Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

<b>Okuldaki hizmet yılı</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler toplamı</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
1-3 yıl	282	19,42	4,24	3	117,910	39,303	2,339	,073
4-6 yıl	116	20,27	3,75	500	8401,334	16,803		
7-10 yıl	39	20,19	4,80	503				
10 yıl üzeri	67	20,62	3,59					
<b>Okul Türü</b>								
İlkokul	132	20,87	3,92	2	194,248	97,124	5,845	,003*
Ortaokul	146	19,54	4,15	501	8324,995	16,617		
Lise	226	19,42	4,11	503				
<b>Öğretmenlikteki süre</b>								
1-5	155	19,21	4,29	4	128,603	32,151	1,912	,107
6-10	115	19,96	3,86	499	8390,640	16,815		
11-15	125	20,18	4,44	503				
16-20	49	19,54	4,06					
21 ve üzeri	60	20,72	3,25					

Tablo 4.5 incelendiğinde sürdürümcü liderlik stili boyutuna ilişkin öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki süre değişkenine göre, 1-3, 4-6, 7-10 ve 10 yıl üzeri görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Öğretmenlerin sürdürümcü liderlik stili boyutuna katılım düzeyleri; buldukları okulda 1-3 yıl görev yapanların ( $\bar{X}=19,42$ ), 4-6 yıl görev yapanların ( $\bar{X}=20,27$ ), 7-10 yıl görev yapanların ( $\bar{X}=20,19$ ) ve 10 yıl üzeri görev yapanların ( $\bar{X}=20,62$ ) şeklinde birbirine yakın olmuştur. Bu sonuç Çimili Gök (2010) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Görev yaptığı okul türü değişkenine göre ilkokul, ortaokul ve lise de görev yapan öğretmenlerin sürdürümcü liderlik stili boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) çıkmıştır. Farklılığın kaynağına yönelik olarak yapılan analizde farkın ilkokul ile ortaokul ve liselerde görev yapanlar arasında ilkokul da görev yapanlar lehine olduğu görülmüştür. Sürdürümcü liderlik stili boyutuna ilkokulda görev yapan öğretmenlerin katılım düzeyi ( $\bar{X}=20,87$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin katılım ( $\bar{X}=19,54$ ) ve lisede görev yapan öğretmenlerin katılım düzeyi ( $\bar{X}=19,42$ ) şeklinde olmuştur.

Ortaya çıkan farklılığın nereden kaynaklandığını tespit etmek için ilk önce Levene testi uygulanarak varyansların eşit olup olmadığı tespit edilmiştir. varyansların eşit olduğu görülmüş ve Scheffe testi uygulanmış farkın ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda ve liselerde görev yapan öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin sürdürümcü liderlik boyutuna katılım düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin değişime yönelik inisiyatif alma özellikleri daha fazla olduğundan okul yöneticilerinden bu doğrultuda bir davranış biçimi bekliyor olabilirler. Okul yöneticileri bu davranışı sergilemedikçe sınıf öğretmenlerinin sürdürümcü liderlik algısı artıyor olabilir.

Öğretmenlikteki toplam süre değişkeni açısından öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili boyutuna katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Öğretmenlikteki toplam görev süresi 1-5 yıl olanların katılım düzeyi( $\bar{X}$

=19,21), 6-10 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}$  =19,96), 11-15 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}$  =20,18), 16-20 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}$  =19,54) ve 21 ve üzeri yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}$  =20,72) birbirine yakın çıkmıştır. Bu sonuç yapılan bazı çalışmaların (Kılınç, 2013; Kültür, 2006; Kazancı, 2010; Kurt, 2009; Oğuz, 2011; Tura, 2012) bulguları ile desteklenmektedir.

Tablo 4.6.

*Serbest Bırakıcı Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Analizi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Erkek	265	19,66	6,05	502	3,066	,002*
Kadın	239	18,05	5,67			
<b>Branş</b>						
Sınıf öğretmeni	129	19,28	5,93	502	,840	,401
Branş öğretmeni	375	18,77	5,93			
<b>Eğitim durumu</b>						
Lisans	431	18,87	5,95	502	-,232	,817
Lisansüstü	73	19,05	5,80			

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından serbest bırakıcı liderlik stili boyutuna katılımları arasında anlamlı bir farklılık ( $p < 0,05$ ) çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =19,66) serbest bırakıcı liderlik stili boyutuna ilişkin katılım düzeyleri bayan öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =18,05) serbest bırakıcı liderlik stili boyutuna ilişkin katılım düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre okul müdürlerinin serbest bırakıcı bir yönetim tarzı sergilediklerini daha fazla düşünmektedirler.

Bu farklılığın sebebi erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre disiplin anlayışlarının daha katı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu sonuç Oğuz (2011) ve Kılınç (2009) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin branş değişkeni açısından serbest bırakıcı liderlik stili boyutuna katılımları arasında anlamlı bir farklılık ( $p > 0,05$ ) çıkmamıştır. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik stili boyutuna katılım düzeyleri ( $\bar{X}$

=19,28) ile branş öğretmenlerinin serbest bırakıcı liderlik stili boyutuna katılım düzeyleri birbirine yakın çıkmıştır. Bu sonuç Oğuz (2011), Kılınç (2009) ve Tura (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Elde edilen bu bulgulara göre okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stili davranışlarını sergileme düzeyi ile ilgili olarak öğretmenlerin farklı branşlara sahip olmasına rağmen aynı görüşleri paylaştığı ifade edilebilir.

Eğitim durumu değişkeni açısından lisans mezunu ve lisansüstü mezunu öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Lisans mezunu öğretmenleri ( $\bar{X}=18,87$ ) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}=19,05$ ) serbest bırakıcı liderlik stili boyutuna ilişkin katılım düzeyleri birbirine çok yakın çıkmıştır. Bu sonuç Aslan (2013), Oğuz (2011), Özcan (2013) ve Tura (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.7.

*Serbest Bırakıcı Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algularının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

<b>Okuldaki hizmet yılı</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
1-3 yıl	282	17,98	6,02	3	551,948	183,983	5,376	,001*
4-6 yıl	116	20,22	5,94	500	17112,086	34,224		
7-10 yıl	39	20,09	5,38	503				
10 yıl üzeri	67	19,79	5,16					
<b>Okul Türü</b>								
İlkokul	132	19,47	5,77	2	96,996	48,498	1,383	,252
Ortaokul	146	18,30	5,82	501	17567,037	35,064		
Lise	226	18,95	6,07	503				
<b>Öğretmenlikteki süre</b>								
1-5	155	17,38	6,13	4	771,401	192,850	5,697	,000*
6-10	115	18,64	5,05	499	16892,632	33,853		
11-15	125	19,41	6,45	503				
16-20	49	20,53	5,48					
21 ve üzeri	60	20,91	5,19					

Tablo 4.7 incelendiğinde dönüşümcü liderlik stili boyutuna ilişkin öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki süre değişkenine göre, 1-3, 4-6,7-10 ve 10 yıl üzeri görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) çıkmıştır. Öğretmenlerin serbest

birakıcı liderlik stili boyutuna katılım düzeyleri; buldukları okulda 1-3 yıl görev yapanların ( $\bar{X}=17,98$ ), 4-6 yıl görev yapanların ( $\bar{X}=20,22$ ), 7-10 yıl görev yapanların ( $\bar{X}=20,09$ ) ve 10 yıl üzeri görev yapanların ( $\bar{X}=19,79$ ) şeklinde olmuştur. Ortaya çıkan farklılığın nereden kaynaklandığını tespit etmek ilk önce varyansların homojenliği Levene testi ile test edilmiş ve varyansların homojen bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Farkın kaynağı için Scheffe testi uygulanmış ve farkın 1-3 yıl görev yapanlar ile 4-6 yıl görev yapanlar arasında 4-6 yıl görev yapanlar lehine olduğu görülmüştür.

Göreve yeni başlayan öğretmenler ilk meslek deneyimi ve ilk çalışma hayatı tecrübesi heyecanı ile dolu oldukları için daha özgürlükçü bir anlayışa sahip olabilirler. Zamanla okulu, okulun işleyişini ve ortamını tanıdıkça bu fikirlerinin değişmesi bu farklılığın sebebi olarak ifade edilebilir.

Görev yaptığı okul türü değişkenine göre ilkökul, ortaokul ve lise de görev yapan öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik stili boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Serbest bırakıcı liderlik stili boyutuna katılım düzeyleri, ilkökulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=19,47$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=18,30$ ) ve lisede görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=18,95$ ) birbirine yakın olmuştur.

Bu sonuca göre ilkökulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik stili ile ilgili algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlikteki toplam süre değişkeni açısından öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik stili boyutuna katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) çıkmıştır. Öğretmenlikteki toplam görev süresi 1-5 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}=17,38$ ), 6-10 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}=18,64$ ), 11-15 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}=19,41$ ), 16-20 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}=20,53$ ) ve 21 ve üzeri yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}=20,91$ ) çıkmıştır. Ortaya çıkan farklılığın nereden kaynaklandığını tespit etmek için ilk önce varyansların dağılımı incelenmiş ve varyansların eşit dağılım göstermediği görülmüştür. Farka yönelik olarak Dunnett's C testi yapılmış ve farkın 1-5 yıllık kıdeme sahip olanlar ile 11-15, 16-20 ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı görülmüştür.

Bu sonuca göre öğretmenlikteki kıdem arttıkça öğretmenlerin okul müdüründen beklentilerinin azaldığı, mesleki yaşantılarının sıradanlaştığı ve okul müdürleri ile yönetsel anlamda daha serbest çalıştıkları ve okul yöneticileri ile daha serbest iletişim içerisinde buldukları söylenebilir.

Yapılan bazı çalışmalarda da (Oğuz, 2011; Kılınç, 2009; Özcan, 2013) bu sonuca benzer bulgular elde edilmiştir.

#### 4.1.2. İş Yaşam Kalitesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin iş yaşamı kalitesine ilişkin görüşleri ve iş yaşam kalitesi alt boyutları olan; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık alt boyutlarına ilişkin görüşleri sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.8.

*Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri*

<b>Toplam Yaşam Alanı</b>	N	$\bar{X}$	Ss
1.Hayatımdan memnunum.	504	3,61	,96
2.Eğer yeniden dünyaya gelsem yaşamımda hiçbir şeyi değiştirmezdim.	504	2,90	1,10
3.Hayatım idealimdekine yakındır.	504	3,10	,96
4.Hayattan istediğim önemli şeyleri elde ettim.	504	3,43	,92
<b>Toplam</b>	<b>504</b>	<b>3,26</b>	<b>0,96</b>
<b>Güvenli ve Sağlıklı Yaşam</b>	N	$\bar{X}$	Ss
5.Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir.	504	3,71	1,21
6.Bu okulda derslik sayısı eğitim ve öğretim açısından yeterlidir.	504	3,50	1,26
7.Bu okul sosyal ve kültürel etkinlikler bakımından yeterli fiziki donanıma sahiptir.	504	2,88	1,25
8.Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir.	504	2,66	1,26
9.Bu okulda çalışma koşulları sağlık açısından uygundur.	504	3,45	1,11
10.Bu okulda eğitim ve öğretim etkinlikleri için uygun bir ortam vardır.	504	3,48	1,04
11.Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.	504	3,78	1,02
<b>Toplam</b>	<b>504</b>	<b>3,35</b>	<b>1,16</b>

Tablo 4.8. (Devamı)

<b>İş gören Kapasitesinin Geliştirilmesi</b>	N	$\bar{X}$	Ss
12.Bu okulda kariyer yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir.	504	3,61	,99
13.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde kullanabiliyorum.	504	3,19	1,01
14.Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.	504	3,65	1,00
15.Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.	504	2,90	1,14
16.Bu okulda işimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağlanmaktadır.	504	3,29	1,04
17.Bu okulda açık oturum, konferans, panel vb. gelişim olanaklarına katılım desteklenmektedir.	504	3,14	1,12
<b>Toplam</b>	<b>504</b>	<b>3,30</b>	<b>1,05</b>
<b>Sosyal Sorumluluk</b>	N	$\bar{X}$	Ss
18.Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenmektedir.	504	2,81	1,09
19.Bu okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenmektedir.	504	2,87	1,17
20.Bu okulda çevre temizliğine özen gösterilmektedir.	504	3,44	1,12
21.Bu okulda hesap verme anlayışı vardır.	504	2,93	1,06
22.Bu okulda velilerin görüşleri dikkate alınmaktadır.	504	3,60	,93
23.Bu okulda tüm bireylere eşit hizmet sunulmaktadır.	504	3,63	1,03
24.Bu okul toplum kalkınmasına katkıda bulunmaktadır.	504	3,51	,99
<b>Toplam</b>	<b>504</b>	<b>3,26</b>	<b>1,06</b>
<b>Sosyal Bütünleşme</b>	N	$\bar{X}$	Ss
25.Bu okulda yöneticiler öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaktadır.	504	3,68	1,03
26.Bu okulda herkes birbirine güvenir.	504	3,40	1,04
27.Bu okula ait olduğumu hissediyorum.	504	3,55	1,11
28.Üstlerimle ilişkilerim iyidir.	504	3,91	,89
29.Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.	504	4,10	,79
<b>Toplam</b>	<b>504</b>	<b>3,73</b>	<b>0,97</b>
<b>Demokratik Ortam</b>	N	$\bar{X}$	Ss
30.Bu okulda işimle ilgili karar alma şansına sahibim.	504	3,77	,94
31.Üstlerimden eşit muamele görüyorum.	504	3,73	1,04
32.Hak ve sorumluluklarımı biliyorum	504	4,05	,79
33.Bu okulda hakkımı özgürce savunabiliyorum.	504	3,93	,88
34.İşimle ilgili problemleri özgürce doğrudan üstlerimle konuşabilirim.	504	3,96	,93
35.Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir.	504	3,67	,96
36.Bu okulda yöneticiler özel yaşamın gizliliğine saygı göstermektedir.	504	3,61	,96
<b>Toplam</b>	<b>504</b>	<b>3,82</b>	<b>0,93</b>



Tablo 4.8. (Devamı)

Uygun ve Adil Karşılık	N	$\bar{X}$	Ss
37.Aldığım ücretin yaptığım işin karşılığı olduğunu düşünüyorum.	504	2,90	1,10
38.Aldığım ücret, alanımla ilgili kitap ve dergi gibi akademik yayınları takip etmem için yeterlidir.	504	3,10	,96
39.Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.	504	3,43	,92
40.Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.	504	3,71	1,21
41.Özlük haklarımla ilgili imkânları yeterli buluyorum.	504	3,50	1,26
42.Aldığım ücret işteki verimliliğimi olumlu yönde etkilemektedir.	504	2,88	1,25
43.Aldığım ücret, işe bağlılığımı olumlu yönde etkilemektedir.	504	2,77	1,26
<b>Toplam</b>	<b>504</b>	<b>3,18</b>	<b>1,14</b>

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin maddelere genellikle “katılıyorum,  $\bar{X}=3,41$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi maddelerinden en yüksek ortalama ile katıldıkları madde ( $\bar{X}=4,10$ ) “çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir” ifadesi olmuştur. “Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir” ifadesi ise öğretmenlerin en düşük ortalama ile ( $\bar{X}=2,66$ ) katıldıkları ifade olmuştur.

İş yaşam kalitesinin alt boyutları açısından incelendiğinde toplam yaşam alanı alt boyutuna öğretmenler “kararsızım,  $\bar{X}=3,26$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin toplam yaşam alanı ile ilgili olarak en fazla katıldıkları madde ( $\bar{X}=3,61$ ) “hayatımdan memnunum” ifadesi olmuştur. Toplam yaşam alanı ile ilgili olarak öğretmenler en düşük ortalama ile ( $\bar{X}=2,90$ ) “Eğer yeniden dünyaya gelsem yaşamımda hiçbir şeyi değiştirmedim” ifadesi olmuştur.

Güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenler “kararsızım,  $\bar{X}=3,35$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin en yüksek ortalama ile ( $\bar{X}=3,78$ ) “Bu okulda kendimi güvende hissediyorum” ifadesi, en düşük ortalama ile ( $\bar{X}=2,66$ ) “Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir” ifadesine katıldıkları görülmüştür.

İş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutuna ait ortalamalar dikkate alındığında öğretmenlerin bu boyuta “kararsızım,  $\bar{X}=3,30$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Bu boyuta ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek ortalama ile katıldıkları ifade ( $\bar{X}=3,61$ ) “Bu okulda kariyer yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir” ifadesi, en düşük ortalama ile ( $\bar{X}=2,90$ ) “Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum” ifadesi olmuştur.

Sosyal sorumluluk alt boyutuna ilişkin ifadelerin ortalamaları dikkate alındığında öğretmenler “ kararsızım,  $\bar{X}=3,26$ ” düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Sosyal sorumluluk boyutunda öğretmenlerin en yüksek ortalama ile katıldıkları ifade ( $\bar{X}=3,63$ ) “Bu okulda tüm bireylere eşit hizmet sunulmaktadır”, en düşük ortalama ( $\bar{X}=2,93$ ) ile katıldıkları ifade “Bu okulda hesap verme anlayışı vardır” ifadeleri olmuştur.

Sosyal bütünleşme boyutuna ise öğretmenlerin “katılıyorum,  $\bar{X}=3,73$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4,10$ ) ile katıldıkları ifade “Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir” ifadesi en düşük ortalama ( $\bar{X}=3,40$ ) ile katıldıkları ifade “Bu okulda herkes birbirine güvenir” ifadesi olmuştur.

Demokratik ortam alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin “ katılıyorum,  $\bar{X}=3,82$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin demokratik ortam boyutuna ilişkin en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4,05$ ) ile katıldıkları “Hak ve sorumluluklarımı biliyorum” ifadesi olurken, en düşük ortalama ( $\bar{X}=3,61$ ) ile katıldıkları “Bu okulda yöneticiler özel yaşamın gizliliğine saygı göstermektedir” ifadesi olmuştur.

Uygun ve adil karşılık alt boyutuna öğretmenler “ kararsızım,  $\bar{X}=3,18$ ” düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu boyuta ilişkin olarak öğretmenlerin en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ) ile “Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum” ifadesi olurken en düşük ortalama ( $\bar{X}=2,90$ ) ile “Aldığım ücretin yaptığım işin karşılığı olduğunu düşünüyorum” ifadesi olmuştur.

Genel olarak dikkate alındığında öğretmenlerin iş yaşam kalitesi alt boyutları arasında en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3,81$ ) ile “demokratik ortam alt boyutu, en düşük ortalama ( $\bar{X}=3,18$ ) ile “uygun ve adil karşılık” alt boyutu olmuştur. Diğer alt boyutlara ait ortalamalar sırasıyla “sosyal bütünleşme boyutu” ( $\bar{X}=3,72$ ), “Güvenli ve sağlıklı yaşam” ( $\bar{X}=3,35$ ), “İş gören kapasitesinin geliştirilmesi” ( $\bar{X}=3,29$ ), “toplam yaşam alanı” ve “sosyal sorumluluk” ( $\bar{X}=3,26$ ) şeklinde olmuştur.

Tablo 4.9.

*Toplam Yaşam Alanı Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	265	12,99	3,35	502	,411	,681
Kadın	239	13,11	2,98			
<b>Branş</b>						
Sınıf öğretmeni	129	12,60	3,41	502	1,85	,064
Branş öğretmeni	375	13,20	3,08			
<b>Eğitim durumu</b>						
Lisans	431	12,98	3,14	502	1,20	,230
Lisansüstü	73	13,46	3,18			

Tablo 4.9 incelendiğinde Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından toplam yaşam alanı alt boyutuna katılımları arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Erkek öğretmenlerin toplam yaşam alanı alt boyutuna katılım düzeyleri ( $\bar{X}=12,99$ ) ile kadın öğretmenler toplam yaşam alt boyutuna ilişkin katılım düzeyleri ( $\bar{X}=13,11$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

Erdem (2008) tarafından yapılan araştırmada kamu ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin toplam yaşam alanı alt boyutuna ilişkin görüşlerinde özel liselerde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin branş değişkeni açısından toplam yaşam alanı alt boyutuna katılımları arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin toplam yaşam alanı alt boyutuna katılım düzeyleri ( $\bar{X}$

=12,60) ve branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin toplam yaşam alanı alt boyutuna katılım düzeyleri ( $\bar{X}$  =13,20) birbirine çok yakın çıkmıştır. Bu sonuç Erdem (2008) ve Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Bu sonuca göre öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bakımından toplam yaşam alanı boyutu ile ilgili benzer ifadelerle sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim durumu değişkeni açısından lisans mezunu ve lisansüstü mezunu öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Lisans mezunu öğretmenleri ( $\bar{X}$  =12,98) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =13,46) toplam yaşam alanı alt boyutuna ilişkin katılım düzeyleri birbirine çok yakın çıkmıştır.

