

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burak ŞAHİN

İstanbul
Kasım-2020

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burak ŞAHİN

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK

İstanbul

Kasım-2020

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK (İmza)

Üye Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA (İmza)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT (İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Burak ŞAHİN

ÖN SÖZ

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada yüksek lisans eğitimim boyunca ilminden faydalandığım, Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK' e, anketlerin uygulanmasında katkılarını esirgemeyen öğretmenlere, okul müdürlerine ve Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne, bugünlere gelmemde büyük pay sahibi olan annem ve babama, yüksek lisansa başladığım andan tez yazım aşamasına kadar desteğini esirgemeyen sevgili eşim Esra ŞAHİN' e ve tez yazım sürecinde ayrı kaldığım canım kızlarım Zehra ve Zeynep' e teşekkürlerimi sunarım.

Burak ŞAHİN
İstanbul-2020

ÖZET

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Burak ŞAHİN
Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK
Kasım-2020, 106 Sayfa + xviii Sayfa

Bu çalışma, devlete bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın örneklemini; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesinde devlete bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 434 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, dönüşümcü liderlik ölçeği ve öğretmen örgütsel adanmışlık ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde “SPSS for Windows 25.0” programından yararlanılmıştır. Verileri analiz ederken frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Tek yönlü (One way) ANOVA, Bağımsız grup t testi, Scheffe ve Pearson korelasyon testi ve Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; katılımcı öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları grubun amaçlarının kabulünü sağlama, entelektüel teşvikte bulunma, yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutunda yüksek düzeyde belirlenirken; Vizyon ve ilham sağlama ve uygun rol model olma alt boyutu ile bireysel ilgi alt boyutuna çok yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenler, okul yöneticilerinin onlar vizyon ve ilham vermesi, rol model olması ve bireysel ilgilenmesi öğretmenlerin örgütsel adanmalarına daha fazla katkı sağlamaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda “Mesleğe Bağlılık” alt boyutu, “Özverili Çalışma” alt boyutu ve genel “Örgütsel Adanma” toplam puanının yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca “Öğrencilere Adanma” alt boyutuna ise orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka ifade ile katılımcı öğretmenlerin en az katılım gösterdiği boyut mesleğe adanma ve özverili çalışma boyutudur. Daha yüksek katılım gösterdikleri boyut ise öğrencilere adanma boyutudur. Çalışmanın bütünü incelendiğinde genel olarak katılım düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken; yaş, mesleki kıdem, okul türü, mevcut çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri medeni durum, yaş, mesleki kıdem, okul türü, mevcut çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken; cinsiyet, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile pozitif yönde bir etkisi olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre bu ilişki genel olarak orta ve düşük düzeyde tespit edilmiştir. Bazı alt boyutlarda ise korelasyon analizleri çok düşük ve yüksek düzeyde çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre alt boyutlara ve toplam puana bakıldığında pozitif bir anlamlılık tespit edilmiştir. Yani okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel adanma düzeyleri artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yönetici, Liderlik, Dönüşümcü Lider, Örgütsel Adanmışlık

ABSTRACT

**INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN
TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF
SCHOOL ADMINISTRATORS AND ORGANIZATIONAL
COMMITMENT LEVELS OF TEACHERS**

Burak ŞAHİN
Master, Education Administration
Thesis Advisor: Asst. Prof. Esra TÜRK
November-2020, 106 Pages + xviii Pages

This study is based on the perceptions of teachers working in state-owned primary, secondary, and high schools, and the organizational transformational leadership behavior of school administrators and teachers.

The sample of the research; In the 2019-2020 academic year, it consists of 434 teachers working in primary schools, secondary schools, and high schools in the province of Sultangazi in Istanbul. The research is in relational screening model. Personal information form, transformational leadership scale and teacher organizational commitment scale were used as data collection tools. "SPSS for Windows 25.0" program was used in the analysis of the data. While analyzing the data, frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, one-way ANOVA, Independent group t test, Scheffe and Pearson correlation and regression analysis test were used.

As a result of the research; According to the perceptions of the participant teachers, the transformational leadership behaviors of school administrators were determined at a high level in the sub-dimension of ensuring the acceptance of the group's goals, providing intellectual incentives, and having high expectations for success; They showed a high level of participation in the sub-dimension of vision and inspiration and being an appropriate role model and in the individual interest sub-dimension. In this context, participatory teachers, school administrators, they give vision and inspiration, role model and individual care contribute more to teachers' organizational commitment.

In the findings obtained as a result of the research, it is observed that the sub-dimension of “Commitment to Profession”, the subordinate dimension of “Devoted Work” and the overall “Organizational Commitment” total score are high. In addition, there is a medium level relation to the sub-dimension of “Commitment to Students”. In other words, the dimension in which the participant teachers attend the least is the dimension of dedication to the profession and selfless work. The dimension with which they participate higher is the dimension of devotion to students. When the whole study is examined, it is seen that the participation levels are generally high.

Transformational leadership behaviors do not differ significantly in terms of gender, marital status, educational status, variables; It has been determined that there are significant differences according to age, professional seniority, school type, current working time variables.

Organizational commitment levels of teachers do not differ significantly based on marital status, age, professional seniority, school type, current working time variables; It was determined that there were significant differences according to gender, educational background.

Transformational leadership behaviors of school administrators were found to have a positive relationship with teachers' organizational commitment levels. According to the findings, this relationship was generally found at medium and low levels. In some sub-dimensions, correlation analysis was very low and high. According to these findings, a positive significance was found when looking at the sub-dimensions and the total score. In other words, as the transformational leadership behaviors of school principals increase, the organizational commitment levels of teachers increase.

Key Words: Manager, Leadership, Transformation Leader, Organizational Dedication

KISALTMALAR VE SİMGELER

T.C.:	Türkiye Cumhuriyeti
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
DLÖ:	Dönüşümcü Liderlik Ölçeği
ÖMAÖ:	Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği
Akt.:	Aktaran
Sh _α :	Post-Hoc Scheffe
F:	Varyans
p:	Puan
r:	Korelasyon
\bar{X} :	Aritmetik Ortalama
Sd:	Standart Sapma
T:	T Test

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR VE SİMGELER	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Varsayımlar/Sayıtlılar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Liderlik.....	8
2.1.1. Liderlik Yaklaşımları	9
2.1.1.1. Özellikler Yaklaşımı	9
2.1.1.2. Davranışsal Yaklaşım	10
2.1.1.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Araştırmaları	11

2.1.1.2.2. Michigan Üniversitesi Araştırması	12
2.1.1.2.3. Blake ve Mouton Yönetim Matrisi Modeli.....	12
2.1.1.2.4. Likert' in Sistem 4 Modeli	14
2.1.1.3. Durumsal Yaklaşım.....	15
2.1.1.3.1. Fiedler Durumsallık Modeli	16
2.1.1.3.2. House'un Yol Amaç Kuramı	17
2.1.1.3.3. Hersey ve Blanchard' in Durumsallık Kuramı.....	18
2.1.1.3.4. Reddin 'in 3 Boyutlu Liderlik Kuramı.....	19
2.1.1.3.5. Vroom ve Yetton' un Karar Verme Kuramı	20
2.1.1.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	21
2.1.1.4.1. Etik Liderlik	21
2.1.1.4.2. Vizyoner Liderlik	22
2.1.1.4.3. Karizmatik Liderlik.....	23
2.1.1.4.4. Etkileşimci Liderlik.....	24
2.1.1.4.5. Öğretimsel Liderlik	25
2.1.1.4.6.1. Dönüşüm ve Dönüşümcü Liderlik Kavramı	25
2.1.1.4.6.2. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları	27
2.1.1.4.6.3. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik.....	28
2.1.1.4.6.4. Dönüşümcü Bir Lider Olarak Okul Müdürü.....	30
2.2. Örgütsel Adanmışlık	32
2.2.1. Örgütsel Adanmışlık Kavramı	32
2.2.2. Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri.....	34
2.2.2.1. Düşük Adanma Düzeyi	34
2.2.2.2. İlmli Adanma Düzeyi.....	34
2.2.2.3. Yüksek Adanma Düzeyi	35