Tablo 4.10.

*Toplam Yaşam Alanı Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algularının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

<b>Okuldaki hizmet yılı</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
1-3 yıl	282	12,89	3,11	2	18,267	6,089	,600	,616
4-6 yıl	116	13,28	3,24	159	5078,391	10,157		
7-10 yıl	39	13,07	3,38	161				
10 yıl üzeri	67	13,01	3,26					
<b>Okul Türü</b>								
İlkokul	132	12,67	3,37	2	40,141	20,071	1,989	,138
Ortaokul	146	12,93	3,12	501	5056,517	10,093		
Lise	226	13,34	3,09	503				
<b>Öğretmenlikteki süre</b>								
1-5	155	13,03	3,18	4	86,745	21,686	2,160	,072
6-10	115	12,87	3,14	499	5009,914	10,040		
11-15	125	13,52	3,06	503				
16-20	49	12,02	3,68					
21 ve üzeri	60	13,30	2,90					

Tablo 4.10 incelendiğinde İş yaşam kalitesinin toplam yaşam alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki süre değişkenine göre, 1-3, 4-6,7-10 ve 10 yıl üzeri görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. 1-3 ( $\bar{X}$

=12,89), 4-6 ( $\bar{X}$  =13,28), 7-10 ( $\bar{X}$  =13,07) yıl arası ve 10 yıl üzeri ( $\bar{X}$  =13,01) görev yapan öğretmenlerin toplam yaşam alanına katılım düzeyleri birbirine yakın çıkmıştır.

Kösterelioğlu (2011) tarafından ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre toplam yaşam alanına katılma düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Görev yaptığı okul türü değişkenine göre ilkokul, ortaokul ve lise de görev yapan öğretmenlerin toplam yaşam alanı alt boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =12,67), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =12,93) ve lisede görev yapan öğretmenlerin toplam yaşam alanı alt boyutuna katılım düzeyleri birbirine yakın çıkmıştır.

Öğretmenlikteki toplam süre değişkeni açısından öğretmenlerin toplam yaşam alt boyutuna katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Öğretmenlikteki toplam görev süresi 1-5 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}$  =13,03), 6-10 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}$  =12,87), 11-15 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}$  =13,52), 16-20 yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}$  =12,02) ve 21 ve üzeri yıl olanların katılım düzeyi ( $\bar{X}$  =13,30) birbirine yakın çıkmıştır. Bu sonuç Erdem (2008) tarafından yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.11.

*Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algularının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Erkek	265	24,33	6,36	502	3,18	,002*
Kadın	239	22,56	6,07			
<b>Branş</b>						
Sınıf öğretmeni	129	23,52	6,16	502	,069	,945
Branş öğretmeni	375	23,48	6,33			
<b>Eğitim durumu</b>						
Lisans	431	23,58	6,34	502	,807	,420
Lisansüstü	73	22,94	5,92			

Tablo 4.11 incelendiği zaman öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $p<$

0,05) ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutuna ilişkin katılım düzeyleri ( $\bar{X}=24,33$ ) kadın öğretmenlerin katılım düzeyinden ( $\bar{X}=22,56$ ) yüksek çıkmıştır.

Bu sonuca göre erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre okullarını güvenli ve çalışma açısından daha sağlıklı bulmaktadır. Bayan öğretmenlerin katılım düzeylerinin düşük olması son yıllarda okullarda yaşanan şiddet olaylarından kaynaklanıyor olabilir. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha titiz ve dikkatli oldukları düşünüldüğünde bu sonuç normal karşılanabilir.

Erdem (2008) tarafından yapılan çalışmada kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, özel liselerde görev yapan öğretmenler arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Branş değişkeni açısından incelendiğinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı yaşam alanı alt boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutuna ilişkin katılım düzeyleri ( $\bar{X}=23,52$ ) ile branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin katılım düzeyleri ( $\bar{X}=23,48$ ) birbirine yakın çıkmıştır. Bu sonuç Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Eğitim durumu değişkeni bakımından lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) ortaya çıkmamıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin katılım düzeyleri ( $\bar{X}=23,58$ ) ile lisansüstü öğretmenlerinin katılım düzeyleri ( $\bar{X}=22,94$ ) birbirine yakın çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitim durumunun öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarına ilişkin düşüncelerinin bir belirleyici olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.12.

*Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

<b>Okuldaki hizmet yılı</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
1-3 yıl	282	22,68	6,19	3	488,673	162,891	4,203	,006*
4-6 yıl	116	24,01	6,28	500	19379,309	38,859		
7-10 yıl	39	24,89	6,75	503				
10 yıl üzeri	67	25,19	5,94					
<b>Okul Türü</b>								
İlkokul	132	23,70	6,15	2	13,269	6,635	,167	,846
Ortaokul	146	23,56	6,23	501	19854,713	39,630		
Lise	226	23,32	6,41	503				
<b>Öğretmenlikteki süre</b>								
1-5	155	22,07	6,05	4	531,286	132,822	3,428	,009*
6-10	115	23,73	6,51	499	19336,696	38,751		
11-15	125	24,70	6,37	503				
16-20	49	24,28	5,76					
21 ve üzeri	60	23,53	6,13					

Tablo 4.12 incelendiğinde güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki süre değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık ( $p < 0,05$ ) çıkmıştır. Bulunduğu okulda görev süresi 1-3 yıl olanların güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutuna ilişkin katılım düzeyleri ( $\bar{X} = 22,68$ ), 4-6 yıl görev yapanların katılım düzeyleri ( $\bar{X} = 24,01$ ), buldukları okulda 7-10 yıl süre görev yapanların katılım düzeyi ( $\bar{X} = 24,89$ ), 10 yıl ve üzeri görev yapanların katılım düzeyleri ( $\bar{X} = 25,19$ ) olmuştur. Ortaya çıkan bu farklılığın kaynağına ilişkin Levene testi uygulanmış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Yapılan Scheffe testinde farkın bulunduğu okulda 1-3 yıl süre ile görev yapanlar ile 10 yıl ve üzeri görev arasında 10 yıl ve üzeri görev yapanlar lehine olduğu görülmüştür. Buldukları okulda 1-3 yıl görev yapan öğretmenler 10 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre okullarını daha az güvenli ve sağlıklı bulmuşlardır.

Bunun sebebi buldukları okulda 1-3 yıl süre ile göreve başlayan öğretmenlerin beklentilerinin yüksek olması, idealist bir anlayış ile göreve başlamaları, okula uyum sağlamada, okulu tanımada ve yeni bir ortama girmelerinden dolayı başlangıçta olumsuz düşüncelere sahip olabilecekleri düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.12 incelendiğinde görev yaptığı okul türü değişkenine göre güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ( $p > 0,05$ )

çıkamamıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutuna ilişkin katılım düzeyleri ( $\bar{X}=23,70$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin katılım düzeyleri ( $\bar{X}=23,56$ ), lisede görev yapan öğretmenlerin katılım düzeyleri ( $\bar{X}=23,32$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlikte geçirilen toplam süre değişkeni dikkate alındığında güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) ortaya çıkmıştır. Öğretmenlikteki toplam süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin katılım düzeyleri ( $\bar{X}=22,07$ ), 6-10 yıl olanların katılım düzeyleri ( $\bar{X}=23,73$ ), 11-15 yıl olanların katılım düzeyleri ( $\bar{X}=24,70$ ), 16-20 yıl olanların katılım düzeyleri ( $\bar{X}=24,28$ ), 21 yıl ve üzeri olanların katılım düzeyleri ( $\bar{X}=23,53$ ) olmuştur. Ortaya çıkan bu farklılığın kaynağına ilişkin Levene testi uygulanmış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Yapılan Scheffe testinde 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında öğretmenlikteki toplam süresi 1-5 yıl olanların güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutuna ilişkin olarak diğerlerine göre daha az katılım gösterdikleri söylenebilir.

Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okuldaki çalışma koşullarına uyumları artmakta olumsuz şartları ve koşulları görmemeye başlamakta oldukları söylenebilir. Kıdem olarak yeni göreve başlayan öğretmenlerin idealist bir yapıda olmaları ve kendilerini ve okullarını bu idealist yaklaşım neticesinde tasavvur etmeleri de bu farklılığın sebebi olarak düşünülebilir.

Erdem (2008) tarafından yapılan çalışmada kamu ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin kıdemleri bakımından güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.13.

*İş Gören Kapasitesinin Geliştirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Analizi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Erkek	265	19,81	4,82	502	1,50	,133
Kadın	239	19,18	4,42			



<b>Branş</b>						
Sınıf öğretmeni	129	19,75	4,59	502	,669	,504
Branş öğretmeni	375	19,43	4,67			
<b>Eğitim durumu</b>						
Lisans	431	19,52	4,67	502	,100	,921
Lisansüstü	73	19,46	4,54			

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutuna ilişkin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Erkek öğretmenlerin iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutuna ilişkin katılım düzeyleri ( $\bar{X}=19,81$ ), kadınların katılım düzeyi ile ( $\bar{X}=19,18$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır. Bu sonuç Erdem (2008) tarafından yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Erdem (2008) tarafından yapılan çalışmada kamu ve özel liselerde görev yapan öğretmenler arasında cinsiyet değişkeni bakımından iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Öğretmenlerin branş değişkeni açısından incelendiğinde sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutuna katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Bu alt boyuta ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,75$ ) ile branş öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,43$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumu açısından incelendiğinde lisan mezunu ile lisansüstü mezunu öğretmenlerinin iş gören kapasitesi alt boyutuna katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Lisan mezunu öğretmenlerin bu alt boyuta katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,52$ ) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,46$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır.

Tablo 4.14.

*İş Gören Kapasitesinin Geliştirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algularının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

<b>Okuldaki hizmet yılı</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler toplamı</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
1-3 yıl	282	19,06	4,75	3	322,042	107,347	5,096	,002*
4-6 yıl	116	19,27	4,47	500	10531,831	21,064		
7-10 yıl	39	20,28	4,77	503				

10 yıl üzeri	67	21,39	3,93					
<b>Okul Türü</b>								
İlkokul	132	19,73	4,58	2	11,112	5,556	,257	,774
Ortaokul	146	19,55	4,75	501	10842,761	21,642		
Lise	226	19,37	4,63	503				
<b>Öğretmenlikteki süre</b>								
1-5	155	18,68	4,95	4	193,058	48,265	2,259	,062
6-10	115	19,52	4,24	499	10660,815	21,364		
11-15	125	20,11	4,41	503				
16-20	49	20,39	4,73					
21 ve üzeri	60	19,72	4,79					

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin buldukları okulda çalışma süreleri dikkate alındığında İş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p < 0,05$ ) ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın kaynağına ilişkin Levene testi uygulanmış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Yapılan Scheffe testinde farkın bulunduğu okulda 1-3 ve 4-6 yıl süre ile görev yapan öğretmenler ile 10 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerin arasında 10 yıl ve üzeri görev yapanlar lehine olduğu görülmüştür. Buldukları okulda 1-3 yıl süre çalışan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 19,06$ ), 4-6 yıl çalışanların katılma düzeyi ( $\bar{X} = 19,27$ ), 7-10 yıl çalışanların katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 20,28$ ) ve 10 yıl üzeri çalışanların katılma düzeyleri ise ( $\bar{X} = 21,39$ ) olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre buldukları okulda 1-3 ve 4-6 yıl süre ile görev yapan öğretmenler 10 yıl üzeri görev yapan öğretmenlere göre okullarında kendilerini geliştirmek için yeterli imkânların olmadığı görüşüne sahiptirler.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin beklentilerinin yüksek olması bu sonucun çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin motivasyon ve heyecanlarının yüksek olduğu düşünüldüğünde 10 yıl üzeri görev yapan öğretmenlere göre daha istekli ve gelişmeleri yakından takip etmede daha hevesli oldukları ifade edilebilir.

Okul türü değişkeni açısından incelendiğinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p > 0,05$ ) çıkmamıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin bu alt boyuta katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 19,73$ ) ile ortaokulda görev yapan

öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,55$ ) ve liselerde görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,37$ ) birbirine yakın olmuştur.

Öğretmenlikteki toplam süre değişkeni açısından dikkate alındığında öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Öğretmenlikte geçirilen süre açısından 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların bu alt boyuta katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,68$ ), 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,52$ ), 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=20,11$ ), 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=20,39$ ), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,72$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

Tablo 4.15.

*Sosyal Sorumluluk Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Analizi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	265	23,12	5,64	502	1,35	,178
Kadın	239	22,48	4,83			
<b>Branş</b>						
Sınıf öğretmeni	129	23,07	5,51	502	,624	,533
Branş öğretmeni	375	22,73	5,20			
<b>Eğitim durumu</b>						
Lisans	431	22,76	5,33	502	,651	,515
Lisansüstü	73	23,19	5,01			

Tablo 4.15 incelendiğinde sosyal sorumluluk alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Erkek öğretmenlerin sosyal sorumluluk alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=23,12$ ) ile kadın öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=22,48$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

Branş değişkeni açısından incelendiğinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler arasında sosyal sorumluluk alt boyutuna katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=23,12$ ) ile branş

öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=22,48$ ) birbirine yakın çıkmıştır. Bu sonuç Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Eğitim durumu değişkeni dikkate alındığında lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında sosyal sorumluluk alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin sosyal sorumluluk alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=22,76$ ) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=23,19$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

Tablo 4.16.

*Sosyal Sorumluluk Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

<b>Okuldaki hizmet yılı</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
1-3 yıl	282	22,20	5,30	3	391,968	130,656	4,793	,003*
4-6 yıl	116	23,04	4,89	500	13630,602	27,261		
7-10 yıl	39	23,18	6,37	503				
10 yıl üzeri	67	24,86	4,68					
<b>Okul Türü</b>								
İlkokul	132	23,20	5,43	2	26,971	13,486	,483	,617
Ortaokul	146	22,73	5,38	501	13995,598	27,935		
Lise	226	22,65	5,13	503				
<b>Öğretmenlikteki süre</b>								
1-5	155	21,68	5,54	4	320,625	80,231	2,922	,021*
6-10	115	23,04	4,70	499	13701,644	27,458		
11-15	125	23,70	5,07	503				
16-20	49	23,20	6,11					
21 ve üzeri	60	23,18	5,02					

Tablo 4.16 incelendiğinde sosyal sorumluluk alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki süreler arasında anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın kaynağına ilişkin Levene testi uygulanmış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Yapılan Scheffe testinde farkın bulunduğu okulda 1-3 yıl süre ile görev yapan öğretmenler ile 10 yıl üzeri görev yapan öğretmenler arasında 10 yıl ve üzeri görev yapanlar lehine olduğu görülmüştür.

Buldukları okulda 1-3 yıl süreli görev yapan öğretmenlerin sosyal sorumluluk alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 22,20$ ) olurken, 4-6 yıl süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 23,04$ ), 7-10 yıl süre görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 23,18$ ), 10 yıl üzeri süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 24,86$ ) olmuştur. Bu sonuca göre 10 yıl üzeri süre ile görev yapan öğretmenler diğerlerine göre okullarının sosyal sorumluluk görevlerini yerine getirdiği görüşüne daha çok katılmışlardır.

Bu durum 1-3 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre okullarını sosyal sorumluluklarını yerine getirmede daha az yeterli görmeleri göreve idealist duygularla başlamaları bununla birlikte okulları ile ilgili olarak ideal okul anlayışına sahip olmalarından kaynaklanabilir. Bununla birlikte 10 yıl üzeri kıdem gruplarında görev yapan öğretmenler buldukları okulda uyum sorunu yaşamayan okulun sosyal sorumluluk alanında yaptıkları yeterli gören daha fazla yapacak bir şeylerin olmayacağını düşünmüş olabilirler.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine ilişkin olarak ilkokulda, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin sosyal sorumluluk alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin olarak anlamlı bir farklılık ( $p > 0,05$ ) çıkmamıştır. İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sosyal sorumluluk boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 23,20$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 22,73$ ) ve liselerde görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 22,65$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

Öğretmenlikteki toplam süre değişkeni açısından dikkate alındığında öğretmenlerin kıdemleri arasından anlamlı bir farklılık ( $p < 0,05$ ) çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın kaynağına ilişkin Levene testi uygulanmış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Yapılan Scheffe testinde, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlikte geçirilen süre açısından 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların sosyal sorumluluk alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 21,68$ ), 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 23,04$ ), 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 23,70$ ), 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 23,20$ ), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 23,18$ ) olarak

ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre kıdem grupları arasında okullarının sosyal sorumluluklarını yerine getirdiği görüşüne en fazla 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katıldıkları görülmektedir. Erdem (2008) yaptığı çalışmada kamu ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin kıdemleri arasında sosyal sorumluluk alt boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin okulların sosyal sorumluluklarını yerine getirdiği görüşüne daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az düzeyde katılmaları 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin başlarında beklentilerinin yüksek olması ve mesleğe idealist bir yaklaşımla başlamalarından kaynaklanıyor olabilir. Aksine 16-20 ve 21 ve üzeri yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ise 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden okulların sosyal sorumluluklarını yerine getirdiği görüşüne daha az katılım göstermeleri 16-20 ve 21 ve üzeri yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin okulları olduğu şekilde kabullenmelerinden ve zaman ilerledikçe okullardan beklentilerinin zayıflamasından kaynaklanıyor olabilir. 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin okulların sosyal sorumluluklarını yerine getirdiği görüşüne en yüksek düzeyde katılmaları ise 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin beklentilerinin ve idealistliklerinin en son noktası olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.17.

*Sosyal Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Analizi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Erkek	265	19,00	4,14	502	1,97	,490
Kadın	239	18,30	3,82			
<b>Branş</b>						
Sınıf öğretmeni	129	19,00	4,12	502	1,083	,279
Branş öğretmeni	375	18,56	3,96			
<b>Eğitim durumu</b>						
Lisans	431	18,85	3,93	502	2,477	,014*
Lisansüstü	73	17,60	4,32			

Tablo 4.17 incelendiğinde sosyal bütünleşme alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Erkek öğretmenlerin sosyal bütünleşme alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,00$ ) ile kadın öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,30$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

Branş değişkeni açısından incelendiğinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler arasında sosyal bütünleşme alt boyutuna katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,00$ ) ile branş öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,56$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır.

Eğitim durumu değişkeni dikkate alındığında lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında sosyal bütünleşme alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) çıkmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin sosyal bütünleşme alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,85$ ) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=17,60$ ) olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre sosyal bütünleşme boyutuna katılım düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Okul kültürü okul çalışanlarının sosyal bütünleşmelerini sağlayan önemli bir etken olarak düşünülebilir. Okullarda okul kültürü oluşturulması öğretmenlerin okulla ilgili kararlara katılmalarına, okula olan bağlılıklarının artmasına, mesleki motivasyonlarının artmasına neden olabileceği söylenebilir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre aldıkları eğitim derecesinden dolayı daha birikimli oldukları söylenebilir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerinin edindikleri bu birikim onların okullar ile ilgili beklentilerini arttırmış olabilir. Beklentileri artan lisansüstü mezunu öğretmenler okulların faaliyetlerini yeterli derecede görmüyor olabilirler. Bu nedenle okullarını sosyal bütünleşmeyi sağlamada yeterli görmüyor olabilirler.

Tablo 4.18.

*Sosyal Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

<b>Okuldaki hizmet yılı</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler toplamı</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
1-3 yıl	282	18,40	4,14	3	145,476	48,492	3,061	,028*
4-6 yıl	116	18,57	3,65	500	7919,849	15,840		
7-10 yıl	39	18,54	4,30	503				
10 yıl üzeri	67	20,03	3,62					

<b>Okul Türü</b>								
İlkokul	132	18,95	4,00	2	38,060	19,030	1,188	,306
Ortaokul	146	18,88	4,26	501	8027,266	16,022		
Lise	226	18,37	3,83	503				
<b>Öğretmenlikteki süre</b>								
1-5	155	18,23	4,43	4	81,116	20,279	1,267	,282
6-10	115	18,43	3,78	499	7489,209	16,000		
11-15	125	19,20	3,55	503				
16-20	49	19,04	3,78					
21 ve üzeri	60	18,87	4,28					

Tablo 4.18 incelendiğinde sosyal bütünleşme alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki süreler arasında anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) çıkmıştır. Bu farklılığın sebebine yönelik olarak ilk önce varyansların eşit olarak dağılmadığı yapılan Levene testi ile görüldü. Farkın kaynağına yönelik yapılan Dunnett's C testi ile ortaya çıkan farkın buldukları okulda 1-3 yıl süre ile çalışanlar ile 10 yıl üzeri çalışanlar arasında 10 yıl ve üzeri görev yapanlar lehine olduğu görülmüştür. Buldukları okulda 1-3 yıl süreli görev yapan öğretmenlerin sosyal bütünleşme alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,40$ ) olurken, 4-6 yıl süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,57$ ), 7-10 yıl süre görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,54$ ), 10 yıl ve üzeri süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=20,53$ ) olmuştur.

Sosyal bütünleşme boyutuna katılım düzeyinin buldukları okulda 1-3 yıllık süre ile görev yapanlarda düşük çıkması, 1-3 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin göreve yeni başlamaları, iş arkadaşları ile henüz kaynaşamamış olmaları ve okullarını tanımada henüz yeterli düzeyde olmamaları gibi nedenlerden ötürü kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanında 10 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin katılım düzeylerinin yüksek çıkması 10 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okulları ile bütünleşmeleri, iş arkadaşları ile güçlü bir iletişime sahip olmaları, okullarını iyi tanımaları gibi etkenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine ilişkin olarak ilkökulda, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin sosyal bütünleşme alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin olarak anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sosyal bütünleşme boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,95$ ),



ortaokulda görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,88$ ), liselerde görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,37$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

Sosyal bütünleşme alt boyutuna katılma düzeyleri dikkate alındığında öğretmenlikteki toplam süre değişkeni açısından öğretmenlerin kıdemleri arasından anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Öğretmenlikte geçirilen süre açısından 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların sosyal bütünleşme alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,23$ ), 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,43$ ), 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,20$ ), 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,04$ ), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,87$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

Tablo 4.19.

*Demokratik Ortam Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Analizi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	265	27,61	5,24	502	2,337	,020*
Kadın	239	26,54	5,11			
<b>Branş</b>						
Sınıf öğretmeni	129	27,76	5,30	502	1,665	,097
Branş öğretmeni	375	26,88	5,15			
<b>Eğitim durumu</b>						
Lisans	431	27,30	5,11	502	2,039	,042*
Lisansüstü	73	25,96	5,59			

Tablo 4.19 incelendiğinde demokratik ortam alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin demokratik ortam alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=27,61$ ) iken kadın öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,54$ ) olmuştur. Bu sonuca göre erkek öğretmenler okullarında demokratik bir ortam olduğuna dair görüşlere bayan öğretmenlerden daha fazla katılmaktadırlar. Bu sonuç Erdem (2008) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okullarında demokratik bir ortam bulunduğu fikrine daha az katılım göstermelerinin sebebi, bayan öğretmenlerin okul yöneticileri ile iletişim kurmada zorlanmaları, fikirlerini rahat bir şekilde ifade edememeleri gibi etkenler olabilir. Okullarda görev yapan yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olduğu düşünülünce bayan öğretmenler açısından pekte katılımlı bir ortam olamayacağı ifade edilebilir.

Branş değişkeni açısından incelendiğinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler arasında demokratik ortam alt boyutuna katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=27,76$ ) ile branş öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,88$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır.

Eğitim durumu değişkeni dikkate alındığında lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında demokratik ortam alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) çıkmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin demokratik ortam alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=27,30$ ) iken lisansüstü mezunu öğretmenlerinin katılma düzeylerinden ( $\bar{X}=25,96$ ) daha yüksek çıkmıştır.

Bu durum lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde edinmiş oldukları birikimle izah edilebilir.

Tablo 4.20.

*Demokratik Ortam Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

<b>Okuldaki hizmet yılı</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler toplamı</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
1-3 yıl	282	26,92	5,35	3	176,937	58,979	2,196	,088
4-6 yıl	116	26,68	5,13	500	13427,698	26,855		
7-10 yıl	39	27,15	5,11	503				
10 yıl üzeri	67	28,58	4,55					
<b>Okul Türü</b>								
İlkokul	132	27,71	5,15	2	120,748	60,374	2,243	,107
Ortaokul	146	27,36	5,43	501	13483,887	26,914		
Lise	226	26,58	5,05	503				
<b>Öğretmenlikteki</b>								

süre								
1-5	155	26,53	5,55	4	208,781	52,195	1,944	,102
6-10	115	26,64	5,14	499	13395,854	26,845		
11-15	125	28,09	4,81	503				
16-20	49	27,59	4,72					
21 ve üzeri	60	27,02	5,38					

Tablo 4.20 incelendiğinde demokratik ortam alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki süreler arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Buldukları okulda 1-3 yıl süreli görev yapan öğretmenlerin demokratik ortam alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,92$ ) olurken, 4-6 yıl süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,68$ ), 7-10 yıl süre görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=27,15$ ), 10 yıl ve üzeri süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=28,58$ ) olmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine ilişkin olarak ilkokulda, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin demokratik ortam alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin olarak anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin demokratik ortam alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=27,71$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=27,36$ ), liselerde görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,58$ ) birbirine yakın çıkmıştır. Bu sonuç Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Demokratik ortam alt boyutuna katılma düzeyleri dikkate alındığında öğretmenlikteki toplam süre değişkeni açısından öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Öğretmenlikte geçirilen süre açısından 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların demokratik ortam alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,53$ ), 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,64$ ), 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=28,09$ ), 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=27,59$ ), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=27,02$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

Tablo 4.21.

*Uygun ve Adil Karşılık Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Analizi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Erkek	265	19,52	6,74	502	2,908	,004*
Kadın	239	17,80	6,52			
<b>Branş</b>						
Sınıf öğretmeni	129	18,43	6,29	502	,555	,579
Branş öğretmeni	375	18,80	6,82			
<b>Eğitim durumu</b>						
Lisans	431	18,71	6,65	502	,013	,989
Lisansüstü	73	18,70	6,91			

Tablo 4.21 incelendiğinde uygun ve adil karşılık alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p < 0,05$ ) çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin uygun ve adil karşılık alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 19,52$ ) kadın öğretmenlerin katılma düzeylerinden ( $\bar{X} = 17,80$ ) daha yüksek olmuştur. Bu sonuca göre erkek öğretmenler yaptıkları işin uygun ve adil karşılığını aldıkları konusuna bayan öğretmenlerden daha fazla katılım göstermişlerdir.

Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda (Özdayı, 1990; Balcı, 1985; Yaylacı, 2004; Çivilidağ, 2003; İlhan, 2006; Akt; Erdem, 2008) öğretmenler ve yöneticiler yaptıkları işin karşılığını alamadıkları, aldıkları ücretten memnun olmadıkları görüşünü dile getirmişlerdir.

Erdem (2008) tarafından yapılan çalışmada kamu ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bakımından uygun ve adil karşılık alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni bakımından ücret ve ek getiriler boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Branş değişkeni açısından incelendiğinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler arasında uygun ve adil karşılık alt boyutuna katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p > 0,05$ ) çıkmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 18,43$ ) ile branş

öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,80$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır. Bu sonuç Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Eğitim durumu değişkeni dikkate alındığında lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında demokratik ortam alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin demokratik ortam alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,71$ ) iken lisansüstü mezunu öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,70$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır.

Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre ücret boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış, bu boyutta en olumlu algıya sahip olan grup ön lisans öğrenim durumuna ait öğretmenler iken, bunu sırasıyla lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip gruplar oluşturmaktadır.

Tablo 4.22.

*Uygun ve Adil Karşılık Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

<b>Okuldaki hizmet yılı</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
1-3 yıl	282	18,54	6,69	3	42,903	14,301	,319	,812
4-6 yıl	116	18,76	6,99	500	22433,222	44,866		
7-10 yıl	39	18,54	6,74	503				
10 yıl üzeri	67	19,42	6,16					
<b>Okul Türü</b>								
İlkokul	132	18,67	6,36	2	48,790	24,395	,545	,580
Ortaokul	146	18,27	7,06	501	22427,335	44,765		
Lise	226	19,01	6,63	503				
<b>Öğretmenlikteki süre</b>								
1-5	155	19,32	6,53	4	430,285	107,571	2,435	,046*
6-10	115	17,27	7,16	499	22045,840	44,180		
11-15	125	19,53	6,54	503				
16-20	49	17,73	6,35					
21 ve üzeri	60	18,98	6,38					

Tablo 4.22 incelendiğinde uygun ve adil karşılık alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki süreler arasında anlamlı bir farklılık

( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Buldukları okulda 1-3 yıl süreli görev yapan öğretmenlerin demokratik ortam alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,54$ ) olurken, 4-6 yıl süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,76$ ), 7-10 yıl süre görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,54$ ), 10 yıl ve üzeri süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,42$ ) olmuştur. Bu sonuç Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine ilişkin olarak ilkokulda, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin uygun ve adil karşılık alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin olarak anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin uygun ve adil karşılık alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,67$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,27$ ), liselerde görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,01$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

Uygun ve adil karşılık alt boyutuna katılma düzeyleri dikkate alındığında öğretmenlikteki toplam süre değişkeni açısından öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın kaynağına ilişkin Levene testi uygulanmış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Yapılan Sheefe testinde bu farklılığın kaynağının 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıllık öğretmenler lehine ve 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıllık öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Öğretmenlikte geçirilen süre açısından 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların uygun ve adil karşılık alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=19,32$ ), 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=17,27$ ), 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $x=19,53$ ), 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=17,73$ ), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=18,98$ ) olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre en yüksek katılım 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bunun sebebi olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin büyük bir kısmının bekar olması ve aldıkları ücretin kendilerine yetecek düzeyde olması, 11-15 yıllık kıdeme

sahip öğretmenlerin ise çocukları ile ilgili henüz bir gelecek planlaması yapmıyor olmalarından kaynaklanabilir. 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılım düzeyinin en düşük düzeyde olması ise bu kıdeme sahip öğretmenlerin sorumluluklarının artması ve geçim sıkıntısı ile yeni karşılaşmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Erdem (2008) tarafından yapılan çalışmada özel liselerde görev yapan öğretmenler arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken, Kösterelioğlu'nun (2011) çalışmasında da ilköğretim okulu öğretmenleri arasında kıdem değişkeni açısından ücret konusunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

#### 4.1.3. Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet, brans, eğitim durumu, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi, görev yaptığı okul türü ve öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılıklarında farklılaşma olup olmadığına dair bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.23.

#### *Örgütsel Bağlılığa İlişkin Öğretmen Algılarının Betimsel Analizi*

<b>ÖRGÜTSEL BAĞLILIK</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>
<b><i>Uyum Boyutu</i></b>			
1. Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.	504	3,23	1,37
2. Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.	504	3,40	1,60
3. Emek birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	504	3,32	1,38
4. Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum	504	3,22	1,33
5. Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.	504	3,47	1,56
6. Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.	504	3,36	1,49
7. Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.	504	3,20	1,41
8. Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.	504	3,44	1,55
<b>Toplam</b>	<b>504</b>	<b>3,33</b>	<b>1,46</b>
<b><i>Özdeşleştirme</i></b>			
9. Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.	504	3,27	1,16
10. Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.	504	3,65	1,07
11. Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.	504	3,16	1,09
12. Bu okul işimde beni en yüksek performans göstermeye özendiriyor.	504	3,13	1,08
13. Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.	504	3,29	1,06
14. Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.	504	3,16	1,11
15. Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.	504	3,04	1,30

16. Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.	504	3,06	1,02
<b>Toplam</b>	<b>504</b>	<b>3,22</b>	<b>1,11</b>
<b><i>İçselleştirme</i></b>			
17. Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.	504	3,63	,93
18. Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.	504	3,84	,93
19. Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.	504	3,68	,98
20. Okulum karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayıyorum.	504	3,54	1,12
21. Zamanımın çoğunu okulumla ilişkin etkinlikler dolduruyor.	504	3,32	,96
22. Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.	504	3,34	1,02
23. Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.	504	3,42	1,00
24. Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayıyorum.	504	3,71	,89
25. Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.	504	3,71	1,04
26. Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.	504	3,51	1,07
27. Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.	504	3,72	1,00
<b>Toplam</b>	<b>504</b>	<b>3,58</b>	<b>0,99</b>

Tablo 4.23 incelendiğinde Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri bakımından öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin maddelere “ $\bar{X}=3,41$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Bu sonuç Kul (2010) ve Buluç (2009) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Uğurlu, Sincar ve Çınar (2013) yaptıkları “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etkisi” adlı çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yavuz (2009) tarafından yapılan çalışmada da çalışanların orta düzeyde bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2013) tarafından ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada ise ilköğretim öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık maddelerinden en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3,83$ ) ile katıldıkları madde “Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum” ifadesi olmuştur. “Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum” ifadesi ise öğretmenlerin en düşük ortalama ile ( $\bar{X}=3,04$ ) katıldıkları ifade olmuştur.

Örgütsel bağlılığın alt boyutları açısından incelendiğinde uyum alt boyutuna öğretmenlerin “kararsızım,  $\bar{X}=3,33$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Bu sonuç Balay (2007), Erdem (2008), Güçlü ve Okçu (2010), Özkan (2005), Zeren (2007) ve Kul (2010)



tarafından yapılan araştırma bulguları ile desteklenmemektedir. Öğretmenlerin uyum alt boyutu ile ilgili olarak en fazla katıldıkları madde ( $\bar{X} = 3,47$ ) “Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum” ifadesi olmuştur. Uyum alt boyutu ile ilgili olarak öğretmenlerin en düşük ortalama ile ( $\bar{X} = 3,20$ ) katıldıkları madde “Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum” ifadesi olmuştur.

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin “kararsızım,  $\bar{X} = 3,22$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Bu sonuç yapılan bazı araştırmaların (Balay, 2007; Ergener, 2008; Erdem, 2008; Güçlü ve Okçu, 2010; Zaman, 2006; Özkan, 2005; Sezgin, 2009; Kul, 2010) bulguları ile örtüşmektedir. Zeren (2007) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin özdeşleşme boyutuna “çok katılıyorum” cevabını verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özdeşleşme boyutunda en yüksek ortalama ile ( $\bar{X} = 3,65$ ) katıldıkları madde “Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum” ifadesi, en düşük ortalama ile ( $\bar{X} = 3,04$ ) katıldıkları madde “Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum” maddesi olmuştur.

Örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutuna ait ortalamalar dikkate alındığında öğretmenlerin bu boyuta “katılıyorum,  $\bar{X} = 3,58$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Bu sonuç yapılan bazı çalışmaların (Balay, 2000, 2007; Erdem, 2008; Özkan, 2005; Sezgin, 2009; Yüceler, 2009; Zeren, 2007; Kul, 2010) bulguları ile desteklenmektedir. İçselleştirme boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek ortalama ( $\bar{X} = 3,84$ ) ile katıldıkları ifade “Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum” ifadesi, en düşük ortalama ile ( $\bar{X} = 3,32$ ) katıldıkları madde “Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor” ifadesi olmuştur.

Genel olarak dikkate alındığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutları arasında en yüksek ortalama ( $\bar{X} = 3,58$ ) ile “içselleştirme” boyutu, en düşük ortalama ( $\bar{X} = 3,22$ ) ile “özdeşleşme” boyutu olmuştur. Diğer bir alt boyut olan uyum boyutuna ait ortalama ise ( $\bar{X} = 3,33$ ) şeklinde olmuştur. Okçu (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre öğretmenler en fazla içselleştirme bağlılığını en az ise uyum bağlılığını göstermişlerdir. Köse (2014) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler en yüksek

içselleştirme bağıllığını, daha sonra özdeşleştirme bağıllığını, en düşük ise uyum bağıllığını gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.24.

*Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuna İlişkin Öğretmen Algularının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Analizi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Erkek	265	26,71	9,48	502	,047	,962
Kadın	239	26,67	9,99			
<b>Branş</b>						
Sınıf öğretmeni	129	27,46	9,27	502	1,040	,299
Branş öğretmeni	375	26,43	9,86			
<b>Eğitim durumu</b>						
Lisans	431	26,83	9,63	502	,799	,425
Lisansüstü	73	25,85	10,24			

Tablo 4.24 incelendiğinde örgütsel bağlılığın uyum alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Erkek öğretmenlerin uyum alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,71$ ) ile bayan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,67$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır. Bu sonuç Zeren (2007) ve Usta (2013) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Branş değişkeni açısından incelendiğinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler arasında örgütsel bağlılığın uyum alt boyutuna katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=27,46$ ) ile branş öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,43$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır.

Eğitim durumu değişkeni dikkate alındığında lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında uyum alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin uyum alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,83$ ) iken lisansüstü mezunu öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=25,85$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır. Bu sonuç Zeren (2007), Usta (2013), Yılmaz Koca (2009) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermiştir.

Tablo 4.25.

*Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

<b>Okuldaki hizmet yılı</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
1-3 yıl	282	26,23	9,84	3	157,797	52,599	,556	,644
4-6 yıl	116	27,54	9,36	500	47310,518	94,621		
7-10 yıl	39	26,64	9,87	503				
10 yıl üzeri	67	27,16	9,76					
<b>Okul Türü</b>								
İlkokul	132	27,11	9,23	2	1309,942	654,971	7,109	,001*
Ortaokul	146	28,85	9,08	501	46158,374	92,132		
Lise	226	25,05	10,12	503				
<b>Öğretmenlikteki süre</b>								
1-5	155	27,41	8,88	4	357,912	89,478	,948	,436
6-10	115	26,58	9,90	499	47110,403	94,410		
11-15	125	26,98	10,02	503				
16-20	49	24,40	10,36					
21 ve üzeri	60	26,30	10,25					

Tablo 4.25 incelendiğinde örgütsel bağlılığın uyum alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki süreler arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Buldukları okulda 1-3 yıl süreli görev yapan öğretmenlerin uyum alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,23$ ) olurken, 4-6 yıl süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=27,54$ ), 7-10 yıl süre görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,64$ ), 10 yıl ve üzeri süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=27,16$ ) olmuştur. Bu sonuç Zeren (2007) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermiştir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine ilişkin olarak ilkokulda, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin uyum alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın kaynağına ilişkin Levene testi uygulanmış ve varyansların homojen dağılım göstermediği görülmüştür. Yapılan Dunnett's C testinde farkın ortaokulda görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapan öğretmenlerin arasında ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine

olduğu görülmüştür. İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin uyum alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 27,11$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 28,85$ ), liselerde görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 25,05$ ) olarak ortaya çıkmıştır.

Uyum bağıllığının liselerde görev yapan öğretmenlerde düşük çıkması liselerde ki öğretmen sayısının fazla olmasından ve kısmen de öğrenci sayısındaki fazlalıktan kaynaklanıyor olabilir.

Uyum alt boyutuna katılma düzeyleri dikkate alındığında öğretmenlikteki toplam süre değişkeni açısından öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p > 0,05$ ) çıkmamıştır. Öğretmenlikte geçirilen süre açısından 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların uyum alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 27,41$ ), 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 26,58$ ), 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 26,98$ ), 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 24,40$ ), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 26,30$ ) olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.26.

*Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Analizi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Erkek	265	39,89	8,63	502	1,239	,216
Kadın	239	38,95	8,37			
<b>Branş</b>						
Sınıf öğretmeni	129	40,63	8,20	502	1,828	,068
Branş öğretmeni	375	39,04	8,59			
<b>Eğitim durumu</b>						
Lisans	431	39,62	8,43	502	1,126	,261
Lisansüstü	73	38,41	8,98			

Tablo 4.26 incelendiğinde örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p > 0,05$ ) çıkmamıştır. Erkek öğretmenlerin özdeşleşme alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X} = 39,89$ ) ile

bayan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=38,95$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır. Zeren (2007) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet değişkeni bakımından öğretmenlerin özdeşleşme boyutuna katılma düzeyleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu araştırma sonucuna göre kadın öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıkları erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç Sığı (2007) ve Bozak (2005) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu sonucun aksine Usta (2013) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmenler ile bayan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıkları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Usta (2013) çalışmasında erkek öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıklarının orta düzeyde, bayan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıklarının ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Branş değişkeni açısından incelendiğinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler arasında örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutuna katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=40,63$ ) ile branş öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=39,04$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır.

Eğitim durumu değişkeni dikkate alındığında lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında özdeşleşme alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin özdeşleşme alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=39,62$ ) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=38,41$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır. Bu sonuç Zeren (2007) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermiştir. Usta (2013) tarafından yapılan çalışmada eğitim durumu değişkenine göre öğretmenler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Çalışma da Lisans mezunu öğretmenlerin özdeşleştirme bağlılıkları orta düzeyde, lisansüstü mezunlarının ise düşük düzeyde çıkmıştır.

Tablo 4.27.

*Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

<b>Okuldaki hizmet yılı</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
1-3 yıl	282	38,79	8,43	3	469,079	156,360	2,172	,090
4-6 yıl	116	39,51	8,60	500	35993,579	71,987		
7-10 yıl	39	40,13	8,80	503				
10 yıl üzeri	67	41,67	8,31					
<b>Okul Türü</b>								
İlkokul	132	40,72	8,04	2	393,786	196,893	2,735	,066
Ortaokul	146	39,66	9,21	501	36068,873	71,994		
Lise	226	38,57	8,25	503				
<b>Öğretmenlikteki süre</b>								
1-5	155	38,08	8,37	4	462,081	115,520	1,601	,173
6-10	115	39,97	8,27	499	36000,578	72,145		
11-15	125	39,82	9,12	503				
16-20	49	39,96	6,80					
21 ve üzeri	60	40,80	9,10					

Tablo 4.27 incelendiğinde örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki süreler arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Buldukları okulda 1-3 yıl süreli görev yapan öğretmenlerin uyum alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=38,79$ ) olurken, 4-6 yıl süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=39,51$ ), 7-10 yıl süre görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=40,13$ ), 10 yıl ve üzeri süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=41,67$ ) olmuştur. Bu sonuç Zeren (2007) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermiştir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine ilişkin olarak ilkokulda, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin özdeşleşme alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin olarak anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin özdeşleşme alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=40,72$ ),

ortaokulda görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=39,66$ ), liselerde görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=38,57$ ) olarak ortaya çıkmıştır.

Özdeşleşme alt boyutuna katılma düzeyleri dikkate alındığında öğretmenlikteki toplam süre değişkeni açısından öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Öğretmenlikte geçirilen süre açısından 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların özdeşleşme alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=38,08$ ), 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=39,97$ ), 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=39,82$ ), 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=39,96$ ), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=40,80$ ) olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.28.

*Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algularının Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Analizi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Erkek	265	26,40	6,97	502	1,922	,055
Kadın	239	25,24	6,45			
<b>Branş</b>						
Sınıf öğretmeni	129	26,12	6,41	502	,521	,603
Branş öğretmeni	375	25,75	6,86			
<b>Eğitim durumu</b>						
Lisans	431	25,84	6,54	502	,038	,970
Lisansüstü	73	25,88	7,35			

Tablo 4.28 incelendiğinde örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Erkek öğretmenlerin içselleştirme alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,40$ ) ile kadın öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=25,24$ ) birbirine yakın çıkmıştır. Bu sonuç İmamoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Fakat Usta (2013) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıkları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Usta (2013) çalışmasında erkek öğretmenlerin içselleştirme bağlılıklarının yüksek düzeyde, bayan öğretmenlerin içselleştirme bağlılıklarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.



Branş değişkeni açısından incelendiğinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler arasında örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutuna katılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,12$ ) ile branş öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=25,75$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır.

Eğitim durumu değişkeni açısından dikkate alındığında lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında içselleştirme alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin içselleştirme alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=25,84$ ) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerinin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=25,88$ ) birbirine çok yakın çıkmıştır. Bu sonuç Zeren (2007) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermiştir.

Tablo 4.29.

*Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algularının Bulunduğu Okulda Görev Süresi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

<b>Okuldaki hizmet yılı</b>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
1-3 yıl	282	24,51	6,93	3	1365,640	455,213	10,578	,000*
4-6 yıl	116	26,87	6,16	500	21516,900	45,034		
7-10 yıl	39	26,92	6,46	503				
10 yıl üzeri	67	29,07	5,59					
<b>Okul Türü</b>								
İlkokul	132	26,11	6,43	2	12,403	6,202	,136	,873
Ortaokul	146	25,81	6,77	501	22870,136	45,649		
Lise	226	25,72	6,93	503				
<b>Öğretmenlikteki süre</b>								
1-5	155	24,13	6,44	4	728,664	182,166	4,103	,003*
6-10	115	26,02	6,54	499	22153,876	44,397		
11-15	125	26,78	7,14	503				
16-20	49	26,92	6,45					
21 ve üzeri	60	27,15	6,60					

Tablo 4.29 incelendiğinde örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki süreler arasında anlamlı bir

farklılık ( $p<0,05$ ) çıkmıştır. Bu farkın kaynağına yönelik Levene testi uygulanmış varyansların homojen olarak dağıldığı görülmüş ve Scheffe testi uygulanarak farkın buldukları okulda 1-3 yıl süre ile görev yapan öğretmenler ile 4-6 yıl ve 10 yıl üzeri görev yapan öğretmenler arasında 10 yıl ve üzeri görev yapanlar lehine olduğu görülmüştür. Buldukları okulda 1-3 yıl süreli görev yapan öğretmenlerin içselleştirme alt boyutuna ilişkin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=24,51$ ) olurken, 4-6 yıl süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,87$ ), 7-10 yıl süre görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,92$ ), 10 yıl ve üzeri süreli görev yapanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=29,07$ ) olmuştur.

İçselleştirme boyutuna ilişkin bağlılığın öğretmen ve okul arasındaki değer uyumuyla ilişkili olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin düşünce ve değerlerinin kabul gördüğü, yardımlaşma, dayanışma ve destek olma gibi değerlerin hâkim olduğu bir kurum kültürünün geliştirilmesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının daha da artırılması açısından son derece önemlidir. Çalışanların örgütsel amaç ve değerleri kabullenmeleri, örgütün yararına ekstra çaba sarf etmeleri onların bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunun bir göstergesidir. İçselleştirilen amaç ve değerler bireyin örgütsel bağlılığını artırır (Okçu, 2011). Bu açıdan yaklaşıldığında göreve yeni başlayan öğretmenlerin okula olan yabancılıkları onların okulun değerlerini henüz tanıyamamış olması, mesai arkadaşları ile henüz sağlıklı bir iletişim kuramamış olması gibi etkenlerden ötürü buldukları okulda 1-3 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin içselleştirme bağlılığının düşük çıkmasının

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine ilişkin olarak ilkokulda, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin içselleştirme alt boyutuna katılma düzeylerine ilişkin olarak anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin içselleştirme alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,11$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=25,81$ ), liselerde görev yapan öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=25,72$ ) birbirine yakın çıkmıştır.

İçselleştirme alt boyutuna katılma düzeyleri dikkate alındığında öğretmenlikteki toplam süre değişkeni açısından öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) çıkmıştır. Bu farkın kaynağına yönelik Levene testi uygulanmış varyansların homojen olarak dağıldığı görülmüş ve Scheffe testi uygulanarak farkın 1-5 yıllık kıdeme

sahip öğretmenler ile 11-15 ve 21 ve üzeri yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlikte geçirilen süre açısından 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin içselleştirme alt boyutuna katılma düzeyleri ( $\bar{X}=24,13$ ), 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,02$ ), 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,78$ ), 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=26,92$ ), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin katılma düzeyleri ( $\bar{X}=27,15$ ) olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin içselleştirme bağlılıklarının diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça içselleştirme bağlılıklarının artması, öğretmenlerin, okulun değerlerini benimseme ve kabullenme oranı artması, okul çalışanları ve paydaşları ile olan iletişimleri daha güçlü olması ve kendilerini okulun bir parçası olarak görme duygusunun artması gibi etkenlerden kaynaklayabilir.

Celep (2000) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin özellikle 16 ve daha fazla hizmet süresiyle 1-5 yıl hizmet süresi arasında önemli ölçüde farklılık gösterdiği bulgusunu elde etmiştir. Celep (2000) 1-5 yıl kıdem grubuna sahip olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin düşük olmasına karşılık kıdem arttıkça öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin kıdem artışına bağlı olarak göreceli bir biçimde arttığını belirtmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla ilgili ifadelerle genellikle katıldıkları, örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ve özdeşleşme boyutuna katılma düzeylerinin düşük olduğu fakat içselleştirme boyutuna katılımlarının ise yüksek olduğu söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin okula uyum konusunda bir takım sıkıntılar yaşadıkları, görev yaptıkları okul ile kendilerini özdeşleştirme de bir takım sorunlar olduğu, okullarını içselleştirmede ise sorun yaşamadıkları söylenebilir.

#### 4.1.4. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılıkları arasında hangi yönde nasıl bir ilişki olduğuna dair bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.30.

*Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri, Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Dönüşümcü liderlik		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.Sürdürümcü liderlik	-,23*		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.Serb. bırakıcı liderlik	-,56**	,61**		-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.Toplam yaşam alanı	,26**	-,008	-,11*		-	-	-	-	-	-	-	-
5.Güv. ve sağ. çalış. koş.	,39**	-,075	-,24**	,32**		-	-	-	-	-	-	-
6.İşgören kap. geliş.	,59**	-,10*	-,37**	,41**	,70**		-	-	-	-	-	-
7.Sosyal sorumluluk	,58**	-,09*	-,29**	,35**	,71**	,79**		-	-	-	-	-
8.Sosyal bütünleşme	,59**	-,19**	-,37**	,42**	,57**	,71**	,70**		-	-	-	-
9.Demokratik ortam	,57**	-,15**	-,34**	,38**	,53**	,68**	,64**	,85**		-	-	-
10.Uygun ve adil karş.	,20**	,02	-,034	,39**	,32**	,38**	,32**	,26**	,24**		-	-
11.Uyum bağ.	,05	-,01	-,05	,06	,12**	,03	,06	,08	,12**	-,24		-
12.Özdeşleştirme bağ.	,39**	-,13**	-,15**	,38**	,42**	,50**	,52**	,58**	,54**	,25**	,09*	
13.İşelleştirme bağ.	,46**	-,03	-,19**	,39**	,55**	,65**	,64**	,62**	,53**	,33**	,09*	,61

\*p<0,05 önem düzeyinde anlamlıdır \*\*p<0,01 önem düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4.30 incelendiğinde dönüşümcü liderlik stili ile iş yaşam kalitesinin alt boyutları olan toplam yaşam alanı ( $r=,26$ ,  $p<0,01$ ) ile pozitif yönde düşük düzeyde, güvenli ve sağlıklı yaşam ( $r=,39$ ,  $p<0,01$ ) ile pozitif yönde orta düzeyde, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi ( $r=,59$ ,  $p<0,01$ ) ile pozitif yönde orta düzeyde, sosyal sorumluluk ( $r=,58$ ,  $p<0,01$ ) ile pozitif yönde orta düzeyde, sosyal bütünleşme ( $r=,59$ ,  $p<0,01$ ) ile pozitif yönde orta düzeyde, demokratik ortam ( $r=,57$ ,  $p<0,01$ ) ile pozitif yönde orta düzeyde, uygun ve adil karşılık ( $r=,20$ ,  $p<0,01$ ) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayanarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme düzeyleri ne kadar artarsa öğretmenlerin iş yaşam kalitesi alt boyutlarına ilişkin ifadeler katılma düzeylerinde arttığı söylenebilir.

Örgütsel bağlılığın alt boyutları açısından içselleştirme ( $r=,46$ ,  $p<0,01$ ) ve özdeşleştirme ( $r=,39$ ,  $p<0,01$ ) alt boyutları ile dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile dönüşümcü liderlik stili ( $r=,05$ ) arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları olumlu yönde etkilenmekte, özdeşleştirme ve içselleştirme bağlılıkları artmakta fakat uyum bağlılığı ise etkilenmemektedir. Bu sonuç yapılan bazı araştırmaların (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013; Korkmaz, 2005; Buluç, 2009; Kılınç, 2013; Kul, 2010; Terzi ve Kurt, 2005; Okçu, 2011) bulgularını destekler niteliktedir.

Yapılan bazı araştırmalarda (Burns 1990, David 1990, Salancik 1991, Lok and John, 1999, Agarwal et al. 1999) yöneticilerin liderlik stilleri ile çalışanların örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu araştırmalar neticesinde araştırmacılar, yöneticilerin liderlik stilleri ile çalışanların örgütsel bağlılıkları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Vu, Sai, Fey ve Wu (2006) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin liderlik stilleri ile çalışanların örgütsel bağlılıkları arasında yüksek düzeyde önemli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Almutairi (2013) tarafından yapılan “Liderlik Stilleri ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” adlı çalışmada dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Raja ve Palanichamy (2014) tarafından yapılan “Liderlik Stillerinin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi” adlı çalışmada dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.30 incelendiğinde sürdürümcü liderlik ile iş yaşam kalitesi alt boyutları açısından incelendiğinde ise sosyal bütünleşme ( $r=-,19$ ,  $p<0,01$ ) ve demokratik ortam ( $r=-,15$ ,  $p<0,01$ ) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, uygun ve adil karşılık alt boyutu dışında kalan diğer alt boyutlar ile sürdürümcü liderlik stili arasında negatif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Uygun ve adil karşılık alt boyutu ile ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Örgütsel bağlılık açısından incelendiğinde ise sürdürümcü liderlik ile özdeşleştirme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Buradan okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stili davranışını gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ve örgütsel bağlılıklarının olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir.

Gnanayudam ve Dharmasiri (2007) tarafından yapılan “İş Yaşam Kalitesinin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi” adlı çalışmada, iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, iş yaşam kalitesinin örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Radja, Tawe, Rijal, ve Tiro (2013) tarafından yapılan “Effect Quality of Work Life And Organizational Commitment Towards Work Satisfaction In Increasing Public Service Performance” adlı çalışmada çalışanların iş yaşam kaliteleri ile örgütsel bağlılıkları arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Birjandi, Birjandi ve Ataei (2013) tarafından yapılan “Şirket Çalışanlarının Örgütsel Bağlılıkları ve İş Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, iş yaşam kalitesi alt boyutlarından, uygun ve adil bir ücret, güvenli ve hijyenik çalışma koşulları, sosyal birlik ve sosyal bütünleşme, insan kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.30 incelendiğinde iş yaşam kalitesi alt boyutları ile örgütsel bağlılığın içselleştirme ve özdeşleştirme alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile iş yaşam kalitesi alt boyutlarından güvenli ve sağlıklı yaşam ve demokratik ortam alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki diğer boyutlar ile ise anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç Erdem (2008) tarafından yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

#### **4.1.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesini ve Örgütsel Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu kısımda okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini ve örgütsel bağlılıkları yordamasına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.31.

*Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilinin, Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

<b>Toplam Yaşam Alanı</b>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	7,962	1,208	-	6,591	0,000	-	-
Dönüşümcü liderlik	0,60	0,11	0,283	5,339	0,000	0,260	0,232
Sürdürümcü liderlik	0,34	0,43	0,043	0,782	0,434	-0,008	0,035
Serbest bırakıcı liderlik	0,12	0,35	0,023	0,352	0,725	-0,110	0,016
<i>R=0,266 R<sup>2</sup>=0,071 p=0,000</i>							
<b>Güvenli ve sağlıklı yaşam</b>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	12,659	2,280	-	5,553	0,000	-	-
Dönüşümcü liderlik	0,151	0,021	0,364	7,184	0,000	0,387	0,306
Sürdürümcü Liderlik	0,069	0,081	0,045	0,848	0,397	-0,075	0,038
Serbest Bırakıcı Liderlik	-0,062	0,066	-0,058	-0,932	0,352	-0,236	-0,042
<i>R=389 R<sup>2</sup>=0,151 p=0,000</i>							
<b>İş Gör. Kap. Geliştirilmesi</b>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	5,631	1,470	-	3,830	0,000	-	-
Dönüşümcü liderlik	0,185	0,014	0,602	13,614	0,000	0,593	0,520
Sürdürümcü liderlik	0,045	0,052	0,040	0,858	0,391	-0,101	0,038
Serbest bırakıcı liderlik	0,000	0,043	-0,001	-0,011	0,991	-0,316	0,000
<i>R=0,595 R<sup>2</sup>=0,354 p=0,000</i>							
<b>Sosyal Sorumluluk</b>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	6,944	1,696	-	4,095	0,000	-	-
Dönüşümcü liderlik	0,209	0,016	0,598	13,326	0,000	0,577	0,512
Sürdürümcü liderlik	0,038	0,060	0,030	0,637	0,524	-0,93	0,028
Serbest bırakıcı liderlik	0,023	0,049	0,026	0,466	0,642	-0,294	0,021
<i>R=0,578 R<sup>2</sup>=0,335 p=0,000</i>							
<b>Sosyal Bütünleşme</b>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	9,192	1,266	-	7,260	0,000	-	-
Dönüşümcü liderlik	0,151	0,012	0,570	12,897	0,000	0,593	0,500
Sürdürümcü liderlik	-0,042	0,045	-0,043	-0,928	0,354	-0,190	-0,041
Serbest bırakıcı liderlik	-0,016	0,037	-0,024	-0,436	0,663	-0,372	-0,019
<i>R=0,596 R<sup>2</sup>=0,355 p=0,000</i>							
<b>Demokratik Ortam</b>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	13,927	1,678	-	8,297	0,000	-	-
Dönüşümcü liderlik	0,194	0,016	0,563	12,487	0,000	0,572	0,488
Sürdürümcü liderlik	-0,012	0,060	-0,010	-0,203	0,839	-0,148	-0,009
Serbest bırakıcı liderlik	-0,011	0,049	-0,012	-0,219	0,826	-0,336	-0,010
<i>R=0,573 R<sup>2</sup>=0,328 p=0,000</i>							
<b>Uygun ve Adil Karşılık</b>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	7,601	2,564	-	2,964	0,003	-	-
Dönüşümcü liderlik	0,117	0,024	0,265	4,946	0,000	0,202	0,216
Sürdürümcü liderlik	0,033	0,091	0,021	0,366	0,714	0,022	0,016

Serbest bırakıcı liderlik	0,117	0,074	0,103	1,567	0,118	-0,034	0,070
$R=0,225$	$R^2=0,051$	$p=0,000$					

Tablo 4.31 incelendiğinde liderlik stillerinin iş yaşam kalitesi alt boyutlarından toplam yaşam alanı alt boyutunda ( $R^2=0,071$ ) toplam varyansın %7,1'inin, güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutunda ( $R^2=0,151$ ) toplam varyansın %15,1'inin, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutunda ( $R^2=0,354$ ) toplam varyansın %35,4'ünün, sosyal sorumluluk alt boyutunda ( $R^2=0,335$ ) toplam varyansın % 33,5'inin, sosyal bütünleşme alt boyutunda ( $R^2=0,355$ ) toplam varyansın % 35,5'inin, demokratik ortam alt boyutunda ( $R^2=0,328$ ) toplam varyansın % 32,8'inin, uygun ve adil karşılık alt boyutunda ( $R^2=0,051$ ) toplam varyansın % 5,1'inin liderlik stillerinden kaynaklandığı söylenebilir. Tablo 4.32 incelendiğinde iş yaşam kalitesi alt boyutları üzerinde liderlik stilleri alt boyutlarından sadece dönüşümcü liderlik stili alt boyutunun anlamlı bir yordayıcı olduğu, sürdürümcü liderlik stili ile serbest bırakıcı liderlik stillerinin anlamlı bir yordayıcı olmadıkları görülmektedir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin iş yaşam kalitesi alt boyutlarına katılma düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin toplam yaşam alanı alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; dönüşümcü liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; dönüşümcü liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; dönüşümcü liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili, sosyal sorumluluk alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; dönüşümcü liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili, sosyal bütünleşme alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; dönüşümcü liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili, demokratik ortam alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; dönüşümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili, uygun ve adil karşılık alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; dönüşümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili şeklinde olmuştur.

Regresyon eşitliği incelendiğinde ise; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; dönüşümcü liderlik stiline bir birimlik artış, toplam yaşam alanında



0,060'lık bir artışa; güvenli ve sağlıklı yaşam koşullarında 0,151'lik bir artışa, işgören kapasitesinin geliştirilmesinde 0,185'lik bir artışa, sosyal sorumlulukta 0,209'luk bir artışa, sosyal bütünleşmede 0,151'lik bir artışa, demokratik ortamda 0,194'lük bir artışa, uygun ve adil karşılıkta 0,117'lik bir artışa neden olacaktır. Yine regresyon eşitliği dikkate alındığında; sürdürümcü liderlik stilindeki bir birimlik artış, toplam yaşam alanındaki 0,34'lük bir artışa, güvenli ve sağlıklı yaşam koşullarındaki 0,069'luk bir artışa, iş gören kapasitesinin geliştirilmesinde 0,045'lik bir artışa, sosyal sorumluluktaki 0,038'lik bir artışa, sosyal bütünleşmedeki -0,042'lik bir azalışa, demokratik ortamdaki -0,012'lik bir azalışa, uygun ve adil karşılıktaki 0,033'lük bir artışa neden olacaktır. serbest bırakıcı liderlik stilindeki bir birimlik artış ise, toplam yaşam alanındaki 0,12'lik bir artışa, güvenli ve sağlıklı yaşam koşullarındaki -0,062'lik bir azalışa, iş gören kapasitesinin geliştirilmesinde 0,000'lık bir artışa, sosyal sorumluluktaki 0,023'lük bir artışa, sosyal bütünleşmedeki -0,016'lık bir azalışa, demokratik ortamdaki -0,011'lik bir azalışa, uygun ve adil karşılıktaki 0,117'lik bir artışa neden olacaktır.