2.2.3. Örgütsel Adanmışlığın Alt Boyutları.....	35
2.2.3.1. Okula Adanma	35
2.2.3.2. İşe (Öğretim İşlerine) Adanma	36
2.2.3.3. Mesleğine Adanma.....	37
2.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı.....	38
2.2.4.1. İş Tasarımı.....	38
2.2.4.2. Özerklik.....	39
2.2.4.3. Karara Katılma	39
2.2.4.4. Dönüt.....	40
2.2.4.5. İş Birliği	40
2.2.4.6. Kaynaklar	41
2.3. İlgili Araştırmalar.....	42
2.3.1 Yurt içinde Yapılan Araştırmalar.....	42
2.3.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	45
YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu	48
3.2.1 Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	50
3.3.2. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ).....	50
3.3.3 Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği (ÖMAÖ).....	52
3.4. Verilerin Toplanması	52
3.5 Verilerin Analizi.....	55
BULGULAR VE YORUMLAR	57

4.1. Verilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi.....	57
4.2. Öğretmen Algılarına göre Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları nelerdir?.....	57
4.3. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri nelerdir?	58
4.4. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları bazı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?	59
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	59
4.4.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	61
4.4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	62
4.4.4. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	64
4.4.5. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	66
4.4.6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	68
4.4.7. Mevcut Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	70
4.5. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?	72
4.5.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	72
4.5.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	73
4.5.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	74
4.5.4. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	76
4.5.5. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	77
4.5.6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	79
4.5.7. Mevcut Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	80
4.6. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?	81
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	85
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	85

5.1.1. Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşücü Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar	85
5.1.1.1 Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	86
5.1.1.2 Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Medeni Durum Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	87
5.1.1.3. Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	87
5.1.1.4. Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Yaş Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	87
5.1.1.5. Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Kıdem Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	88
5.1.1.6. Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Okul Türü Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	89
5.1.1.7. Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Mevcut Çalışma Süresi Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	89
5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları	90
5.1.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulguları	91
5.1.2.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları	91
5.1.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları	91
5.1.2.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları	92

5.1.2.6 Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulguları	92
5.1.2.7. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Mevcut Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulguları	93
5.1.3. Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki .	93
5.2. Öneriler	94
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	94
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	95
KAYNAKÇA	96
EKLER.....	102

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.1.2.4.1: Likert' in Sistem 4 Modeli.....	15
Tablo 3.2.1: Evren ve Örneklem Tablosu.....	43
Tablo 3.2.1.1: Katılımcı Kişisel Bilgiler Tablosu.....	44
Tablo 3.4.1: Dönüşümcü Liderliğin Boyutları.....	48
Tablo 3.4.2: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlığın Boyutları.....	49
Tablo 3.5.1: Ölçek Değerlendirme Puan Aralıkları.....	51
Tablo 4.2.1: Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	57
Tablo 4.3.1: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	59
Tablo 4.4.4.1: Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları	60
Tablo 4.4.2.1: Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları	61
Tablo 4.4.3.1: Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğrenim Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları	62
Tablo 4.4.4.1: Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Yaş Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları	64
Tablo 4.4.4.2: Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Grupta Farklılaşma Olduğunun Tespiti İçin ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Bulguları.....	65
Tablo 4.4.5.1: Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yapılan ANOVA Testi Bulguları	66

Tablo 4.4.5.2: Bireysel İlgi Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Grupta Farklılaşma Olduğunun Tespiti İçin ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Bulguları	67
Tablo 4.4.6.1: Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları... 68	68
Tablo 4.4.6.2: Vizyon, İlham Sağlama ve Uygun Rol Model Olma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Alt Grupta Farklılaşma Olduğunun Tespiti İçin ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Bulguları.....	69
Tablo 4.4.6.3: Entelektüel Teşvikte Bulunma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Alt Grupta Farklılaşma Olduğunun Tespiti İçin ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Bulguları.....	70
Tablo 4.4.7.1: Öğretmen Algılarına Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Mevcut Çalışma Değişkenine Yapılan ANOVA Testi Bulguları	71
Tablo 4.5.1.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları	72
Tablo 4.5.2.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Medeni Durum Değişkenine İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.5.3.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları.....	75
Tablo 4.5.3.2: Mesleğe Bağlılık Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Dmu Değişkenine Göre Hangi Alt Grupta Farklılaşma Olduğunun Tespiti İçin ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Bulguları.....	76
Tablo 4.5.4.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Yaş Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları	76
Tablo 4.5.5.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Kıdem Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları	78
Tablo 4.5.6.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Okul Türü Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları	79

Tablo 4.5.7.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Mevcut Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları	80
Tablo 4.6.1: Pearson Katsayı Puan Aralık Tablosu	81
Tablo 4.6.2: Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları	81
Tablo 4.6.3: Örgütsel Adanmışlık Düzeyinin Belirlenmesine İlişkin Regresyon Analizi.....	81



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.1.2.3.1: Blake ve Mounon' un Yönetim Gözeneği	13
Şekil 2.1.1.3.1.1: Fiedler Durumsallık Modeli	16
Şekil 2.1.1.3.4.1: Reddin 'in 3 Boyutlu Liderlik Kuramının Boyutları	19



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1 Problem Durumu

Günümüz dünyasında her alanda hızlı bir değişim ve dönüşüm gerçekleşmektedir. İnsanlık tarihine baktığımızda günümüzde basit kabul edilebilecek bazı buluşların yüzyıllarca süren serüvenlerine görmekteyiz. Fakat modern çağda bir buluş kısa sürede çağın dışında kalabilmekte, yeni buluşlar eskilerin yerini almaktadır. Bu derece hızlı değişimden söz ederken liderlik kuramlarının durağan ve eski yapısını koruması pek mümkün değildir.

Liderlik kavramı sürekli olarak tartışılmakta ve bilimsel düzeyde araştırılmaktadır. Eski medeniyetlerden günümüze liderlik önemini yitirmemiş ve önemi daha da fazla artmıştır. Liderlik kavramı eğitim kurumlarında, hastanelerde, sanayi kuruluşlarında ve ülkenin birçok yönetim kademesinin her düzeyinde uygulanmaktadır. Liderlik kurumsal verimi en üst düzeye çıkarmak ve kurumsal hedeflere ulaşabilmek için önemli bir göreve sahiptir. Kurumun hedeflerinin gerçekleşebilmesi için liderin insanları etkileyebilmesi, yönlendirmesi ve çalışanları koordine edebilmesi önemlidir. Kurumun dinamiği ve niteliği liderin sorumluluğundadır. Kurumsal düzeyde lider ne kadar etkin ve başarılı ise kurumun niteliği, çalışanların mutluluğu da bir o kadar yüksektir.