Herbir açıklayıcı değişkene ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde iş yaşam kalitesi alt boyutları üzerinde en büyük etkiye ( $p<0.05$ ) sahip olduğu, bunu sırasıyla sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stiline takip ettiği söylenebilir. Bir başka ifade ile iş yaşam kalitesi alt boyutları üzerinde sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stiline anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

#### **4.1.6. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu kısımda okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordamasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo. 4.32.

*Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilinin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

<b>Uyum bağlılığı</b>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	25,989	3,816		6,810	0,000	-	-
Dönüşümcü liderlik	0,014	0,035	0,022	0,405	0,686	0,049	0,018
Sürdürümcü liderlik	0,082	0,135	0,035	0,604	0,546	-0,009	0,027
Serbest bırakıcı liderlik	-0,102	0,111	-0,062	-0,919	0,358	-0,053	-0,041
<i>R=0,064 R<sup>2</sup>=0,004 p=0,000</i>							
<b>Özdeşleşme bağlılığı</b>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	18,335	3,071		5,970	0,000	-	-
Dönüşümcü liderlik	0,249	0,028	0,443	8,780	0,000	0,390	0,365
Sürdürümcü Liderlik	0,075	0,109	0,036	0,690	0,491	-0,019	0,031
Serbest Bırakıcı Liderlik	0,111	0,089	0,077	1,247	0,213	-0,150	0,056
<i>R= 0,401 R<sup>2</sup>=0,161 p=0,000</i>							
<b>İçselleştirme bağlılığı</b>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	7,252	2,353		3,082	0,000	-	-
Dönüşümcü liderlik	0,224	0,022	0,502	10,300	0,000	0,456	0,418
Sürdürümcü liderlik	0,075	0,084	0,046	0,894	0,371	-0,032	0,040
Serbest bırakıcı liderlik	0,073	0,068	0,064	1,062	0,289	-0,192	0,047
<i>R=0,464 R<sup>2</sup>=0,215 p=0,000</i>							

Tablo 4.32 incelendiğinde Liderlik stillerinin determinasyon katsayıları dikkate alındığında, örgütsel bağlılığın uyum boyutunda ( $R^2=0.004$ ) toplam varyansın %0.4'ü, örgütsel bağlılığın özdeşleştirme boyutunda ( $R^2=0.161$ ) toplam varyansın %16.1'si ve örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda ( $R^2=0.215$ ) toplam varyansın % 21.5'i liderlik stillerinden kaynaklandığı söylenebilir. Tablo incelendiğinde liderlik stilleri alt boyutları açısından örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile liderlik stilleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Örgütsel bağlılığın özdeşleştirme ve içselleştirme alt boyutlarında liderlik stillerinden sadece dönüşümcü liderlik stili alt boyutu ile anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilleri ile örgütsel bağlılığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin özdeşleştirme ve içselleştirme bağlılıklarının arttıkları söylenebilir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; sürdürümcü liderlik stili, dönüşümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili şeklinde olmuştur. Yordayıcı değişkenlerin örgütsel bağlılığın özdeşleştirme alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; dönüşümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili şeklinde olmuştur. Yordayıcı değişkenlerin örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası ise; dönüşümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stili şeklinde olmuştur.

Regresyon eşitliği incelendiğinde ise; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; dönüşümcü liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın uyum boyutunda 0,014'lük bir artışa; sürdürümcü liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın uyum boyutunda 0,082'lik bir artışa; serbest bırakıcı liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın uyum boyutunda -0,102'lik bir azalışa neden olacaktır. Özdeşleşme boyutu dikkate alındığında ise; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; dönüşümcü liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda 0,249'luk bir artışa; sürdürümcü liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda 0,075'lik bir artışa; serbest bırakıcı liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda 0,111'lik bir artışa neden olacaktır. İçselleştirme boyutu dikkate alındığında; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; dönüşümcü liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda 0,224'luk bir artışa; sürdürümcü liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda 0,075'lik bir artışa; serbest bırakıcı liderlik stiline bir birimlik artış, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda 0,073'lik bir artışa neden olacaktır.

Her bir açıklayıcı değişkene ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel bağlılığın alt boyutları üzerinde dönüşümcü liderlik stiline anlamlı bir etkiye sahip olduğu bunu sırasıyla sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stiline takip ettiği söylenebilir. başka bir ifade ile sürdürümcü liderlik stili ile serbest bırakıcı liderlik stiline örgütsel bağlılığın alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

#### 4.1.7. Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitelerinin Örgütsel Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin örgütsel bağlılıklarını yordamasına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.33.

*İş Yaşam Kalitesi Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

<b><i>Uyum bağlılığı</i></b>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	20,318	2,540	-	7,999	0,000	-	-
Toplam yaşam alanı	0,147	0,157	0,048	0,937	0,349	0,055	0,042
Güvenli ve sağ. Yaşam	0,283	0,102	0,183	2,775	0,006	0,118	0,124
İş gören kap.geliştirilmesi	-0,334	0,174	-0,160	-1,923	0,055	0,033	-0,086
Sosyal sorumluluk	-0,046	0,147	-0,025	-0,310	0,756	0,057	-0,014
Sosyal bütünleşme	-0,139	0,225	-0,057	-0,619	0,536	0,083	-0,028
Demokratik ortam	0,358	0,161	0,192	2,228	0,026	0,118	0,100
Uygun ve adil karşılık	-0,093	0,073	-0,064	-1,283	0,200	-0,024	-0,058
<b>R=0,192 R<sup>2</sup>=0,037 p=0,000</b>							
<b><i>Özdeşleştirme bağlılığı</i></b>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	10,758	1,782	-	6,038	,000	-	-
Toplam yaşam alanı	,278	,110	,104	2,521	,012	0,356	0,112
Güvenli ve sağ. yaşam	,034	,072	,025	,470	,639	0,421	0,021
İş gören kap.geliştirilmesi	-,005	,122	-,003	-,041	,967	0,498	-0,002
Sosyal sorumluluk	,281	,103	,174	2,722	,007	0,521	0,121
Sosyal bütünleşme	,628	,158	,295	3,982	,000	0,582	0,176
Demokratik ortam	,190	,113	,116	1,686	,092	0,541	0,075
Uygun ve adil karşılık	,058	,051	,046	1,146	,252	0,253	0,051
<b>R=0,619 R<sup>2</sup>=0,383 p=0,000</b>							
<b><i>İçselleştirme bağlılığı</i></b>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,789	1,251	-	1,430	,153	-	-
Toplam yaşam alanı	,199	,077	,094	2,576	,010	0,394	0,115
Güvenli ve sağ.yaşam	,094	,050	,088	1,871	,062	0,553	0,084
İş gören kapasitesinin gel.	,302	,086	,208	3,534	,000	0,648	0,157
Sosyal sorumluluk	,282	,073	,221	3,884	,000	0,643	0,172
Sosyal bütünleşme	,530	,111	,314	4,784	,000	0,619	0,210
Demokratik ortam	-,152	,079	-,117	-1,925	,055	0,529	-0,086
Uygun ve adil karşılık	,062	,036	,061	1,722	,086	0,327	0,077
<b>R=0,718 R<sup>2</sup>=0,515 p=0,000</b>							

Tablo 4.33 incelendiğinde örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu üzerinde toplam varyansın yaklaşık ( $R^2=0,037$ ) % 3,7'sinin iş yaşam kalitesi alt boyutlarından kaynaklandığı söylenebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise; güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları ve demokratik ortam boyutlarının örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı oldukları söylenebilir. Tablo 4.33 incelendiğinde toplam yaşam alanı, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, uygun ve adil karşılık boyutlarının, örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadıkları söylenebilir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; demokratik ortam, güvenli sağlıklı yaşam koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, uygun ve adil karşılık, sosyal bütünleşme, toplam yaşam alanı ve sosyal sorumluluk şeklinde olmuştur. Örgütsel bağlılığın özdeşleştirme alt boyutu üzerinde yordayıcı değişkenlerin görece önem sırası; sosyal bütünleşme, sosyal sorumluluk, demokratik ortam, toplam yaşam alanı, uygun ve adil karşılık, güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi şeklinde olmuştur. Örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu üzerinde yordayıcı değişkenlerin görece önem sırası; sosyal bütünleşme, sosyal sorumluluk, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, demokratik ortam, toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları, uygun ve adil karşılık şeklinde olmuştur.

Regresyon eşitliği incelendiğinde ise; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; öğretmenlerin toplam yaşam alanındaki bir birimlik artış, uyum bağlılığında 0,147'lik bir artışa; öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarındaki bir birimlik artış, uyum bağlılığında 0,283'lük bir artışa; öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesindeki bir birimlik artış, uyum bağlılığında -0,334'lük bir azalışa; okulların sosyal sorumluluklarını yerine getirmedeki bir birimlik artış, uyum bağlılığında -0,046'lık bir azalışa; öğretmenlerin sosyal bütünleşmelerindeki bir birimlik artış, uyum bağlılığında -0,139'lük bir azalışa; okulların demokratik ortamlarının iyileştirilmesindeki bir birimlik artış, uyum bağlılığında 0,358'lik bir artışa; öğretmenlerin hizmetlerinin karşılığı olarak aldıkları ücret ve olanaklardaki bir birimlik artış özdeşleşme bağlılığında -0,093'lük bir azalışa neden olacaktır.

İş yaşam kalitesinin alt boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleştirme alt boyutunu ne kadar yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda iş yaşam kalitesi alt boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleştirme boyutu üzerinde ( $R=0,619$ ;  $R^2=0,383$ ) yaklaşık olarak % 38 lik bir açıklama gücüne sahip olduğu söylenebilir. İş yaşam kalitesinin alt boyutlarından toplam yaşam alanı, sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşme alt boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleştirme alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, güvenli sağlıklı yaşam koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, demokratik ortam ve uygun ve adil karşılık alt boyutlarının ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı söylenebilir.

Regresyon eşitliği incelendiğinde ise; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; öğretmenlerin toplam yaşam alanındaki bir birimlik artış, özdeşleşme bağlılığında 0,278'lik bir artışa; öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarındaki bir birimlik artış, özdeşleşme bağlılığında 0,034'lük bir artışa; öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesindeki bir birimlik artış, özdeşleşme bağlılığında -0,005'lik bir artışa; okulların sosyal sorumluluklarını yerine getirmedeki bir birimlik artış, özdeşleşme bağlılığında 0,281'lik bir artışa; öğretmenlerin sosyal bütünleşmelerindeki bir birimlik artış, özdeşleşme bağlılığında 0,628'lik bir artışa; okulların demokratik ortamlarının iyileştirilmesindeki bir birimlik artış, özdeşleşme bağlılığında 0,190'lik bir artışa; öğretmenlerin hizmetlerinin karşılığı olarak aldıkları ücret ve olanaklardaki bir birimlik artış özdeşleşme bağlılığında 0,058'lik bir artışa neden olacaktır.

İçselleştirme alt boyutu açısından değerlendirildiğinde iş yaşam kalitesi alt boyutları örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu üzerinde ( $R=0,72$ ;  $R^2=0,52$ ) yaklaşık olarak % 52 lik bir açıklama gücüne sahip olduğu söylenebilir. İş yaşam kalitesi alt boyutlarından toplam yaşam alanı, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşme alt boyutlarının örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları, demokratik ortam ve uygun ve adil karşılık alt boyutlarının ise örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı söylenebilir.

Regresyon eşitliği incelendiğinde ise; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; öğretmenlerin toplam yaşam alanındaki bir birimlik artış, içselleştirme bağlılığında 0,199'lik bir artışa; öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarındaki

bir birimlik artış, içselleştirme bağlılığında 0,094'lük bir artışa; öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesindeki bir birimlik artış, içselleştirme bağlılığında 0,302'lik bir artışa; okulların sosyal sorumluluklarını yerine getirmedeki bir birimlik artış, içselleştirme bağlılığında 0,282'lik bir artışa; öğretmenlerin sosyal bütünleşmelerindeki bir birimlik artış, içselleştirme bağlılığında 0,530'lik bir artışa; okulların demokratik ortamlarının iyileştirilmesindeki bir birimlik artış, içselleştirme bağlılığında -0,152'lik bir azalışa; öğretmenlerin hizmetlerinin karşılığı olarak aldıkları ücret ve olanaklardaki bir birimlik artış içselleştirme bağlılığında 0,062'lik bir artışa neden olacaktır.

Açıklayıcı değişkenlere ilişkin yapılan analizler incelendiğinde örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerinde, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, ve demokratik ortam boyutlarının anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Özdeşleştirme bağlılığı üzerinde ise toplam yaşam alanı, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, boyutlarının anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yine içselleştirme bağlılığı üzerinde toplam yaşam alanı, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme boyutlarının anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### **4.1.8. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide İş Yaşam Kalitesinin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

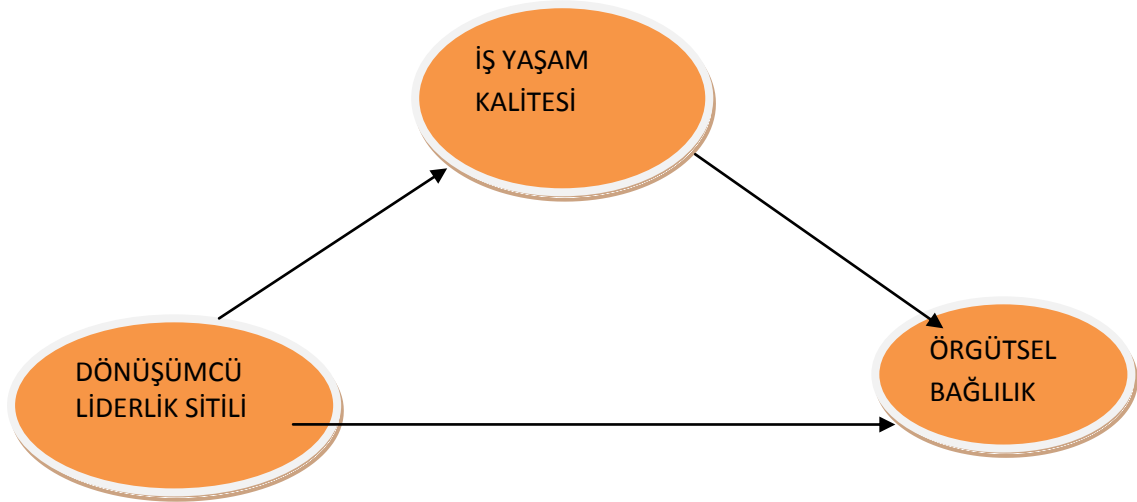
Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide iş yaşam kalitesinin aracılık rolünün olup olmadığını belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Path analizi kullanılarak yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri gözlenmiştir.

Baron ve Kenny' ye (1986) göre yapısal eşitlik modellemesinde aracılık testinin ispat edilebilmesi için yordayıcı değişken ile aracı değişken arasında, yordayıcı değişken ile yordanan değişken arasında, aracı değişken ile yordanan değişken arasında yordama ilişkisinin olması gerekir (Şimşek, 2007).

Yapılan analizlerde okul yöneticilerinin liderlik stillerinden sadece dönüştürücü liderlik stiline iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılığın alt boyutlarının hepsi üzerinde, anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş yaşam kalitesi alt boyutlarından

toplam yaşam alanı, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşme alt boyutlarının örgütsel bağlılığın alt boyutlarından özdeşleştirme ve içselleştirme bağlılıkları üzerinde anlamlı bir yordayıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda yapısal eşitlik modelinin kavramsal modeli Şekil 4.1' deki gibi kurgulanmıştır.



Şekil 4.1. Kavramsal model 1

Şekil 4.1'de gösterilen kavramsal modelde okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin algıların, öğretmenlerin iş yaşam kalitesini etkileyeceği, iş yaşam kalitesinin de öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini yordayacağı varsayılmıştır. Ayrıca dönüşümcü liderlik stiline ilişkin örgütsel bağlılık düzeylerini doğrudan etkilediği öngörülmüştür. Kavramsal modelde dönüşümcü liderlik bağımsız değişken olarak yer almaktadır. İş yaşam kalitesi aracı değişken ve örgütsel bağlılık düzeyleri ise sonuç değişkeni olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile iş yaşamı kalitesinin birlikte örgütsel bağlılığı yordama düzeylerini belirlemede yapısal eşitlik modellemesi için kabul edilebilir ve mükemmel uyum indeksleri Tablo 4.34'te verilmiştir.



Tablo 4.34.  
*Kabul edilebilir uyum indeksleri*

<b>Uyum indeksi</b>	<b>Kabul edilebilir sınır</b>	<b>Mükemmel uyum sınırı</b>
<b>GFI</b>	=.85 ve Üzeri	=.95 ve Üzeri
<b>AGFI</b>	=.85 ve Üzeri	=.90 ve Üzeri
<b>NFI</b>	=.90 ve Üzeri	=.95 ve Üzeri
<b>CFI</b>	=.95 ve Üzeri	=.97 ve Üzeri
<b>IFI</b>	=.90 ve Üzeri	=.95 ve Üzeri
<b>RFI</b>	=.90 ve Üzeri	=.95 ve Üzeri
<b>RMSEA</b>	=.050 ve =.080 Arası	=.000 ve < .050 Arası
<b>RMR</b>	=.050 ve =.080 Arası	=.000 ve < .050 Arası

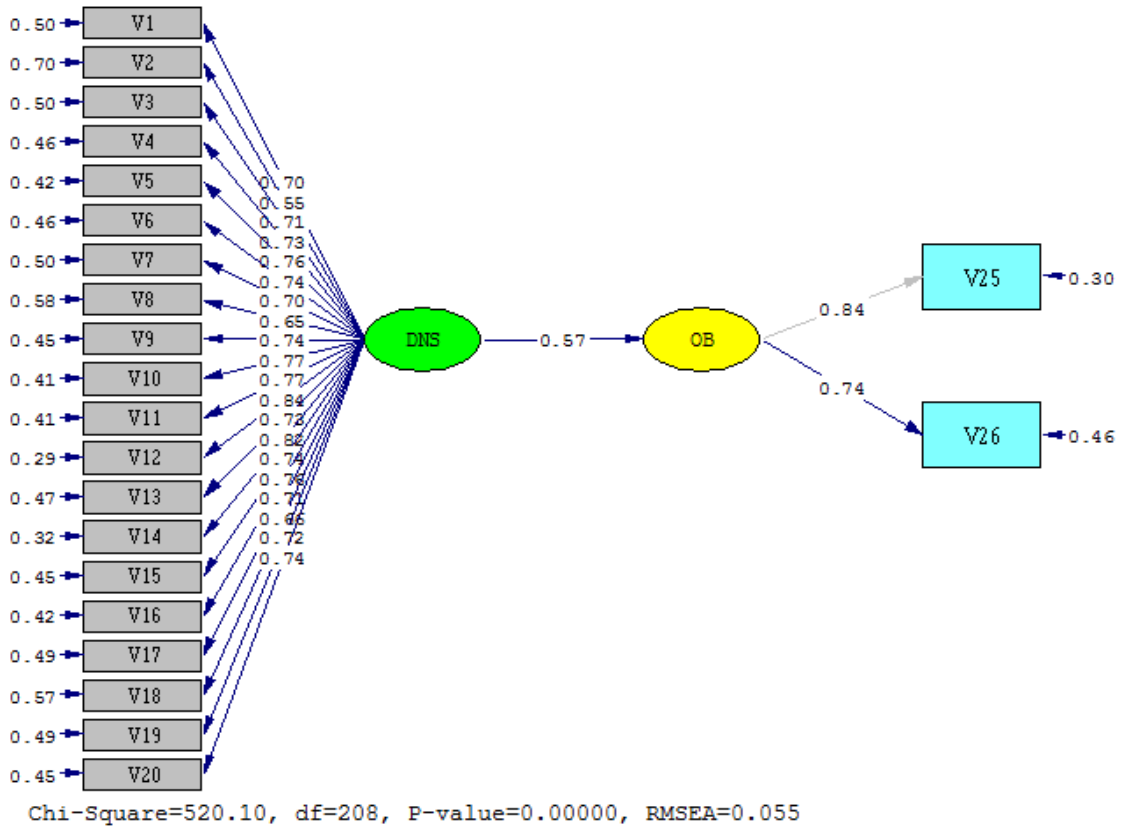
Kaynak: (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2011; Bayram, 2011; Akt: Seçer, 2013)

Bu çalışmada yapılan ölçümlerden elde edilen uyum değerleri ise Tablo 4.35’de verilmiştir. Elde edilen uyum değerlerinin istatistiksel olarak kabul edilebilir değerler olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.35.  
*Model uyum indeksleri*

<b>MODEL</b>	<b>GFI</b>	<b>AGFI</b>	<b>NFI</b>	<b>CFI</b>	<b>IFI</b>	<b>RFI</b>	<b>RMSEA</b>	<b>RMR</b>
<b>Model 2</b>	0.91	0.90	0.98	0.99	0.99	0.98	0.055	0.031
<b>Model 3</b>	0.90	0.88	0.98	0.99	0.99	0.98	0.052	0.035
<b>Model 4</b>	0.90	0.89	0.98	0.99	0.99	0.98	0.052	0.036

Şekil 4.2’ de dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye ait path diyagramı verilmiştir.