Liderlik sadece insanların etkileyebilme ve harekete geçirebilme süreci olarak tanımlanmaz. Araştırmacılar liderlik üzerine farklı tanımlamalar yapılmıştır. Davis' e (1988: 141) göre liderlik bireyleri belirlenmiş hedeflere yönelik çaba göstermeye ikna

etme yeteneği olarak tanımlamıştır. İnsanları belirlenen amaçlar çerçevesinde bir araya getirebilme ve belirlenen bu amaçları gerçekleştirmek için onları kişileri harekete geçirme konusundaki bilgi birikimi ve kabiliyetlerin birleşimidir (Eren, 2016: 175).

Araştırmacılar özellikler yaklaşımında liderlik özelliklerinin doğuştan geldiğini, davranışsal yaklaşımda ise liderin davranışlarının önemli olduğunu, modern yaklaşımlarda ise daha karmaşık bir yapıda olduğunu belirtilmiştir. Bu anlayışla da modern liderlik türlerinden olan dönüşümcü liderliğin önemi artmıştır. Bireylerin gereksinimlerinin, beklentilerinin, ilgi ve yeteneklerinin birbirinden farklı olduğunu gören ve büyük değişimleri gerçekleştirebilecek karizma sahibi dönüşümcü lidere duyulan ihtiyaç artmıştır (Şentürk F., 2016: 31).

Dönüşümcü lider kurum çalışanlarını telkinle güdüler, entelektüel uyarım sağlar ve onlara güç verir (Bass, 1990: 136). Dönüşümcü lider grubun hedeflerini oluşturarak grubun amaca yönelik davranmasını sağlar. Dönüşümcü lider grubun ihtiyaç ve beklentilerini fark ederek bu ihtiyacı motive etmek için kullanır, beklenti ve ihtiyaçlara göre de bireyleri harekete geçirir (Burns, 1978: 244). Kurumların yeniliği ve değişimi gerçekleştirmesi için değişim ve dönüşümü temel alan bir liderlik anlayışını benimsemesi gerekir. Bu değişim ve dönüşümü de dönüşümü liderler gerçekleştirebilir (Çelik, 2012: 141).

Nitelikli bir okul için, modern yönetim anlayışını benimseyen bir okul yönetimine, daha sonra okuluna inanmış, okulun başarılı olması için çaba sarf eden, özveri ile çalışan, gelişime açık öğretmenlere ihtiyaç vardır (Demirtaş ve Şama, 2016: 279). Okulların kendilerinden beklenen performansı gösterebilmeleri için nitelikli planlamaya, hedeflere ve güçlü liderlere ihtiyacı vardır. Okulların başarısı, alanında uzman ve güçlü liderlik özellikleri olan okul yöneticileri sayesinde gerçekleşir (Şişman, 2018: 59). Bu sebeple okul yöneticilerinin liderlik görevleri, mesleklerinin gelişimleri gereği zamana göre değişim gerektirir (Bursalıoğlu, 2012: 40). Bu denli değişimlerin ve gelişmelerin yaşandığı okullarda; yöneticilerden ziyade dönüşümcü okul müdürlerinin olması okullara katkı sağlayabilir. Dönüşümcü lider olan okul yöneticisi bilimsel araştırma yapan, yüksek hedefler belirleyen, hedeflere ulaşmak için çaba gösteren bireyler yetişmesinde önemli rol oynar.

Dönüşümcü lider olan okul müdürü, okulda yönetim süreçlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilir. Okul müdürü sorunların çözümünde öğretmenleri motive eder ve onların görüşlerini rahatça açıklayabildikleri ortamı sağlar. Çünkü değişim ve dönüşümde öğretmenlerin rolünü bilir. Öğretmenleri dinler, katılımını destekler, onların gereksinimlerine, duygu ve düşüncelerine önem verir.

Dönüşümcü lider olan okul müdürünün dışsal güdüleme uygulamaları öğretmenlerin başarısının artmasına sebep olur (Celep, 2014: 76). Bu anlamda dönüşümcü liderlik davranışları çalışanların tutum ve davranışlarının kişisel ve kurumsal düzeyde olumlu etkilediğini araştırmalar ortaya koymuştur (Avolio, Zhu, Koh, & Bhatia, 2004: 954).

Eğitim kurumlarının niteliği kurumların iyi yönetilmesi ile doğru orantılıdır. Okullar ne kadar iyi yönetilirse kalite de o kadar artar. Bu sebeple okul müdürleri okulların niteliğinden birinci derece sorumludur. Okul müdürü kurumun hedeflere yürümesi için tüm kaynakları kullanan, başarıyı isteyen, cesur ve iletişimi güçlü kişilerden seçilmesi gerekir. Çünkü okul müdürleri, çalıştığı öğretmenleri ve öğrencileri bilimin ışığında topluma hazırlamak zorundadır (Erarslan, 2004: 17).

Geleneksel okul müdürü olan, kuralları uygulayan ve mevzuatın dışına çıkmayan “idareci” anlayışından ziyade çağdaş, değişimi algılayan, vizyoner, yüksek verim beklentisi içinde olan, risk alan ve motive eden “Dönüşümcü Liderlik” anlayışına sahip yöneticilere ihtiyaç vardır (Erarslan, 2004: 18). Çünkü dönüşümcü okul müdürü çalışanların gelişimlerini yükseltmelerini hedeflerken, potansiyelleri çerçevesinde onların en yüksek verimi göstermesi için harekete geçirir (Celep, 2014: 81).

Dönüşümcü liderlik rollerinin görüldüğü okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin daha yenilikçi, iş birliği ve sosyal ilişkilerin yüksek, öğretmenlerin dışsal motivasyonun yüksek olması beklenir. Dönüşümcü liderler çalışanları üzerinde olumlu etkiler oluşturarak onları kurumun hedefleri konusunda motive edebilecek liderlerdir (Şahin, 2009: 111). Bu durum eğitim sistemimizin önemli paydaşlarından olan öğretmenlerden yüksek verim elde etmemizi sağlar.

Günümüz dünyasında örgütlerin, maksimum seviyede verim alabilmesi için tüm kaynaklarını etkin bir biçimde kullanması gerekmektedir. Bu kaynaklardan en önemlisi insan kaynağıdır.

İnsan kaynağı; örgütlerden elde edilecek verimi ve örgütün geleceğini belirleyen en önemli faktördür. İnsan faktöründen en üst düzeyde verim alınabilmesi için çalışanların örgüte adanmaları büyük önem taşır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yaş, kıdem, okul türü, mevcut çalışma süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yaş, kıdem, okul türü, mevcut çalışma süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Dünyamızda yaşanan hızlı değişimler ve gelişmeler neticesinde, kurumların yönetim tarzları ve liderlik anlayışlarında da değişiklikler meydana gelmiştir. Yönetim anlayışlarının ve teknolojinin hızla gelişmesi, bilginin sürekli yenilmesi, sosyal ve kültürel değişimlerin olması, liderlik davranışlarının farklılaşmasına ve modern liderlik anlayışlarının ortaya çıkmasına etki etmiştir. Dönüşümcü liderlik kavramı da bu gelişmeler neticesinde ortaya çıkmıştır.

Toplumda önemli yer sahibi olan eğitim kurumları yöneticilerinin niteliği önemlidir. Okul yöneticileri yasa ve yönetmelikleri uygulayan, sadece mevzuata bağlı kalan kişiler olmaktan ziyade gelişim ve değişime açık, öğretmenleri hedefler doğrultusunda yönlendiren, onlara liderlik eden ve çağdaş kişiler olması gerekmektedir.

Yapılan bu araştırma ile okul yöneticilerinin eğitim kurumlarının daha etkin hale gelmesi, dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanma düzeylerinin arttırması açısından önemlidir. Bu çalışma, okulların kurumsal çalışmalarına ve yapacakları etkinliklere katkı sağlamayı hedeflenmektedir. Bu araştırma ile anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla okul müdürlerinin niteliğinin artmasına ve alan yazında yapılacak diğer araştırmalara da rehberlik edecektir.

Türkiye Cumhuriyeti' nin her yıl bütçesinden en fazla pay eğitime ayrılmaktadır. Bu bütçenin büyük bir kısmı öğretmen maaşlarına gitmektedir. Bu yüzden eğitim de maksimum verim elde etmek oldukça önemlidir. Bu araştırma ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları göstermesi sonucu öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yükseleceğini bunun da eğitimin niteliğine olumlu katkı ve kaynaklardan maksimum verim elde edeceğimizi görmemiz açısından önemlidir.

Bu araştırma ile elde edilecek verilerin, okullardaki yönetsel sorunların azalmasına, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk Milli Eğitim hedeflerini gerçekleştirmesinde katkı sağlayabilir. Bu araştırma ile okul müdürlerinin liderlik davranışlarını etkilemek amacıyla öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri de değerlendirilerek yönetim uygulama ve politikalarının geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin mevcut dönüşümcü liderlik davranışlarını anlamalarına ve kendilerini tarafsız bir gözle değerlendirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemede hangi faktörlerin etkili olacağı konusunda ipuçları vereceği için, bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkacak sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ayrı ayrı dönüşümcü liderlik ve örgütsel adanmışlık ile ilgili yapılan birçok çalışma ile karşılaşılır. Buna karşın dönüşümcü liderlik ve örgütsel adanmışlık ile ilgili yeterince çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın ile dönüşümcü liderlik ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin birlikte incelemesi ile alanyazın katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar/Sayıtlar

Araştırmamıza ilişkin varsayımlar/sayıtlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmenlerin görüşleri öğretmenlerin gerçek fikirleri olup doğru ve samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.
2. Elde edilen verilerin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Kullanılan kaynakların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan ve örneklem olarak seçilen öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu bilimsel araştırmada geçen ve araştırmanın temelini oluşturan kavramlar aşağıda belirtilen anlamlarda kullanılmıştır.

Yönetici: Bir kurum ya da örgütün sorumlusu konumunda görevli ve yaptığı görevleri günlük tekrar eden, şartları belirli işlerin dışına çıkan kararları alan gözlemleyen ve denetleyen üst kişidir (Bakan, 2008: 154).

Liderlik: Bir grup bireyi belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları eyleme geçirme konusundaki bilgi birikimi ve kabiliyetlerin birleşimidir (Eren, 2016: 173).

Dönüşümcü Lider: Dönüşümcü lider; örgüt üyelerin ilgisini yükselten, kurumun hedeflerini benimseten, kişisel çıkarlardan çok grubun çıkarları yönünde davranmasını sağlayan lider olarak açıklamıştır (Bass, 1990: 139).

Örgütsel Adanmışlık: İşçinin örgüte olan sadakati ve örgütün başarısı için gösterilen ilgi ve çabalar bütünüdür (Tan, 2016: 71).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu kısmında kavramsal çerçeve ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Bu bölümde liderlik kavramı, geleneksel ve çağdaş liderlik yaklaşımları, dönüşümcü liderlik, adanmışlık, adanmışlığın alt boyutları ve düzeyleri açıklanmıştır.

2.1. Liderlik

Liderlik birçok disiplinin çalışma alanında yer alan bir kavramdır. Liderlik kavramı farklı teorisyenler ve araştırmacılar tarafından, farklı disiplinlerde, farklı bakış açıları ile yapılan farklı tanımları bulunmakta fakat üstünde uzlaşılmış tek bir liderlik tanımının bulunmadığı bir gerçektir (Bakan, 2008: 141).

Lider insanları veya grupları kendi amaçlarını gerçekleştirmek için harekete geçirebilen ve insanları kendi düşünceleri doğrultusunda yönlendirebilen kimse olarak tanımlanabilir (Ağlargöz, 2012: 44). Liderlik; belli hedef ve amaçlar çerçevesinde diğer kişileri etkileme ve harekete geçirebilme gücü olarak da tanımlanmıştır (Şişman, 2018: 116). Liderliğin bir başka tanımı ise; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları eyleme geçirme konusundaki bilgi birikimi ve kabiliyetlerin birleşimidir (Eren, 2016: 175).

Lieberman' a (2009: 99) göre İnsanların güven ve desteğini kazanan, tevazu sahibi, ileri görüşlü, tutku ve otoriteyi birbirine karıştırmayan, hiç kimseye kızmayan ve kimseyi diğerlerinin yanında cezalandırmayan, başkalarının kendilerini önemli ve özel hissetmelerini sağlayan kişidir. Bass'a (1990: 160) göre liderliğin, grup dinamikleri ve süreçleri, kişilik, güç kullanma, itaat, amacı başarma, etkileşim ile başkalarının yardımı olmaksızın karar verebilme gibi özelliklerin bir veya ikisinin birleşimidir. Liderlik kararlı olma, grup üyelerini anlama ve grup üyelerini bir arada tutma sürecidir (Yukl, 2013: 374). (James, 1987: 265) ise iyi bir lideri, zorluklara meydan okuyabilen,

ortak bir vizyon oluşturabilen, izleyenleri harekete geçirebilen, vizyona ulaşmada ortak değerleri dikkate alarak planlama yapabilen ve izleyenleri amaca giden yolda cesaretlendirebilen kişi olarak tanımlamaktadır.

Liderlikle ilgili tanımlar incelendiğinde “grubu etkileyebilme”, “ortak amaçla grubu yönlendirme” ve “takipçileri arasında etkileşim” gibi ortak noktalar olduğu görülmektedir. Brayman ise liderlik ile ilgili bu yaklaşımları tarihlere göre şu şekilde sıralamıştır (Sönmez, 2010: 121).

Yıllar	Liderlik Yaklaşımları	Kuramın Ana Düşüncesi
1940'lara kadar	Özellikler Yaklaşımı	Liderlik doğuştan gelen özelliktir.
1940-1960	Davranışçı Yaklaşım	Liderin nasıl davrandığı ile ilgilidir.
1960-1980	Durumsal Yaklaşım	Etkin lider durumdan etkilenir.
1980 ve sonrası	Çağdaş Yaklaşımlar	Lider vizyon sahibidir.

2.1.1. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik tanımını açıklamak için birçok yaklaşım ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımların her biri liderliğin ne olduğunu, liderin ne gibi özelliklere sahip olduğu, nasıl ortaya çıktığını, nasıl davrandıklarını, grup üyelerini nasıl etkilediklerini ortaya koymak amacıyla taşımaktadır (Özler, 2013: 173). Bu bölümde, liderlik yaklaşımlarından en yaygın olanların analizi yapılacaktır.