Şekil 4.2. Dönüşümcü Liderlik Stili İle Örgütsel Bağlılık İlişisini Gösteren Doğrudan Model

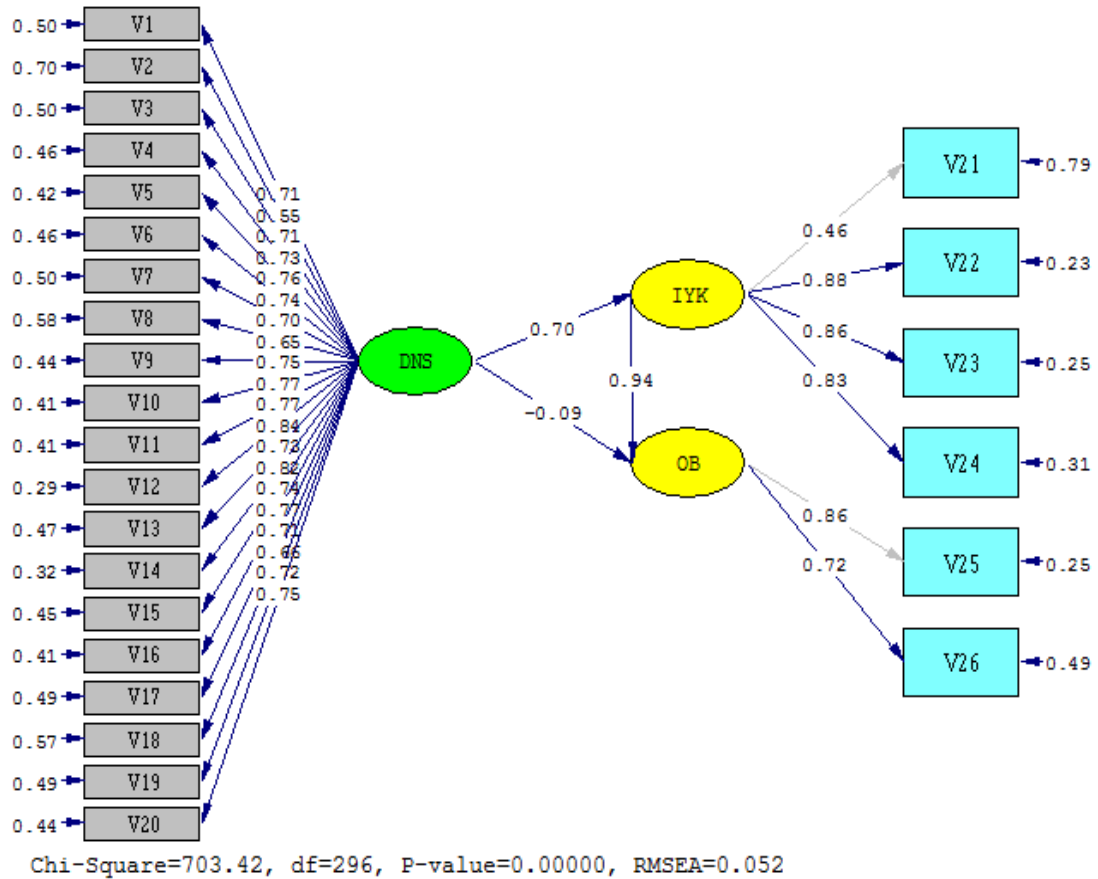
Şekil 4.2. incelendiğinde dönüşümcü liderlik stiline örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, dönüşümcü liderlik stili örgütsel bağlılığı tek başına “ $\beta=0.57$ ,  $t=11.17$ ” düzeyinde yordayabildiği söylenebilir. Yapısal eşitlik modeli analizinden elde edilen diğer bir sonuç ise, dönüşümcü liderlik stili örgütsel bağlılığın ( $R^2=0.32$ ) yaklaşık % 32’ sini yordamaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin de pozitif yönde ve anlamlı olduğu bulunmuştur ( $\beta= .57$ ). Bu bulgu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algının olumlu hale gelmesiyle birlikte örgütsel bağlılığın arttığı biçiminde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin artmakta olduğu söylenebilir.

John ve Taylor (1999), liderlik stilleri, okul iklimi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı inceledikleri çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin anlayış gösterme liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin de bağlılık düzeyleri arttığı tespit edilmiştir (Akt. Şentürk, 2010, s.72).

Buluç (2009) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, örgütsel bağlılık ile liderlik stilleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Şekil 4.3.’te dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide iş yaşam kalitesinin aracılık rolünü gösteren yapısal eşitlik modeli verilmiştir.



Şekil 4.3. İş Yaşam Kalitesine İlişkin Aracılık İlişisini Gösteren Yapısal Eşitlik Modeli

Şekil 4.3. incelendiğinde dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide iş yaşam kalitesinin tam aracı değişken olduğu söylenebilir. Path diyagramından elde edilen sonuçlara göre dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin “ $\beta=0.57$ ,  $t=11.17$ ” düzeyinde olduğu, iş yaşam kalitesi aracı değişkeninin devreye girmesi ile dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin “ $\beta= -0.09$ ,  $t=-1.74$ ” düzeyine düştüğü görülmüştür.

Elde edilen sonuçlara göre  $\beta$  değeri 0.57 ten - 0.09’ a, t değeri ise 11,17’den -1.74’e düştüğü görülmüş ve dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki yolun anlamlılığını kaybettiği anlaşılmıştır. Bu sonuca göre iş yaşam kalitesinin dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide tam bir aracı değişken olduğu söylenebilir.

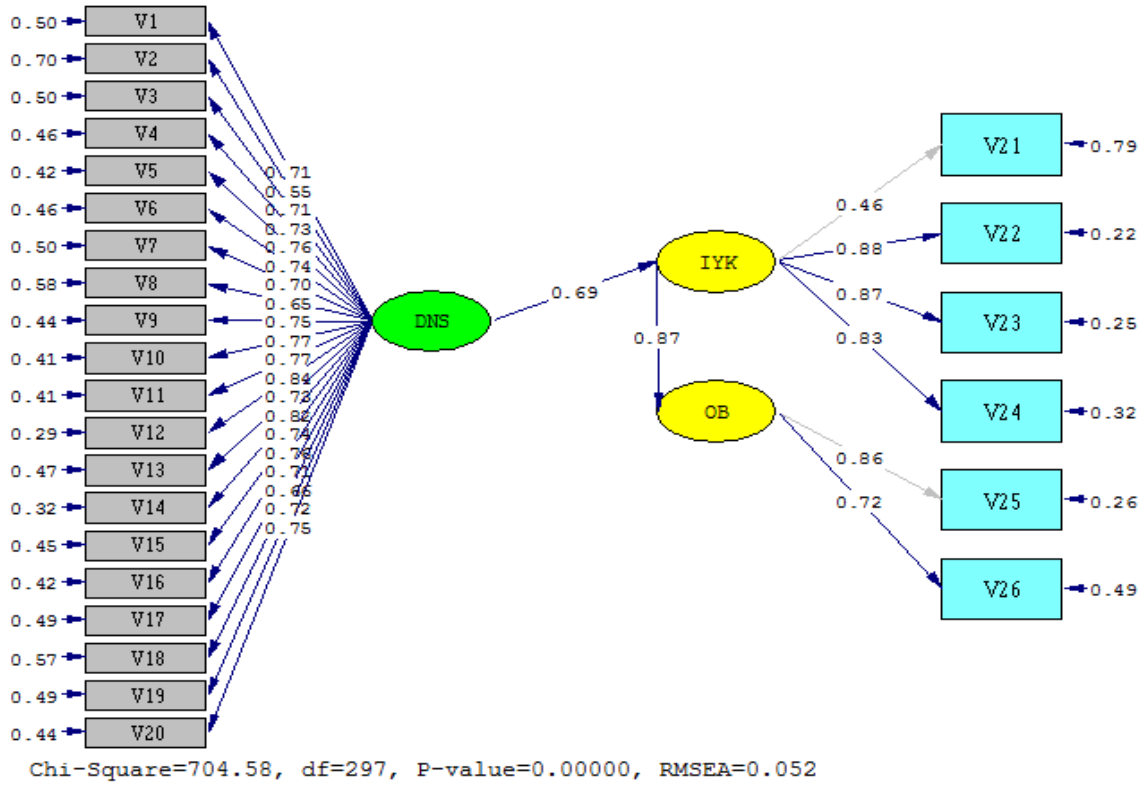
Yapısal eşitlik modeli testinden elde edilen diğer bir sonuç ise, dönüşümcü liderlik stili örgütsel bağlılığın ( $R^2= 0.32$ ) yaklaşık % 32’ sini yordarken aracı değişken olan iş yaşam kalitesi ile dönüşümcü liderlik stili ikisi birlikte özdeşleşme bağlılığının ( $R^2=0.77$ ) yaklaşık %77’ ini yordamaktadır.

Farjad ve Varnous (2013) tarafından yapılan “iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık” adlı çalışmada iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aketch vd. (2012) tarafından yapılan “ iş performansı üzerinde iş yaşam kalitesinin etkisi” adlı çalışmada, çalışanların iş yaşam kalitelerinin yüksek olması onların iş performanslarına, motivasyonlarına, iş memnuniyetlerine, iş tutumlarına ve bağlılıklarına olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Josiah ve diğ (2012) tarafından yapılan “iş yaşam kalitesinin iş performansı üzerine etkisi” adlı çalışmada iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık, iş tutumu, motivasyon, örgütsel vatandaşlık, ruh sağlığı, yaşam doyumu ve iş performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 4.4’ de dönüşümcü liderlik stilinin örgütsel bağlılığı iş yaşam kalitesi üzerinden yordama düzeyini gösteren path diyagramı verilmiştir.



Şekil.4.4. İş Yaşam Kalitesine İlişkin Tam Aracı Model Testi

Şekil 4.4 incelendiğinde yapılan aracılık testinde dönüşümcü liderlik stilinin iş yaşam kalitesini anlamlı olarak yordadığı “ $\beta=0.69$ ,  $t=9.28$ ”, iş yaşam kalitesinin de örgütsel bağlılığı anlamlı olarak yordadığı “ $\beta=0.87$ ,  $t=10.08$ ” görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide iş yaşam kalitesinin tam bir aracı rolü üstlendiği görülmektedir.

Erdem (2008) tarafından yapılan “Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi adlı çalışmada, genel olarak öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri arttıkça örgütsel bağlılıklarının da olumlu etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan , “İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki” adlı çalışmada öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile ilgili olarak görev ve sorumluluk alma ve ücret ve ek getiriler boyutuna

katılmadıkları, diğer boyutlara ise katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Nanjundeswaraswamy ve Swamy (2012) “liderlik stili ve iş yaşam kalitesi üzerine bir alan araştırması” adlı çalışmasında, liderlik stili, örgütsel bağlılık ve iş yaşam kalitesi arasında karşılıklı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Normala (2010) Malezya’da rastgele yöntemle belirlediği 50 farklı örgütte görev yapan çalışanların iş yaşamı kalitesi algıları ile örgüte olan bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada elde edilen ilişkiden hareketle, çalışanların örgüte olan bağlılıklarının nasıl artırılacağına ilişkin çalışanların iş yaşamı kalitesi algılarını artırmanın önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak sonuçlara ve uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stili ile iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere ait bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

##### 5.1.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin Sonuçlar

- 1- Öğretmenler, okul içerisinde sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinden ziyade dönüşümcü liderlik davranışı sergileyen okul müdürleri ile çalışmayı tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır.
- 2- Öğretmenler dönüşümcü okul müdürü, en fazla gelecek ile ilgili plan yapma özelliği ile, sürdürümcü bir okul müdürünü, sorumluluklar üzerine bina edilmiş bir yönetim anlayışı ile serbest bırakıcı okul müdürünü ise okul ile ilgili konularda ilgisiz ve geçiştirici, okul içerisinde ise neredeyse hiç gözükmeyeceği gibi özellikler ile özdeşleştirmişlerdir.
- 3- Dönüşümcü liderlik stiline ilişkin öğretmen görüşleri arasında demografik bilgilerin etkili olmadığı sadece öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerinin dönüşümcü lider ile ilgili algılarını etkilediği sonucuna varılmıştır.
- 4- Sürdürümcü liderlik stili ile ilgili cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Cinsiyet açısından erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre, sınıf öğretmenleri ise branş öğretmenlerine göre sürdürümcü liderlik stili ile ilgili algıları daha yüksek olduğu görülmüştür.

- 5- Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre sürdürümcü liderlik stili algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- 6- Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki süreleri ve öğretmenlikteki toplam süreler açısından sürdürümcü liderlik stili algıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.
- 7- Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre ilkokulda görev yapan öğretmenler diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre sürdürümcü liderlik stili algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.
- 8- Erkek öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik stili algıları bayan öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.
- 9- Öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik stili algıları branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.
- 10- Buldukları okulda 1-3 yıl süre ile görev yapan öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik algıları 10 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.
- 11- Öğretmenlikteki toplam görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik stili algıları görev süresi 11-15,16-20 ve 21 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.
- 12- Görev yapılan okul türüne göre öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik stili algıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

### **5.1.2. Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitelerine İlişkin Sonuçlar**

- 1- Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 2- Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile ilgili en fazla çağrışım yapan ifade “Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir” ifadesi olurken, en az ise “Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir” ifadesi olmuştur.



- 3- Öğretmenler iş yaşam kalitesi alt boyutlarından en yüksek ortalama ile “demokratik ortam” alt boyutuna katılım gösterirken, en az ortalama ile ise “uygun ve adil karşılık” alt boyutuna katıldıkları gözlenmiştir.
- 4- İş yaşam kalitesi alt boyutları açısından değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre okullarını daha fazla güvenli ve sağlıklı buldukları görülmüştür.
- 5- Bulunduğu okuldaki görev süreleri açısından, 1-3 yıl süreli görev yapan öğretmenler, 4-6 yıl, 7-10 yıl ve 10 yıl üzeri görev yapanlara göre okullarını daha az güvenli ve sağlıklı bulmaktadırlar.
- 6- Öğretmenlikteki toplam süre dikkate alındığında 1-5 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarını daha az güvenli ve sağlıklı bulmaktadırlar.
- 7- Bulunduğu okuldaki hizmet süresi 10 yıl üzeri olan öğretmenler diğerlerine göre okullarının işgören kapasitesini daha çok geliştirdiğini belirtmişlerdir.
- 8- Bulunduğu okuldaki hizmet süresi dikkate alındığında, hizmet süresi 1-3 yıl olan öğretmenler okullarının sosyal sorumlulukları yerine getirdiği fikrine daha az katıldıklarını belirtmişlerdir.
- 9- Kıdem değişkeni bakımından değerlendirildiğinde, öğretmenlikteki toplam süresi 1-5 yıl olan öğretmenler okullarının sosyal sorumlulukları yerine getirdiği fikrine daha az katıldıklarını belirtmişlerdir.
- 10- Eğitim durumu değişkenine göre lisansüstü mezunu olan öğretmenler okullarının sosyal bütünleşmeyi daha az sağladığını belirtmişlerdir.
- 11- Bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenine göre, görev süresi 10 yıl üzeri olan öğretmenler okullarının sosyal bütünleşmeyi daha fazla sağladığını düşünmektedirler.
- 12- Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre okullarını daha fazla demokratik bulmaktadırlar.

- 13- Eğitim değişkeni dikkate alındığında lisans mezunu öğretmenler lisansüstü mezunu öğretmenlere göre okullarını daha fazla demokratik bulmaktadırlar.
- 14- Cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha az uygun ve adil bulmaktadırlar.
- 15- Öğretmenlikteki toplam hizmet süresi değişkenine göre, görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenler yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha az uygun ve adil bulmaktadırlar.

### 5.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

- 1- Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları “katılıyorum,  $\bar{X} = 3,42$ ” düzeyinde olmuştur.
- 2- Öğretmenler örgütsel bağlılıkla ilgili en fazla katıldıkları madde “Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum” ifadesi, en az katıldıkları madde ise “Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum” ifadesi olmuştur.
- 3- Öğretmenler örgütsel bağlılığın alt boyutlarından içselleştirme boyutuna en yüksek düzeyde katılım gösterirken en az düzeyde ise özdeşleştirme boyutuna katılım göstermişlerdir.
- 4- Görev yaptığı okul türü değişkenine göre liselerde görev yapan öğretmenlerin uyum bağlılığı daha düşük düzeyde çıkarken, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uyum bağlılıklarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.
- 5- Buldukları okuldaki görev süresi değişkenine göre, görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerin içselleştirme bağlılığı en düşük düzeyde iken, 10 yıl üzeri olanların içselleştirme bağlılıkları ise en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.
- 6- Öğretmenlikteki toplam süre değişkeni açısından, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin içselleştirme bağlılıkları en düşük düzeyde iken, görev süresi 21 ve

üzeri yıl olan öğretmenlerin içselleştirme bağlılıkları en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

#### **5.1.4. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar**

- 1- Dönüşümcü liderlik stili ile iş yaşam kalitesi alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
- 2- Dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılığın özdeşleştirme ve içselleştirme alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
- 3- Dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- 4- Sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmazken, içselleştirme ve özdeşleştirme boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- 5- İş yaşam kalitesi alt boyutları ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- 6- Örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile iş yaşam kalitesi alt boyutlarından güvenli ve sağlıklı yaşam ve demokratik ortam alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

#### **5.1.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesini ve Örgütsel Bağlılığını Yordamasına İlişkin Sonuçlar**

- 1- Dönüşümcü liderlik stili, iş yaşam kalitesi alt boyutlarından toplam yaşam alanı alt boyutunun %7'sini, güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları alt boyutunun %15'ini, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutunun %35'ini, sosyal sorumluluk alt boyutunun % 33'ünü, sosyal bütünleşme alt boyutunun % 35'ini, demokratik ortam alt boyutunun % 32'sini, uygun ve adil karşılık alt boyutunun % 5'ini yordamaktadır.

- 2- Dönüşümcü liderlik stili, örgütsel bağlılığın özdeşleştirme boyutunun %16'sını ve içselleştirme boyutunun % 21'ini yordamaktadır.
- 3- Dönüşümcü liderlik stili, örgütsel bağlılığın içselleştirme ve özdeşleştirme alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı iken, uyum alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir.

#### **5.1.6. Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitelerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar**

- 1- İş yaşam kalitesinin alt boyutları örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunun yaklaşık % 4'ünü yordamaktadır.
- 2- Örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerinde iş yaşam kalitesi alt boyutlarından güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları ve demokratik ortam alt boyutları anlamlı bir yordayıcıdır.
- 3- Örgütsel bağlılığın özdeşleştirme alt boyutu üzerinde iş yaşam kalitesi alt boyutlarından toplam yaşam alanı, sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşme alt boyutları anlamlı bir yordayıcıdır.
- 4- Örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu üzerinde iş yaşam kalitesi alt boyutlarından toplam yaşam alanı, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşme alt boyutları anlamlı bir yordayıcıdır.

#### **5.1.7. Liderlik Stillerinin Örgütsel Bağlılığı Yordamasında İş Yaşam Kalitesinin Aracılık Etkisine İlişkin Sonuçlar**

- 1- Dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide iş yaşam kalitesinin tam bir aracılık rolü üstlendiği görülmüştür.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Yöneticileri İçin Öneriler

1. Okul yöneticilerinin yeni liderlik yaklaşımları konusunda yeterli bilgi ve becerileri kazanabilmeleri için hizmet içi eğitime tabi tutulabilirler.

2. Dönüşümcü liderlik becerilerinin okul yöneticilerine kazandırılması, sistemdeki öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin ve örgütsel bağlılıklarının artırılması amacıyla katılımcı, dönüşümcü liderlik anlayışı okul yöneticilerine benimsetilebilir.

3. Öğretmenlerin okullardaki iş yaşam kalitelerini arttırmak için gerekli düzenlemeler yapılabilir, özellikle ücret sisteminde talepleri karşılayabilecek makul derecede iyileştirmeler yapılabilir.

4. Okulların güvenliği ve çalışma koşulları yeniden gözden geçirilebilir ve öğretmenlerin talepleri doğrultusunda çalışma koşulları yeniden oluşturulabilir.

5. Öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarını artırıcı etkinlikler düzenlenebilir, öğretmenlerin kendilerini okulun bir parçası olarak görmelerini sağlayıcı çalışmaların sayısı artırılabilir.

### 5.2.2. Araştırmacı İçin Öneriler

1- Erzincan ili özneline yapılan bu araştırma, ülke genelindeki okulları temsil edecek şekilde Milli Eğitim Bakanlığının desteği ile geniş kapsamlı bir çalışmaya dönüştürülebilir.