2.1.1.1. Özellikler Yaklaşımı

Özellikler teorisi liderlik ile ilgili ortaya atılan en eski yaklaşımdır. Liderin özellikleri üzerinde duran bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre lider, fiziki görünüşü ve kişisel özellikleri açısından grup üyelerinden farklıdır (Koçel, 2011: 582). Bakan' a (2008: 19) göre 20. yüzyılın başından itibaren ve özellikle 1940'larda popüler olan özellikler

yaklaşımına göre, grup içerisinde bir kişinin lider olabilmesi için grupta yer alan diğer bireylerden farklı kişisel özelliklere sahip olması gerekir.

Liderlik özellikleri konusunda yapılan araştırmalarda liderlerin aşağıda sıralanan dört gruba yönelik özelliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 224).

- **Fiziksel Özellikler:** Güçlü olma, cinsiyet, yaş, boy, güzellik/yakışıklılık, soyu, etkileyebilme gücü, aktivite, güzel konuşabilme vb.
- **Düşünsel Özellikler:** Akıl, dikkatli olma, inisiyatif alabilme, kararlı olma, ileri görüşlülük, sorumluluk alabilme, gerçekçi olma, bilgi, yetenek, ikna etme becerisi vb.
- **Duygusal Özellikler:** Algılayabilme, kendini kontrol edebilme, güven verebilme, sevebilmek ve sevilebilmek, yüksek başarı isteme, hırs vb.
- **Sosyal Özellikler:** İnsanlarla iyi iletişim kurabilme, dostluk, arkadaşlık kurabilme yeteneği, dışa dönüklük, kişilik yapısı, kendini kabul ettirebilme vb.

Özellikler yaklaşımı liderin sadece özelliklerini ele alarak takipçileri ile olan ilişkisini ele almadığı için yetersiz kalmıştır. Liderliği tam olarak anlayabilmek için farklı değişkenlere de bakılması gerekmektedir. Liderin mevcut özelliklerinin çoğunun bir kişide toplanmasının mümkün olmadığı ve bazen grup üyeleri içinden liderden daha üstün özelliklere sahip olanların bulunduğu halde bu kişilerin lider olarak ortaya çıkmaması ve bu özelliklerin kolaylıkla ölçülemedi, özellikler kuramının liderlik kavramını açıklamada yetersiz kalmıştır (Tengilimoğlu, 2005: 8).

Liderlik kavramının insanların özellikleri ile açıklanması bir kısım araştırmacılar tarafından uygun bulunurken, bazı araştırmacılar liderliği sadece kişisel özelliklerle tanımlanamayacağını, belli özelliklere sahip insanların her zaman lider olmayacağını söylemişlerdir. Bu yaklaşımın etkili lider davranışını açıklamadaki yetersizliği liderlik konusunda başka boyutların araştırılma yoluna gidilmesini gerektirmiştir (Çelik, 2012: 74). Böylece davranışsal liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Koçel, 2011: 577).

2.1.1.2. Davranışsal Yaklaşım

Davranışsal yaklaşım, liderlerin davranışları üzerinde duran bir yaklaşımdır. Liderlin özelliklerinden çok, liderin göstermiş olduğu davranışları esas almıştır.

Bu yaklaşım analiz edildiğinde özellikler yaklaşımında lider olunmaz lider doğulur anlayışının tek başına yeterli olmadığı, eğitimin de liderlik üzerindeki etkileri fark edilmiştir.

Davranışçı yaklaşım liderlerin gösterdiği davranışları ve grup üyelerinin de bu davranışlara verdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelemeye çalışmıştır. (Şentürk C. , 2012: 32). Lider grubuna öncülük eder, amaçlara ulaştırmak için grubuna yön verir ve grubundan etkilenir. Bu yaklaşımdaki temel düşünce grup ile liderin davranışı arasındaki etkileşimdir.

Davranışsal liderlik üzerine birçok çalışma ve uygulama yapılmıştır. Yapılan çalışmaların başında Ohio State Üniversitesi Liderlik Araştırmaları, Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları, Blake ve Mouton 'un Yönetim Tarzı Matrisi, Likert 'in Sistem 4 Modeli gelmektedir.

2.1.1.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

Ohio State Üniversitesi'nde yapılan liderlik çalışmaları ikinci dünya savaşı sonrasında ortaya atılmıştır (Gedikoğlu, 2015: 93). Bu araştırmayı yapan uzmanlar çeşitli modeller üzerinde çalışmış ve davranışsal yaklaşımın gelişmesinde büyük rol oynamışlardır. Liderlik davranışları üzerinde 1800 kadar farklı liderlik davranışını inceleyip bu davranış tiplerini 150' lere kadar düşürmüşlerdir. Araştırmalar neticesinde bu davranış şekilleri soru haline getirilerek "Lider Davranışı Betimleme Anketi (LBDQ)" adında bir ölçek haline getirilmiştir. Bu anket analiz edildiğinde ise iki faktör üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu faktörler; kişiyi merkeze alma ve işe dönüklük olmak üzere iki temel bağımsız değişkenin olduğu belirlenmiştir (Yukl, 1989: 376).

Kişiyi dikkate alma; liderin amacı grup üyelerinin duygu ve düşüncelerine saygı duyan ve kendisini izleyenlerle arasında güven ortamı oluşmasını, ekip içerisinde ise takım ruhunu yaratmasını hedeflemesidir (Celep, 2014: 83). Budak' a (2013: 81) göre ise bu faktör liderin, herhangi bir davranışı gösterirken izleyicilerine ağırlık vermesi ve onları dikkate almasının önemine değinir.

Göreve dönüklük; lider hedefi grup üyelerinin görevlerini yerine getirmesine ve belirlenen hedefler doğrultusunda istikrarlı bir performans göstermesine önem verir (Çelik, 2012: 47). Bu faktörde görevlerin önemi daha fazladır. Bu faktör lider kendisinin ve grubunun görev ve amaçlarının belirlemesi, şekillendirmesi ve grubu harekete geçirmesi olarak açıklanabilir.

2.1.1.2.2. Michigan Üniversitesi Araştırması

1950’li yılların sonunda Michigan Üniversitesi öncülüğünde Rensis Likert’ in liderliğinde davranışsal yaklaşımın gelişmesi için çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmada çalışanların tatmini ve çalışanların verimli olmasını etmenler ele alınmıştır. Liderlerin grup üyelerine davranışları, grup üyelerinin moral ve motivasyonu bakımından önem arz etmektedir. Bakıldığında Ohio Üniversitesinde yapılan çalışmalara benzerlik göstermektedir. Fakat bu araştırmada hem “kişiyi dikkate alma” hem de “göreve dönük” bir liderlik tarzının benimsenemeyeceği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada, lider davranışları kişi merkezli davranış ve iş merkezli davranış olarak iki unsur etrafında toplanmıştır (Koçel, 2011: 579). Kişi merkezli davranış gösteren liderler, bireyler arası ilişkilere önem veren, grup üyelerinin ihtiyaçları ile ilgilenen ve farklılıklarını dikkate alan liderler olarak tanımlanmıştır. Göreve dönük davranış gösteren liderler ise, grubun kurallara uyup uymadıklarını kontrol eden, görevlerin yerine getirilmesi için cezayı ve otoriteyi kullanan liderlerdir (Güney, 2011: 371).

2.1.1.2.3. Blake ve Mouton Yönetim Matrisi Modeli

Davranışsal yaklaşım içerisinde yer alan, Ohio Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi araştırma sonuçlarına göre Blake ve Mouton tarafından geliştirilen bir modeldir. Blake ve Mouton tarafından geliştirilen yönetim matrisi modeli örgütsel liderliğin boyutlarını açıklamaktadır.

3. **Orta Liderlik (5. 5):** Bir denge yaklaşımıdır. Lider toplumca kabul görmüş ya da toplumca benimsenen şeyleri yapmaya çalışır; yani uyumlu bir insandır. Eleştirilme ya da ceza verme ihtimali ortaya çıkarsa, grup üyelerinin gözünden düşme endişesi içinde liderde huzursuzluk duygusu yükselir.
4. **Görev Liderliği (9. 1):** Sert, temelde yetki-itaat ilişkisine dayanan bir yöneticilik biçimidir. Lider, örgütün üretimle ilgili amaçlarına erişebilmesi için işyeri koşullarını verimliliği en yüksek düzeye çıkaracak biçimde düzenlemekte; astların görevlerini ayrıntılı biçimde tanımlamakta, hareketlerini planlama, yönlendirme ve denetlemekle beraber, görev ve iş gereklerine kuvvetle önem vermektedir.
5. **Ekip/Takım Liderliği (9. 9):** Üretime de çalışanların moral ve doyumuna da yüksek bir ilgi gösterilmektedir. Liderin ve izleyenlerin yeterliliği, grubun etkililiği en yüksek düzeydedir. Lider kendini izleyenlerle birlikte bir ekip ruhu içinde görevlerini yapmaya yönelir. Lider ve izleyenlerin motivasyonunu yüksek, çalışma ortamları karşılıklı saygı, yardımlaşma ve dayanışma ile en elverişli durumdadır (Cankul, 2002: 431).

2.1.1.2.4. Likert' in Sistem 4 Modeli

Rennis Likert ve arkadaşları, Michigan Üniversitesi çalışmalarından sonra araştırmalarına “Sistem 4 Modeli” ile devam etmiştir. Likert, iki yüzden fazla yöneticiye yaptığı anket ile farklı özelliklere sahip kurumların performans özellikleri üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına dayanarak, örgütlerin sahip olabilecekleri yönetim sistemlerinin ve buna bağlı olarak liderlik yaklaşımlarının dört grup altında (Sistem 1’den Sistem 4’e kadar) toplanabileceğini ortaya koymaktadır (Bakan ve Bulut, 2004: 153).

Tablo 2.1.1.2.4.1.: Likert' in Sistem 4 Modeli

Liderlik Değişkeni	Sistem-1 (İstismarcı Otoriter)	Sistem-2 (Koruyucu Otoriter)	Sistem-3 (Danışmalı Yönetim)	Sistem-4 (Katılımlı Yönetim)
Astlara olan güven.	Astlara güvenmez.	Hizmetçi ile efendi arasındaki gibi güven anlayışına sahiptir.	Kısmen güvenilir fakat kararlarla ilgili kontrole sahip olmak ister	Bütün konularda tam olarak güvenilir.
Astların algıladığı serbesti	Astlar iş ile ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini hiç serbest hissetmez	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmez	Astlar kendilerini Oldukça serbest hisseder.	Astlar kendilerini tamamı ile serbest hisseder.
Üstün astlarla olan ilişkisi	İş ile ilgili sorumlulukların çözümünde astların fikirlerini nadiren alır.	Bazen astların fikrini sorar	Genel olarak astların fikrini alır ve onları kullanmaya çalışır.	Daima astların fikrini alır, onları kullanır.

Kaynak: Koçel, 2011: 582

Tablo 2.1.1.2.4.1 incelendiğinde Sistem-1 ve Sistem-2' de liderin daha çok otoriter davranışlar sergilediği görülmektedir. Bu tür liderler astlarına güvenmemekte ve onları karar verme sürecine çok fazla dahil etmemektedir. Bu yüzden izleyiciler kendilerini serbest olarak hissetmemektedir. Sistem-3 ve Sistem-4 incelendiğinde liderler daha demokratik davranışlar sergilemektedir. Bu tip liderler izleyicilerine güvenir, izleyicilerin fikirlerine başvurur ve izleyicileri ile birlikte karar alırlar. Bu da izleyicilerin kendilerini özgür hissetmesine neden olur (Özler, 2013: 111).

2.1.1.3. Durumsal Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre; liderlik sadece özellikler ve davranışlar ile açıklanamayacak kadar karmaşıktır.

Durumsallık yaklaşımında, liderlik sürecinde ortam şartlarının da dikkate alınması gerektiği, belirli durumlarda hangi koşulların daha önemli olduğunu ve bu koşullara en uygun liderliğin ne olabileceği üzerinde durulmuştur (Koçel, 2011: 587). Durumsallık yaklaşımı farklı şartlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden anlaşılmayacağını savunmaktadır.

Koçel' e (2013: 584) göre liderliği içinde bulunduğu duruma göre açıklayan bu yaklaşımın, liderliğin etkililiğini belirleyen etmenleri şunlardır:

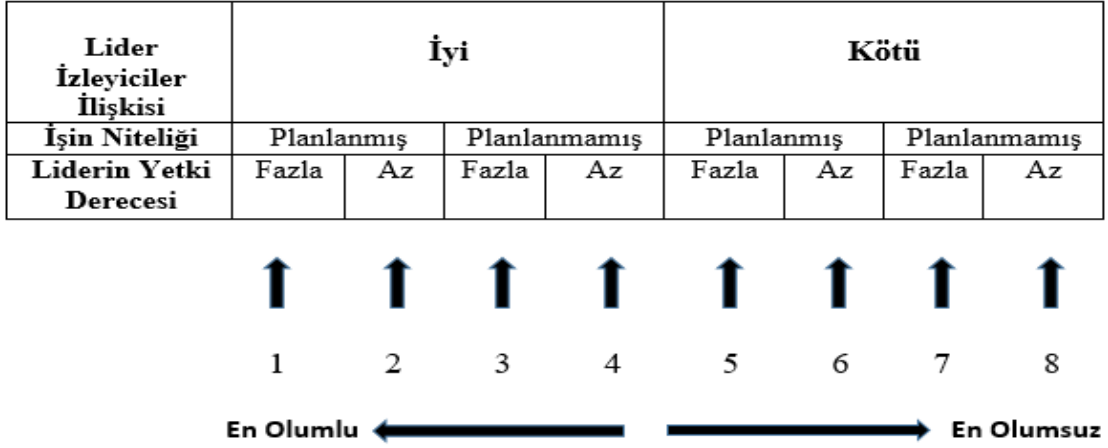
- Amacın niteliği
- İzleyicilerin beklentileri ve yetenekleri
- Organizasyonun özellikleri
- Grup üyeleri ve liderin tecrübeleri

Durumsallık yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmalarda farklı modeller ortaya konulmuştur. Bu modeller aşağıda incelenmektedir.

2.1.1.3.1. Fiedler Durumsallık Modeli

Fiedler 1970 yılında durumsallık teorisini ortaya atmıştır. Fiedler teorisinde; görev odaklı veya ilişki odaklı liderlerin kriz anında krizi olumlu veya olumsuz algılama arasında bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu teoride elde ettiği veriler ise; görev odaklı liderlerin krizi daha pozitif algıladığı sonucuna varmıştır. Krizde örgütün dış dünya ile etkileşimi ve kriz anında üst düzey yönetimin tutum ve davranışları arasında ise görev veya ilişki odaklı olmak üzere anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (İbrahimoğlu, 2011: 733).