2- Kamuya ait okullarda yapılan bu araştırma, özel okulları da kapsayacak şekilde genişletilerek yapılabilir.

3-Benzer araştırmalar ülkemizde başka şehirlerde de yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

4-Bu araştırma özel okulda çalışan eğitimciler ile devlet okullarında çalışan eğitimcilere ve farklı iş görenlere karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aba, G. (2009). *İş yaşam kalitesi ve motivasyon ilişkisi: sağlık sektöründe bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Ada, N., Alver, İ. ve Atlı, F.( 2008). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Manisa organize sanayi bölgesinde yer alan ve imalat sektöründe çalışanları üzerinde yapılan bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*. 8(2), 487-518.
- Adeyemi, T.O.(2011). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in ondo state, Nigeria. *Current Research Journal of Economic Theory* 3(3): 84-92.
- Agarwal, S., Thomas, E., De C. and Shyam B. V. (1999). Leadership behavior and organizational commitment: a comparative study of American and Indian salespersons. *Journal of International Business Studies* 30 (4): p. 727– 743.
- Ağaoğlu, E. (2005). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Kaya, Z. (Ed.), “*Sınıf yönetimi*”. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Ahmad, N., Javed, K. ve Hamad, N.(2014). Impact of organizational commitment and employee performance on the employee satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. Vol. 1, No. 1, pp. 84-92.
- Akan, D. (2013). The relationship between school principals' leadership styles and collective teacher efficacy. *Educational Research And Reviews*, 8(10).

- Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Okul müdürlerinin liderlik stili ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 51*.
- Akan, D. ve Sezer, Ş.(2014). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyi Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies, Cilt 1, Sayı 2*.
- Akbaba Altun, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim online 2(1)*. S.10-17
- Akçakaya, M. (2010). 21. Yüzyılda yeni liderlik anlayışı. Ankara: Adalet Yay.
- Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu?. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:157.
- Aketch, J.R., Odera, O., Chepkuto, P. and Okaka, O.(2012). Effects of quality of work life on job performance: theoretical perspectives and literature review. *Current Research Journal of Social Sciences 4(5)*, 383-388
- Akgül, S.(2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya
- Akınaltuğ, E. (2003). *Yöneticilerde iş stresi, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: tedas örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale
- Akıncı, B. (1997). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Albdour, A. A. ve Altarawneh, I.I.(2014). Employee engagement and organizational commitment: *Evidence from Jordan*. *International Journal Of Business, 19(2)*. S.18-34
- Alganer, Y. (2002). *Liderlik analizi ve Türk silahlı kuvvetlerinde liderlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Alıç, M. (1991). *Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Alimohammadi, M. and Neyshabor, A.J. (2013). Work motivation and organizational commitment among iranian employees. *International Journal of Research in Organizational Behavior and Human Resource Management*, 1(3). S.7-19
- Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Almutairi, D.O.(2013). The Relationship between Leadership Styles and Organizational Commitment: A Test on Saudi Arabian Airline. *World Review of Business Research*, 3(1).
- Aras, A.(2012). *İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin mobbing (yıldırma) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Arıkan, S. (2001). Liderlik, yönetim ve organizasyon. Salih Güney. (Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Aslan, Ü. (2013). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.
- Aslan, M. ve Ağıroğlu Bakır, A.(2014). Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 25(1).
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi temel kavramlar yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Awan, M.R., Mahmood, K. and Idress, H. (2014). Leadership style, culture and commitment: an analytical study of university libraries in Pakistan. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. Paper 1053.



- Ay, G. ve Koç, H. (2014). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Öğretmenler üzerinde bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(2).
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş.(2013). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13(2).
- Aydın, Z. D. (2006). Toplum ve birey için sağlıklı yaşlanma: Yaşam biçiminin rolü. *S.D.Ü. Tıp Fak. Dergisi*. 13(4), 43–48.
- Balachandar, G., Panchanatham, N. & Subramanian, K. (2013). Quality of work life the power of insurance company: impact of personal factors on the quality of work life of the officers. *Management&Marketing, Volume XI, Issue 1*.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın.
- Balay, R. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık etkenleri: Şanlıurfa ili örneği. (Ed. Ergin Erginer). *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Cilt I. (ss. 589-594). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem a yayıncılık. 3. Baskı.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım, Yayın, Dağıtım
- Balcı, Y.(2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

- Barker, J. D. (1986). *Influence of quality of work life variables on the retention and career satisfaction of science and mathematics teachers*. Ph.D. Thesis. The University of Tennessee. Knoxville
- Barker, R. (2001). The nature of leadership. *Human Relations Vol. 54; 469- 494*
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York : Free Press.
- Bass, B.M . (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics, 18 (3), 19-31*.
- Bass, B.M . (1990). *Handbook of leadership: a survey of theory and research*. Ny: Free Press.
- Bass, B.M . (2004). Leadership: Good, beter, best. *Modern Clasics On Leadership*. Eds.
- Bass B. M. and Avolio B. J. (1990) Developing transformational leadership and beyond. *Journal Of European Industrial Training, 14(5), 21 – 27*.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Başar, H. (1995). Eğitim denetçisi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri, yönetsel davranış*. Ankara: Aydan Yayınevi.
- .(2000). *Örgütsel davranış, insanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayram, L. (2004). Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi, Sayı: 59*
- Bayrak, S. (1997). *Değişen liderlik anlayışı ve türkiye gerçeği. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Cilt: 1, İstanbul: Deniz Harp Okulu*.

- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-allen modeli. *İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), ss. 7-15.
- Bektaş, F.(2013). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin davranışları, iş yaşamı kalitesi ve öğretmen performansının öğrenci açısından sonuçları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Benkhoff, B. (1997). Disentangling organizational commitment.the dangers of the OCQ for research and policy. *Personel Review*, Vol: 26, No: 1/2, p.114-131
- Bhola, S. S.(2006). A study of quality of work life in casting and machine shop industry in kolhapur. *Finance India*, Vol. 20, No. 1, 202–208.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bilgin, N. (1997). *Personel yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Bingöl, D. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım, İstanbul.
- Birjandi, M., Birjandi, H. and Ataei, M.(2013). The relationship between the quality of work life and organizational commitment of the employees of Darab cement company: Case study In Iran. *International Journal of Economics, Business and Finance Vol. 1, No. 7*.
- Boateng, C. (2012). Leadership styles and effectiveness of principals of vocational technical institutions in Ghana. *American International Journal of Contemporary Research*, Vol,2 No. 3.
- Bolduc, R. R. (2002). *An analysis of the relationship between quality of work life and motivation for correctional services officers in the montreal area*. Ph.D. Thesis. McGill University. Canada.
- Bosiok, D. (2013). Leadership styles and creativity. *Online Journal of Applied Knowledge Management*, Vol.1, Sayı, 2.

- Bozak, A. (2005). *İngilizce öğretmenlerin adanmışlık (bağlılık) düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından irdelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Bozdoğan, R.(2005). *Liderlik yaklaşımları ve belediyeler*. İstanbul: Hayat Yay.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (57), 5-34.
- Burns, M. J. (1990). *Teacher morale as related to the perceived administrative leadership style of principals in selected group iv high schools in the state of New Jersey*. Seton Hall University Publishing.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Ny: Harper & Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (1997). *Değişen dünyada eğitim liderliğinde yeni boyut: dönüşümcü liderlik (Ankara İli Örneği)*.Yayımlanmamış Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Sayısal Kitabevi.
- Can, N. (2013).*Öğretmen liderliği*. (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cascio, W. F. (1995). *Managing human resources*. McGraw-Hill, Inc, New York.
- Celep, C. (1996). *Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı*. Yayımlanmamış Doçentlik tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.

- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *TSA* 11(2).
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk eğitim bilimleri dergisi* 5(1).
- Cemaloğlu, N. ve Okçu, V.(2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (5/3).
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 6 (4).
- Chaurdy, A.Q. and Javed, H.(2012). Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science Vol. 3 No. 7*.
- Chi, K., Yeh, R. ve Yu, H. (2008). The effects of transformation leadership, organizational culture, job satisfaction on the organizational performance in the non-profit. *Organizations. Journal Of Global Business Management Vol.4 No.1*, pp. 1-9
- Coşkuner, S. ve Yertutan, C. (2009). Kurum ev idaresi alanında çalışanların örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *H. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 27, 2, 1-18.
- Cömert, M. (06-09 Temmuz 2004). *Dönüşümcü liderlik*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi. Malatya
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çelebi, C.(2012). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okulda gösterdikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara İli Örneği). *Politeknik Dergisi*, C.9, S.4, 211-224.
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı:3, ss.49-66
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (16), 423-442
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. ( İkinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2001). *Geleceğin okul liderleri*. Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. Ankara: Başkent Öğretmen Evi.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 14(1).
- Çetin, C. (2008). *Yöneticilerin liderlik stilleri, değişim yönetimi ve ekip çalışması arasındaki ilişkilerin çok yönlü olarak değerlendirilmesi*. İ.T.O Yayınları: İstanbul.
- Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çetinkaya, İ. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde motivasyon ve iş yaşam kalitesi: bir kamu kuruluşundaki yönetici personelin motivasyon seviyelerinin tespit edilerek iş yaşam kalitesinin*

- geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- Çiçek, G. E. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi: bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Çimiligök, E.B.(2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.
- Çoban M.(2001). *Doğru işe doğru eleman*. İstanbul: Rota Yayınları
- Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde tükenmişlik. Cevat Elma, Kamile Demir (Ed.). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2)
- David, M. M. (1990). *Factors affecting the organizational and occupational commitment of lay teachers of the rvm schools in the philippines*. Doctoral Thesis. University of the Philippines.
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı*. 5.Baskıdan Çeviri. (Çev. Kemal Tosun, Tomris Somay, Fulya Aykar, Can Baysal, Ömer Sadullah ve Semra Yalçın), 3.Baskı, İstanbul: Yön Ajans.
- Deliveli, Ö.(2010). *Yönetimde yeni yönelimler bağlamında lider yöneticilik*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta
- Demir, M.(2009). *Konaklama işletmelerinde duygusal zeka, örgütsel sapma, çalışma yaşamı kalitesi ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkinin analizi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

- Demir, M.(2011). İş görenlerin çalışma yaşamı kalitesi algılamalarının işte kalma niyeti ve işe devamsızlık ile ilişkisi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(3).
- Demirci, A. (2001). *Çalışma yaşamı kalitesinin verimlilik artırma yönelimleri uygulanması ve eczacıbaşı vitra bozöyük tesislerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Demirsoy E.(2009). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Demirsoy, E. (2005). *Sınıf yönetiminin temelleri*. H. Kıran (Ed.), Etkili Sınıf Yönetimi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyum. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt. 11, Sayı. 2, ss. 177–206
- Den Hartoş, D. N., Van Muijen J.J. & Koopman, P.L. (1997). Transactional versus transformational leadership: an analysis of the MLQ. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology*, 70, 19-34 146.
- Dereli, T.(1982). *Organizasyonda davranış*. İstanbul: Ar Yayıncılık.
- Dick, G. ve Beverly M. (2001). Managerial factors and organizational commitment. *The International Journal of Public Sektor Management*. Vol. 14, No: 2, s.111-128.
- Dikmetaş, E. (2006). Hastane personelinin çalışma / iş yaşam kalitesine yönelik bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2),169–182.
- Dilaver, H. (1996). *Türkiye’de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını, eğitimimize bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Dilts, R. B., (1996). *Visionary leadership skills*. Meta Publications, California.



- Doğan, A.(2008). *İlköğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ
- Doğan, E. (2002). *Çalışanın işine cezp olması, dönüştürücü liderlik tarzının, lidere olan güvenin, güçlenmenin ve duygunun etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2014). *Eğitimin işlevleri*. Eğitim Bilimine Giriş (Ed. C. Tayyar Uğurlu). Eğiten kitap yay. Ankara
- Drucker, P.(2011). *Büyük değişimler çağında yönetim*. (Çev; Zülfü Dicleli). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Drummond, H. (2000). *Introduction to organizational behavior*. New York: Oxford University Press.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. Cilt: 6.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eraslan, L.(2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, s.166.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdal, M.(2007). *İşletmelerde dönüştürücü liderlik davranışlarının analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Erdem, M.(2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Erdem, M.(2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2010, Cilt 16, Sayı 4*, 511-536

- Erdoğan, T. (2004). *İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve Kültürel Yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Ergener, B. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma yaşamaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erginer, A. (2003). İş yaşamının niteliği. Elma, C. ve Demir, K.(Ed.). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergun, T.(1981). *Türk kamu yönetiminde önderlik davranışı*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Eroğlu, B.(2012). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Eslami, J. ve Gharakhani, D. (2012). Organizational commitment and job satisfaction. *ARPJN Journal of Science and Technology, Vol. 2, No. 2*.
- Farjad, H.R. and Varnous, S.(2013). Study of relationship of quality of work life (qwl) and organizational commitment. *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business, 4(9)*.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*. Sayı 16.
- Gautam, T., Rolf,V. D. and Wagner U. (2004). Organizational identification and organizational commitment: distinct aspects of two related concepts. *Asian Journal of Social Psychology*, pp. 307-315.

- Genç, N. (2000). *Zirveye götüren yol dönüştürücü liderlik*. İstanbul: Timaş yayınları.
- Gnanayudam, J. and Dharmasiri, A.(2007). The influence of quality of work-life on organizational commitment : a study of the apparel industry. *Sri Lankan Journal of Management, Volume 12, Nos. 3(4)*.
- Gordon, T. (1999). *Etkili liderlik eğitimi*. (Çev: Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Gökyer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 29, Sayfa 113-129*
- .(2010). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. (Ed. Celal Gülşen). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gönen, E. ve Özmete, E. (1996). Yaşam kalitesi, yaşam standardı ve refah kavramlarına yaklaşımlar. *Verimlilik Dergisi, 4, 39-55*.
- Gupta, M. And Sharma, P.(2011). Factor credentials boosting quality of work life of bsnl employees in jammu region. *APJRB Volume 2, Issue 1*.
- Gutknecht, D. B., And Miller. J. R. (1990). *The organizational and human resources sourcebook*. (2nd Ed). New York: University Press of America.
- Güçlü, N. ve Okçu, V. (2010). *Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik ilkelerine ilişkin uygulamalarıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*, International Conference on New Horizons in Education, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Güçlü, N. (1997). Eğitim lideri olarak okul yöneticileri. *Milli Eğitim Dergisi. (134), 50-55*.
- Gül, H.(2003). *Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Gündüz, H. B. ve Kuruçayır, A. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve empatik eğilim düzeyleri. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi-Eğitim Yöneticilerinin*

Yetiştirilmesi ve Yönetici Yeterlilikleri- Bildiriler Kitabı. 01-02 Mayıs 2010 (ss.398-411). Antalya-Türkiye.

Gündüz, H. B. ve Doğan, A. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve yaratıcılık düzeyleri. *First International Congress of Educational Research. Çanakkale.*

Gürsel, M.(1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.

Gürün, F. (1993). *At normları açısından çalima hayatı kalitesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güvenli, F.G.(2006). *Yeni teknolojilerin çalışma yaşamı kalitesi üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Hoşcan, Y., Oktal, Ö., Hepkul, A., Kağnıcıoğlu, H. ve Sevim, A.(2004). *Yönetim bilgi sistemi*. Eskişehir: AÖF yayınları.

Hoşgörür, V. ve Taşbilek Yoncalık, M. (2004). *Bilgi toplumunda eğitim yönetimi*. Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar Bilgi Şöleni-2. Samsun: 8.Mayıs. 2004.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi-teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara:Nobel yayınları.

Huselid, N. (1991). Organizational commitment, job involvement, and turnover: a substantive and methodological analysis. *Journal of Applied Psychology, Vol. 76, No.3*, pp.380-391.

Ingersoll, R. (1994). Organizational control in secondary schools. *Harvard Educational Review, 64*: 150–172.

Irving, P. G., Coleman D.F and Cooper C.L. (1997). Further assessments of a three-component model of occupational commitment: generalizability and differences across occupations. *Journal of Applied Psychology, Vol. 82, No.3*, pp. 444-452.

İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- İnce, M. ve Gül, H. (2005): *Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü / etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakülte Dergisi*, 11, 160-177.
- Jaroslav, B. (2013). The leadership style and the productiveness of employees in the banking sector in Slovakia. *Journal of Competitiveness*, Vol. 5, Issue 1, pp. 39-52
- Josiah R. A., Odhiambo O., Paul C. and Ochieng O.(2012). Effects of quality of work life on job performance: theoretical perspectives and literature review. *Current Research Journal of Social Sciences* 4(5)
- Kabadayı, R. (1982). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin güdülenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Ankara.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kantos, E.Z.(2011). Örgüt metaforlarında liderlik: kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt.1, Sayı,1.
- Kantz, D. ve Kahn R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. (Çev. Halil Can-Y. Bayraktar). Ankara: TODAİE Yayınları.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 21.Ss.61.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A eğitim danışmanlık.
- Karataş, S. ve Güleş, H.(2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/2, 74-89

- Karatepe, O. ve Halıcı, A.(1998). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerine yönelik ampirik bir değerlendirme*. VI. Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresi, Eskişehir.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Yıl:4. Sayı:16.
- Kashani, F.H. (2012). A review on relationship between quality of work life and organizational citizenship behavior. *Journal Of Basic And Applied Scientific Research*, 2(9).
- Kaya, N.(2011). *Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde çalışma yaşamı kalitesi ve etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi. Zonguldak.
- Kaya, A., Balay, R. ve Tınaz, S.(2014). Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 2*.
- Kayalar, M. (1997). *Esnek çalışma sisteminin çalışma hayatının kalitesinin artırılmasındaki etkileri ve bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kazancı, N.(2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Kılıç, T. (2003). *Kurum kültürü ve liderlik, kurum kültürüne uygun bir lider davranışların belirlenmesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılıç, R. ve Keklik, B.(2012). Sağlık çalışanlarında iş yaşam kalitesi ve motivasyona etkisi üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi, C.XIV, S. I*

- Kılınç, K.(2009). *Dershane ve ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerinin liderlik stilleri (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kılınç, T.D.(2013). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ve kendi örgütsel bağlılıklarını algılamaları ile okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını algılamaları arasındaki ilişki: mersin ili tarsus ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kırel, Ç.(1998). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: AÜ AÖF Yayınları.
- Kırel, Ç .(1999). Esnek çalışma saatleri uygulamalarında cinsiyet, iş tatmini ve iş bağlılığı ilişkisi. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2), 115-136.
- Kış, A. (2009). *Öğrenen örgüt oluşturmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik rolü*. Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya
- Koçel, T.(2007). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43, 401-422
- Korkmaz, M.(2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Sayı 53, 75-98.
- Köse, E.K.(2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl:2, Sayı:2*.
- Kösterelioğlu, M.(2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu

- Kul, M.(2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumunu arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 28.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Kurtulmuş, M., Kinay, İ. ve Gündaş, A.(2012). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının yönetici kaynaklı sorunlara göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 5 Issue 7, p. 365-374.
- Kültür, Y. Z. (2006). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lance, Charles E.(1991). Evaluation of a structural model relating job satisfaction, organizational commitment, and precursors to voluntary turnover. *Multivariate Behavioral Research*, Vol. 26 Issue 1, p137.
- Leithwood, K. (1992) The move toward transformational leadership. *Educational Leadership Vol. 49; 8-12*
- Lok, P. and John C. (1999). The relationship between commitment and organizational culture, subculture, leadership style and job satisfaction in organizational change and development. *The Leadership & Organization Development Journal* 20 (7): p.365–374.
- Lussier, R. N. (2002). *Human relations in organizations: applications and skill building*. 5th Edition. Boston: Mcgraw-Hill Irwin.
- Luthans F. (1992). *Organizational behavior*, mcgraw- Hill International Editions, Management Series, New York, Singapore.