Başaran' a göre (1982: 181); izleyenlerle ilişkisi iyi olan lider, görev yapısını izleyenleri karara katılma yoluyla belirlendiğinde ve konumu da güçlü olduğunda en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.



Şekil 2.1.1.3.1.1: Fiedler Durumsallık Modeli (Büyükyılmaz, 2015: 166)

Şekil 2.1.1.3.1.1 incelendiğinde; en olumlu ve en olumsuz kabul edilen durumda işe yönelik liderlik davranışı etkinken, nispeten olumlu ve nispeten olumsuz durumda ise kişiye yönelik lider davranışı uygun ve etkindir.

2.1.1.3.2. House'un Yol Amaç Kuramı

Bu kuram Amerikan Michigan Üniversitesi araştırmacıları Mahoney ve Jones tarafından performans – liderlik arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere ortaya atılmıştır. Bu kuramın temel noktası, liderin çalışanların kişisel güçleri ile işi başarma gücünü nasıl etkileyeceğini ve bu iki amaç arasında nasıl bir yol izleneceğini araştırır. Bir liderin davranışlarının motivasyona etkisi astların iş amaçları ile kişisel amaçlarının yoluyla sağlanabilir (Çelik, 2012: 49).

Yol amaç kuramında dört tip liderlik bulunmaktadır.

1. **Otoriter Lider:** Lider yapılacak görevleri belirler, grup üyelerine dağıtır, onlardan beklentilerini söyler, görev ile ilgili ilkeleri ve olması gerekenleri açıklar. Liderin karar verme sürecine grup üyeleri dahil olmaz.

2. **Destekleyici Lider:** Lider grup üyeleri ile ilgilenir. Lider grup üyeleri ile dostça ilişkiler kurar. Grup üyelerinin huzur ve mutluluğu lider için önemlidir.
3. **Katılımcı Lider:** Lider karar alırken grup üyelerinin karar sürecine dahil olmasını ister.
4. **Başarı Yönelimli Lider:** Lider yüksek hedefler koyar. Bu hedeflere ulaşmak için grup üyelerine güvenir (Eren, 2016: 174).

2.1.1.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı

Bu kuramda Hersey ve Blanchard, lider etkililiğinin liderin davranışları ile bireysel veya grup üyelerinin olgunluk düzeyi arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırmacılar olgunluğu, çalışanların kendi davranışlarında sorumluluk alma, görevleri ile ilgili yetenekleri ve istekleri olarak açıklamaktadır. Lider grubun olgunluk seviyesine göre liderlik tarzını belirler (Tekarslan ve Baysal, 1996: 371). Olgunluk seviyesi zayıf olan kişilere iş odaklı, olgunluk seviyesi yüksek olan kişilere ise kişisel odaklı liderlik davranışları sergilemelidir.

Bu kuramda dört liderlik tarzı belirlenmiştir. Bu liderlik tarzında grubun içinde bulunduğu hazırbulunuşluğa en uygun olanı kullanması gerekmektedir.

1. **Emreden Liderlik Tarzı:** Grubunun olgunluk düzeyi en alt seviyededir. Lider görevlilere işin ne olduğunu ve işin nasıl yapılması gerektiğini ayrıntılarıyla açıklar. “Yüksek görev, düşük ilişki” olarak açıklanır.
2. **İkna Edici Liderlik Tarzı:** Grubun olgunluk düzeyi biraz yüksektir. Lider görevlileri ikna etmek için aldığı kararları ve sebeplerini açıklar. “Yüksek görev, yüksek ilişki” olarak açıklanır.
3. **Katılımcı Liderlik Tarzı:** Grubunu olgunluk düzeyi yüksektir. Lider aldığı söylemlerinde ve alacak olduğu kararlarda grubun görüşlerini dikkate alır. “Yüksek ilişki, düşük görev” olarak açıklanır.
4. **Temsil Edici Liderlik Tarzı:** Grubun olgunluk düzeyi çok yüksektir. Lider kararları almaz. Kararları alma ve uygulama konusunda grubuna tam yetki verir. “Düşük görev, düşük ilişki” olarak açıklanır.

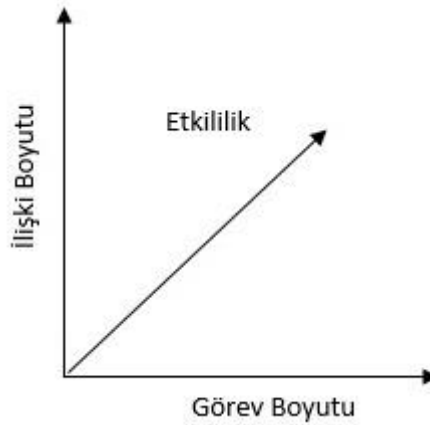
2.1.1.3.4. Reddin 'in 3 Boyutlu Liderlik Kuramı

Bu liderlik kuramlarında genellikle liderliğin iki boyutu olan ilişki ve görev boyutları üzerinde durulmaktadır. Reddin bu boyutlara ek olarak etkililik boyutunu da ekleyerek kendi liderlik kuramını geliştirmiştir. Bu kurama üç boyut anlamına gelen 3D kuramı da denilmektedir. Bu kuramda farklı davranışlar duruma göre etkili veya etkisiz olabilir.

Bu kuramda süreçten çok sonuç önemlidir. Lider başarıyı harcanan çabanın yerine sonucuna dayandırmıştır. Bu kuramda liderin ne yaptığından çok ortaya koyduğu sonuç önemlidir (Şişman, 2018: 118).

Reddin 'in bu kuramında dört tip liderlik tarzı benimsenmiştir (Çelik, 2012: 143).

1. Yüksek İlişki ve Yüksek Görev
2. Yüksek İlişki ve Düşük Görev
3. Düşük İlişki ve Düşük Görev
4. Düşük İlişki ve Yüksek Görev



Şekil 2.1.1.3.4.1: Reddin 'in 3 Boyutlu Liderlik Kuramının Boyutları (Eren, 2016: 175)

2.1.1.3.5. Vroom ve Yetton' un Karar Verme Kuramı

Vroom ve Yetton adlı araştırmacılar tarafından 1973 yılında geliştirilen bu kuram daha sonra Arthur G. Jago ve Vroom tarafından daha da geliştirilmiştir. Bu kurama göre lider ve grup üyelerinin birbirilerini etkileme sürecinin sonunda karar verme olarak açıklanır. Kuramın sonucunda karar verme sürecinin olumlu olabilmesi için liderin göstermiş olduğu davranışın görevliler tarafından uygun görülmesi olarak kabul edilmesidir. Alınan kararların görevliler tarafından kabul görmesi amacını taşır. Öte yandan her durum için kabul gören ve en iyi sonucun elde edildiği karar süreci yoktur. Bu kuramda liderlik tarzlarını beş bölümde ele alınmaktadır (Bolat T., 2016: 65).