- Madenoğlu, C., Uysal, Ő., Sarier, Y. ve Banoğlu, K.(2014). Okul m¼d¼rlerinin etik liderlik davranışları ile ¼retmenlerin iş doyumlarının ¼rg¼tsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Y¼netimi, Cilt 20, Sayı 1, ss: 47-69*
- Malik, M.E., Nawab, S., Naeem, B. And Danish, R.Q.(2010). Job satisfaction and organizational commitment of university teachers in public sector of Pakistan. *International Journal of Business and Management Vol. 5, No. 6.*
- Marchiori, D.M and Henkin, B.A. (2004). Organizational commitment of health profession faculty: dimensions, corelates and conditions. *Medical Teacher, Vol.26, No. 4, pp. 353-358.*
- Mathieu, J. E. ve Zajac, D.M., (1990). A review and meta- analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin, Vol.108, No.2, pp. 171-194.*
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (2010). *Y¼netimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H., B. (2008). *T¼rk eğitim sistemi ve okul y¼netimi*. (1. Basım) Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Mercan, M.(2006). *¼retmenlerde ¼rg¼tsel bağlılık, ¼rg¼tsel yabancılaşma ve ¼rg¼tsel adanmışlık*. Y¼ksek lisans tezi. Afyonkarahisar Kocatepe ¼niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼
- Meyer, J. P. ve Allen N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review, 1(1), 61- 89.*
- Nanjundeswaraswamy, T.S. And Swamy, D.R.(2012). A literature review on quality of work life and leadershipstyles. *International Journal of Engineering Research and Applications (IJERA), Vol. 2, Issue 3.*
- Nayir, F.(2013). İlk¼retim okulu y¼neticilerinin ¼rg¼tsel bağlılık d¼zeyi. *İlk¼retim Online, 12(1), 179-189*

- Newstorm, J. W. ve Keith, D. (1993). *Organizational behavior*. McGraw-Hill Inc. New York.
- Normala, D. (2010). Investigating the relationship between quality of work life and organizational commitment amongst employees in malaysian firms. *International Journal of Business and Management*, 5(10), 75-82.
- Obeng, K. and Ugboro, I. (2003). Organizational commitment among public transit employees: an assessment study. *Journal of The Transportation Research Forum*, Vol. 57, No.2, pp. 83-98.
- Oğuz, E. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuz, E.(2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 17, Sayı 3, Ss: 377-403.
- Okçu, V.(2011). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Omeke, F.C. and Onah, K.A.(2012). The influence of principals' leadership styles on secondary school teachers' job satisfaction. *Journal of Educational and Social Research Vol. 2 (9)*.
- Owens, J.(1976). *The uses of leadership theory*. Management Organization And Human Resources, H. Hicks And J. Powell. (Eds.). Mc Graw Hill Book Comp.
- Öge, S, H. (2000). *Örgütsel etkinliğin sağlanmasında iş gören – iş uyumunun ergonomik analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
- Ölçüm Çetin. M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,

- Özcan, A.(2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin ve eğitim denetmenlerinin liderlik stilleri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(2), s.151-168.
- Özdemir, H. ve Yaylı, A.(2014). Çalışanın örgütsel bağlılığı, performansı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Journal Of Recreation And Tourism Research (Jrtr)*, 1 (1).
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi Cilt:18 Sayı:2*, ss.113 -130.
- Özgen H., Öztürk, A. ve Yalçın, A. (2002). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Kitabevi, Ankara.
- Özgener, S. (1997). Öğrenen organizasyon anlayışının gerçek yönetim uygulamalarına yansıtılması. *Verimlilik Dergisi*. Cilt:2 Sayı:52.
- Özgener, S.ve Kılıç, G. (21-23 Mayıs 2009). *Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi*. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde Sunuldu, Ekişehir.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç.(2001). *Örgütsel davranış*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No.111.
- Özkan, V. (2008). *İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya
- Özkan, Y. (2005). *Örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özmete, E. (2002). *Özel sektörde kadın işgücünün çalışma yaşamı kalitesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parlar, S. (2008). Sağlık çalışanlarında göz ardı edilen bir durum: sağlıklı çalışma ortamı. *TAF Prev Med Bull*, 7, (6), 547-554.
- Paşa, M. (2002). Yaşam kalitesini yükselten temel unsur olarak işin insancillaştırılması. *İş- Güç Endüstri ilişkileri ve insan Kaynakları Dergisi*. Cilt:4 Sayı:1.
- Permarupan, P.Y., Mamun, A.A. & Saufi, R.A.(2013). Quality of work life on employees job involvement and affective. *Asian Social Science; Vol. 9, No. 7*
- Radja, J., Tawe, A., Rijal, S. and Tiro, M.A.(2013). Effect quality of work life and organizational commitment towards work satisfaction in increasing public service performance. *Public Policy and Administration Research, Vol.3, No.12*
- Raduan C. R., LooSee B., Jegak U. and Khairuddin I. (2006). An analysis of quality of work life (QWL) and career- related variables. *American Journal of Applied Sciences 3 (12)*.
- Raja, A.S. and Palanichamy, P.(2014). Leadership styles and its impact on organizational commitment. *The Journal of Commerce, Vol. 3, No. 4*.
- Rost, C. J. (1993). *leadership for the 21 century*. United Stated Of America: Praeger Publisher. Connecticut.
- Rowden, R. W. (2000). The relationship between charismatic leadership behaviors and organizational commitment. *The Leadership and Organization Development Journal. 21(1)*. pp:30 -35.
- Rowold, J. and Schlotz, W. (2009). Transformational and transactional leadership and followers' chronic stress. *Leadership Review, 9*, Pp. 35-48.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset.
- Sağlam Arı, G. (2003). Yöneticiye duyulan güven örgütsel bağlılığı artırır mı? *Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 17-36

- Salancik, G. R. (1991). Commitment and the control of organizational behavior. In B. M. Staw (Ed.). *Psychological Dimensions of Organizational Behavior*. New York: Macmillan Publishing.
- Sandrick, K. (2003). Putting the emphasis on employees as an award. Winning employer, Baptist health care has distant memories of the workforce shortage. *Trustee*. pp. 6-10.
- Saraji, G. N. and Dargahi, H. (2006). Study of quality of work life (QWL). *Iranian Journal Public Health*, Vol. 35, No. 4, pp.8-14.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Serbest, F. (2000). İş yaşamının niteliği. *Verimlilik Dergisi*. Sayı:2.
- Serin, M.K. ve Buluç, B.(2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 18, Sayı 3, ss: 435-459.
- Sezer, Ş., Akan, D. ve Ada, Ş.(2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:3 Sayı:1.
- Sezgin, F. (2009). Examining the relationship between teacher organizational commitment and school health in Turkish primary schools. *Educational Research and Evaluation*, 15(2), 185-201.
- Sığrı, Ü. (2007). İş görenlerin örgütsel bağlılıklarının Meyer ve Allen tipolojisiyle analizi: kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7/2 , 261-278.
- Solmuş, T.(2000). İş yaşamında kalite ve kaliteyi arttırmaya yönelik programlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, Vol. 18, 37-42.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: an evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal Of Administration And Policy*, 54, 1-25.

- Stoner, J.A.F. (1978). Management, prentice-hall, englewood cliffs, teaching and learning as a problem solving, *Theory Into Practice*, 29 (2).
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrell uygulamaları*. Ankara Ekinoks Yayıncılık.
- Şirin, E. F. (2008). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı : 8 , S. 3-14.
- Tarr, H. C. (1992). *The commitment and satisfaction of Catholic school teachers*. Doctoral dissertation, The Catholic University of America.
- Taşdan, M. ve Erdem, M.(2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:VII, Sayı:II, 92-113
- Taşdemir Afşar, S.(2011). *Çalışma yaşam kalitesinin örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi: devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler üzerine nicel bir araştırma*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*. Ankara: Saypa Yayınları.
- Temgilioğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *G.Ü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23-48.

- Terzi, A.R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı. 166.
- Tett, Rober P. and Meyer John P.(1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: path analyses based on meta-analytic findings. *Personel Psychology*. Vol. 46 Issue 2, p259- 293.
- Tiryaki, T. (2005). *Örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya
- Tok Türkay N.(2004). *İlköğretim müfettişlerinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toplu, D.B.(1999). Çalışma yaşamının kalitesinin geliştirilmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 13(3).
- Töremen, F. ve Karakuş, M. (2008). Okullarda işleri kolaylaştırma çabası: okul yönetiminde kolaylaştırıcı liderlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Yaz (7.)*
- Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 28, 27-39.
- Tuncer, A.(1995). *MEB Bilgisayar eğitimi ve hizmetleri genel müdürlüğü personelinin iş doyumunu ve örgüte bağlılık durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, TODAİE, Ankara.
- Tura, M. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi. Balıkesir.
- Uğurlu, C. T., Sincar, M. ve Çınar, K. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 15-1*.

- Usdan, M., B. Mcloud and M. Podmostko. (2000). Leadership for student learning. [Http://Www.İel.Org/Programs/21st/Reports/Principal.Pdf](http://www.İel.Org/Programs/21st/Reports/Principal.Pdf) Adresinden 15.04.2014 Tarihinde Elde Edilmiştir.
- Usta, M. E. (2013). *Okul yöneticilerinin pozitivist ve kaos yönetim anlayışlarını benimsemelerinin kendilerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkileri*. Doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Uysal, G. F. (2002). Çalışma yaşamının kalitesi ve çağdaş yönetim. *İş-Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. Yıl: 2002/ Cilt: 4 Sayı: 1.
- Varoğlu, D.(1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Voon, M.L., Lo, M.C., Ngui, K.S., and Ayob, N.B. (2011). The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organizations in Malaysia. *International Journal of Business, Management and Social Sciences*. Vol. 2, No. 1.
- Vu, T.F., Sai, M.H., Fey, Y.H. and Wu, R. T. Y. (2006). A study of the relationship between manager's leadership style and organizational commitment in Taiwan's international tourist hotels. *Asian Journal of Management and Humanity Sciences*, Vol. 1, No. 3, pp. 434-452.
- Walton, R.(1985). From control to commitment in the work place. *Harvard Business Review*, Vol:63, No:2, s.77.
- Wasti, S. A. (2000). Örgütsel bağlılığı belirleyen evrensel ve kültürel etmenler: Türk kültürüne bir bakış. Z. Ayçan (Der.), *Akademisyenler ve Profesyoneller Bakış Açısıyla Türkiye'de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları*, (s.201-224), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 21.
- Wasti, S. A. (2002). Affective and continuance commitment to the organization: test of an integrated model in the Turkish context. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 525-550.



- Watson, L. (2009). *Leadership's influence on job satisfaction*. Radiology Technology. Vol. 80, No.4.
- Umi Widayastuti, U., Maisaroh, W. and Parimita, W.(2013). Analysis of factors in quality of work life faculty of economics state university of Jakarta. *Proceedings of 23rd International Business Research Conference 18 - 20 November, 2013, Marriott Hotel, Melbourne, Australia*
- Wiener, Y.(1982). Commitment in organizations: A normative view”, *Academy of management review*, 7(3) p:418-428
- Yalçın, A. ve İplik, F.N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana İli Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:4, Sayı:1*, ss. 395-412.
- Yang, C.W.(2008). The Relationships Among Leadership Styles, Entrepreneurial Orientation, and Business Performance. *Managing Global Transitions* 6 (3): 257–275
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, E. (2009). İşgörenlerin dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 1(2).
- Yıldırım, F.(2003). Çalışma yaşamında örgüte bağlılık ve örgütsel adalet ilişkisi. *Mülkiye Dergisi, cilt, 27, sayı:239*.
- Yıldırım, C. (2006). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Hacıhasanoğlu, R.(2011). Sağlık çalışanlarında yaşam kalitesi ve etkileyen değişkenler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* 2(2).

- Yıldız, K.(2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies, Vol, 8(6)*.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç.B.(2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2011, Cilt 17, Sayı 2, Ss: 277-394*.
- Yılmaz Koca, S. (2009). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yukl, G. (1999). An Evaluation Of Conceptual Weaknesses In Transformational And Charismatic Leadership Theories. *Leadership Quarterly, 10, 295-305*.
- Yukl, A. G. (2001). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Yüçetürk, E. E. (2005). Türkiye’de iş yaşam kalitesini ve verimliliği azaltan gizli bir sendrom: yıldırma (mobbing). *İktisat, işletme ve Finans Dergisi, Vol.20, No.231*.
- Yücel, D. ve Erkut, H.(2003). Bilişim teknolojilerinin iş yaşam kalitesi üzerine etkisi. *İTÜ Dergisi/Mühendislik, Vol. 2, No. 2, 49–59*.
- Yüksel, İ.(2004). Çalışma yaşamı kalitesinin tipik ve atipik istihdam açısından incelenmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, Vol. 5, No. 1, 47–58*.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22, 465-458*.
- Zaman, O. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zel, U. (1996). *Liderlik teorileri ve araştırmaları*. Ankara: Kara Harp Okulu Matbaası.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik evrensel boyutlarıyla yönetsel açıdan araştırmalar teoriler ve yorumlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zeren, H. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

**EKLER****EK 1. Araştırma İzin Yazısı**

T.C.  
ERZİNCAN VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433/605/1780726

06/05/2014

Konu: Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA  
ERZİNCAN

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Sinan YALÇIN, müdürlüğümüze bağlı İlkokul, Ortaokul ve Liselerde "Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stiller İle Yaşam Kalitesi ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arası İlişki" konulu araştırma kapsamında çalışma yapacaktır.

Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün 2012/13 Nolu Genelgesi dahilinde Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Sinan YALÇIN' ın müdürlüğümüze bağlı İlkokul, Ortaokul ve Liselerde belirtilen çalışmayı yapması müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.

Aziz GÜN  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
06/05/2014

Fatih KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**EKLER:**

- Araştırma Belgeleri (27 sayfa)
- Komisyon Onayı (1 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
Atatürk Mah. Fevzi Paşa Cad. 24030 ERZİNCAN  
Elektronik Ağ: <http://erzincan.meb.gov.tr>  
e-posta: [projelerekibi24@meb.gov.tr](mailto:projelerekibi24@meb.gov.tr)

Strateji Geliştirme Hizmetleri-2 (AR-GE)  
Ayrıntılı bilgi için: Hamza YILMAZ Şube Müdürü  
Tel: (0 446) 214 20 73  
Faks: (0 446) 214 11 85

**EK 2. İş Yaşam Kalitesi Ölçeği Kullanım İzni.**

22 09 2013

**sinan yalçın <sinan29@gmail.com>**

Alıcı: merdem50

Saygıdeğer hocam merhabalar. ben atatürk üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisiyim. eğer uygun görürseniz çalışmamda tarafınızdan geliştirilen "iş yaşam kalitesi ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dileğiyle.

SİNAN YALÇIN

05058445975

ERZİNCAN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

23 09 2013

**Mustafa Erdem <merdem50@gmail.com>**

Alıcı: bana

Merhaba Sinan bey,

Doktora çalışmanızda "iş yaşamı kalitesi" ölçeğini kullanabilirsin, başarılar, kolay gelsin

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi

22 Eylül 2013 15:29 tarihinde sinan yalçın <[sinan29@gmail.com](mailto:sinan29@gmail.com)> yazdı:

**EK 3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni**

12 11 2013

**sinan yalçın <sinan29@gmail.com>**

Alıcı: refikbalay

Saygıdeğer hocam. Atatürk Üniversitesi Eğt Bil. Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi anabilim dalında doktora yapmaktayım. Eğer uygun görürseniz çalışmamda tarafınızdan geliştirilen "örgütsel bağlılık ölçeğini " kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar.

SİNAN YALÇIN

ERZİNCAN MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ



13 11 2013

**refik balay <refikbalay@hotmail.com>**

Alıcı: bana

Sayın Sinan YALÇIN,

Tarafımdan geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeğini " araştırmanız için kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Refik BALAY

Harran Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Şanlıurfa

## EK 4. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

### Değerli meslektaşım;

Bu çalışmada "Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile İş Yaşam Kalitesi ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" araştırılmak istenmektedir. Bu doğrultuda sizlere üç adet ölçek sunulmuştur. Sizlerden bu ölçeklerde yer alan ifadelere katılma düzeyinizi size uygun seçeneği bularak işaretlemeniz istenmektedir.

Anketten elde edilecek veriler bilimsel amaç dışında kullanılmayacaktır. Araştırmaya gösterdiğiniz duyarlılık ve anket maddelerine verdiğiniz samimi yanıtlara ve bilime sağladığınız katkıya şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Gsm: 0505 844 59 75  
e-mail: sinan29@gmail.com

Sinan YALÇIN  
Atatürk Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Doktora Öğrencisi

<b>1-Cinsiyetiniz</b> Erkek <input type="radio"/> Kadın <input type="radio"/>	<b>3- Görev yaptığınız okul türü</b> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/>	<b>4- Bu okuldaki hizmet süreniz.</b> 1-3 Yıl <input type="radio"/> 4-6 Yıl <input type="radio"/> 7-10Yıl <input type="radio"/> 10 yıl üstü <input type="radio"/>	<b>5- Eğitim Durumunuz</b> Lisans <input type="radio"/> Lisansüstü <input type="radio"/>	<b>6- Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz</b> 1-5 yıl <input type="radio"/> 6-10 yıl <input type="radio"/> 11-15 yıl <input type="radio"/> 16-20 yıl <input type="radio"/> 21 yıl ve üstü <input type="radio"/>
--	---	---	--	--

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ					
Aşağıdaki anket maddelerinde yer alan ifadelere katılma düzeyinizi derecelendirme ölçeğindeki kutucuklara (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.					
2. Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.					
3. Emek birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.					
4. Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu					
5. Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.					
6. Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.					
7. Bu okulda çalışma sevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.					
8. Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.					
9. Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.					
10. Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.					
11. Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.					
12. Bu okul işimde beni en yüksek performans göstermeve özendiriyor.					
13. Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.					
14. Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.					
15. Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı					
16. Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.					
17. Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.					
18. Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.					
19. Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.					
20. Okulum karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayıyorum.					
21. Zamanımın çoğunu okulumla ilişkin etkinlikler dolduruyor.					
22. Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.					
23. Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.					
24. Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayıyorum.					
25. Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.					
26. Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.					
27. Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.					

## EK 5. İş Yaşam Kalitesi Ölçeği

İŞ YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Aşağıdaki anket maddelerinde yer alan ifadelere katılma düzeyinizi derecelendirme ölçeğindeki kutucuklara (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.						
1.	Havatumdan memnunum.					
2.	Eğer yeniden dünyaya gelsem yaşamımda hiçbir şeyi değiştirmezdim.					
3.	Havatum idealimdekine yakındır.					
4.	Havattan istediğim önemli şeyleri elde ettim.					
5.	Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir.					
6.	Bu okulda derslik sayısı eğitim ve öğretim açısından yeterlidir.					
7.	Bu okul sosyal ve kültürel etkinlikler bakımından yeterli fiziki donanıma sahiptir.					
8.	Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir.					
9.	Bu okulda çalışma koşulları sağlık açısından uygundur.					
10.	Bu okulda eğitim ve öğretim etkinlikleri için uygun bir ortam vardır.					
11.	Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.					
12.	Bu okulda kariyer (lisansüstü ve hizmet içi eğitim gibi) yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir.					
13.	Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde kullanabiliyorum.					
14.	Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.					
15.	Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.					
16.	Bu okulda işimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağlanmaktadır.					
17.	Bu okulda açık oturum, konferans, panel vb. Gelişim olanaklarına katılımım desteklenmektedir.					
18.	Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenmektedir.					
19.	Bu okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenmektedir.					
20.	Bu okulda çevre temizliğine özen gösterilmektedir.					
21.	Bu okulda hesap verme anlayışı vardır.					
22.	Bu okulda velilerin görüşleri dikkate alınmaktadır.					
23.	Bu okulda tüm bireylere eşit hizmet sunulmaktadır.					
24.	Bu okul toplum kalkınmasına katkıda bulunmaktadır.					
25.	Bu okulda yöneticiler öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaktadır.					
26.	Bu okulda herkes birbirine güvenir.					
27.	Bu okula ait olduğumu hissediyorum.					
28.	Üstlerimle ilişkilerim iyidir.					
29.	Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.					
30.	Bu okulda işimle ilgili karar alma şansına sahibim.					
31.	Üstlerimden eşit muamele görüyorum.					
32.	Hak ve sorumluluklarımı biliyorum					
33.	Bu okulda hakkımı özgürce savunabiliyorum.					
34.	İşimle ilgili problemleri özgürce doğrudan üstlerimle					
35.	Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir.					
36.	Bu okulda yöneticiler özel yaşamın gizliliğine saygı göstermektedirler.					
37.	Aldığım ücretin yaptığım işin karşılığı olduğunu düşünüyorum.					
38.	Aldığım ücret, alanımla ilgili kitap ve dergi gibi akademik yayınları satın almam için yeterlidir.					
39.	Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.					
40.	Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.					
41.	Özlük haklarımla ilgili imkânları yeterli buluyorum.					
42.	Aldığım ücret işteki verimliliğimi olumlu yönde etkilemektedir.					
43.	Aldığım ücret, işe bağlılığımı olumlu yönde etkilemektedir.					





## ÖZ GEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Sinan YALÇIN

Doğum Yeri ve Tarihi : Torul / Gümüşhane- 28.10.1980

### **Eğitim Durumu**

#### **Lisans**

Atatürk Üniversitesi (2001) Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği

#### **Yüksek Lisans**

Ahmet Yesevi Üniversitesi (2009) Ekonomi Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü

#### **Doktora**

Atatürk Üniversitesi (2011-..) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

#### **İş Deneyimi**

Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Öğretmenliği 2002-2013 / Kimya Öğretmenliği 2013- (Erzincan).