- **AI STİLİ:** Lider elindeki bilgiden yararlanır ve karar verme amacıyla kullanır. Grup yelerinin karar verme sürecine katılımını istemez.
- **AII STİLİ:** Lider grup üyelerinden elde ettiği bilgilerden yola çıkararak son kararı kendisi verir. Aldığı kararlarla ilgili grup üyelerini bilgilendirmek liderin keyfine bağlıdır.
- **CI STİLİ:** Lider grupta oluşan sorunlar hakkında görevlilere şahsen bilgi verir. Karar verme yetkisi yine liderdedir. Görevlilerden elde ettiği bilgileri değerlendirme inisiyatifi yine liderdedir.
- **CII STİLİ:** Bu liderlik tarzında lider CI tarzından farklı olarak grup içerisinde oluşan sorunları bireysel olarak değil gruplar halinde paylaşır. Bu tarzda da son söz yine lidere aittir.
- **GII STİLİ:** Bu liderlik tarzında lider grubun katılımını desteklemek maksadı ile başkan görevi görür. Problemler grup halinde görevlilerle paylaşılır. Grup yelerinin katkıları ile problemlere çözüm yolları aranır.

Bu beş liderlik tarzında AI ve AII tarzları doğrudan liderin kararları aldığı otokratik liderlik tarzıdır. CI ve CII tarzları ise liderin son kararı verdiği, grup üyelerinin düşüncelerini belirttiğinde danışmanlık olarak kaldığı liderlik tarzıdır. GII liderlik tarzı ise grup üyelerinin katılımını desteklediğinden grup liderliği tarzı olarak açıklanır.

2.1.1.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Alanyazındaki kuramlar incelendiğinde özellikler yaklaşımında daha çok liderin fiziki ve kişisel özellikleri üzerine yoğunlaşılırken, davranışsal yaklaşımında ise lideri görev ve ilişki odaklı olarak incelenmiştir. Durumsallık yaklaşımında ise liderin ortaya çıkmasında içinde bulunulan durumun etkileri incelenmiştir. Çağdaş yaklaşımlar incelendiğinde ise karizmanın lider üzerindeki etkileri üzerine çalışmalar yapmıştır.

Klasik liderlik yaklaşımlarının yanında teknolojik gelişmeler ve dünyadaki yeni gelişmelerin etkisiyle çağdaş liderlik yaklaşımları ortaya atılmıştır. Modern hayatta işletmelerin ve çalışan insanların değişen ihtiyaçları ve taleplerinin daha çok karşılık bulacağı düşünüldüğünden çağdaş liderlik yaklaşımları ortaya atılmıştır (Özkaynar, 2017: 161).

2.1.1.4.1. Etik Liderlik

Belirli ahlaki ve ilkelerin ön planda olduğu liderlik yaklaşımıdır. 21. yüzyılda sosyal hayatının karışıklığı, liderin etik değerlere ve inanç sistemlerine sahip olması, toplumsal ve kurumsal işleyişi buna göre değerlendirmesi ve sosyal faaliyetlerini bu doğrultuda yürütmesi gerekmektedir (Yaman, 2010: 13).

Gedikoğlu' na göre (2015: 97); Liderin ahlaki ilkeleri benimsediği ve bu ilkeleri eyleme geçirdiği, sevgi ve saygı bağlarının güçlü olduğu, grup üyelerinin moralinin önemli olduğu ve bu durum sebebiyle grup üyelerinin en üst düzeyde etkilenmelerinin hedeflendiği liderlik yaklaşımıdır. Etik lider, dünyanın algılanarak somutlaştırılması ve insan faktörünün etkin biçimde oluşması için davranan kişidir (Kafadar ve Kaygın, 2017: 83). Sergio 'ya göre etik liderlik, grup üyelerini etkilemek için morale dayanan bir liderlik yaklaşımıdır. Greendielf ise etik liderliği, grup üyelerinin üzerinde güçlü etkiler bırakan, kendine ve işine yönelik moral odaklı bir bakış açısına sahip olan grup üyelerinin grubun amaçlarını gerçekleştirmesine yardım eden üstün özelliklere sahip birey olarak nitelendirir (Akt: Çelik, 2012: 146).

Yaman (2010:16) etik liderlik özellikleri gösteren liderin rollerini şöyle tanımlamıştır:

- Ortak değerleri dzenli bir Şekilde anlatmak ve grup uyelerinin bu değerleri benimsemesini sağlamak.
- İŞ esnasında kendisi ve grup uyelerini etik değerlere uygun davranıp davranmadıklarını gözlemlemek.
- Özü, sözü bir ve iyi örnek olmak.
- Yapılan işte etik değerleri gözetmek.
- Çalışma ekibinde güven ortamının ve becerilerin kazanılması hususunda onlara yardımcı olmak.
- Uygulamalarında etik algı düzeyi yüksek kişilere öncelik vermek.

Etik liderliğin en önemli özelliği liderin gücünü moralden almasıdır. Etik liderliğin gösterilebilmesi için grup uyelerinin aynı değerlere sahip olması ve aynı ilkeleri kabul etmesi gerekmektedir.

2.1.1.4.2. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik, toplumun her kesimini etkileyebilme ve toplumu harekete geçirebilecek hedefleri oluşturabilme ve iletebilme becerisidir (Çelik, 2012:148). Lider sadece geleceği bilen değil, geleceğe Şekil veren kişidir. Doğan' a (2007a: 171) göre ise vizyoner lider; beyninde bugünü açık bir Şekilde anlamlandırabilen ve geleceği hedefleyip arasındaki ilişkiyi kurabilen kişidir.

Vizyoner liderlikte yönetimde çağdaşlaşma adına yapılan çalışmalar iki farklı liderlik modeline dayanır. Birinci modelde liderin güçlü olduğu ve vizyonu belirlemeyi başardığı görülür. İkinci modelde ise liderin geleceği en iyi Şekilde kestirebilmesidir.

Başarılı vizyoner liderler grup uyelerine örnek olur; grubu ile ilgilenir, grubun isteklerini bilir ve grubun değişmesini sağlar (Bolat T., 2016: 87). Vizyoner liderde bulunması gereken roller üç başlıkta açıklanmıştır. Bu roller yolu görebilmek, yolda yürüyebilmek ve yol olabilmektir (Çelik, 2012: 144).

2.1.1.4.3. Karizmatik Liderlik

Karizma grup üyeleri tarafından “Yaratıcı tarafından verilen özel güç” olarak tanımlanmaktadır. Weber karizmatik liderin diğer insanlardan farklı özellikler taşıdığını belirtmiştir. Bazı araştırmacılar karizmatik özelliklerin doğuştan geldiğini, diğer insanlarda bulunmayan ve sonradan kazanılamayan özellikleri olduğunu açıklamıştır.

Karizmatik lider grubunda bulunan üyeler üzerinde duygusal etkiler bırakır. Kriz anlarında grup üyelerini bir arada toplayabilir. Karizmatik lider kökten bir değişimi hedefler. Değişim içerisinde bulunulan durumu beğenmez ve tamamen değişimin olması gerektiğini savunur. Karizmatik liderler grup üyelerini her koşulda ve durumda peşinden sürükler (Koçel, 2011: 581).

Gedikoğlu’ na (2015: 111) göre Karizmatik liderin sahip olduğu özellikleri şunlardır:

- Özgüveni yüksektir.
- Baskın etkileme gücü vardır.
- İnandığı doğrulara grup üyelerinin de ikna olmasını sağlar.
- Yaptığı işlerde risk alır.
- Kendini inandığı değer uğruna feda edebilir.
- Hedefe ulaşmak için yüksek maliyet riskini göze alır.
- Grup üyelerinin ihtiyaçlarını dikkate alır.
- Kriz anlarında köklü değişiklikler yapar.
- Üstün yeteneklere sahiptir.

Karizmatik liderlik beş alt boyuta ayrılır: çevreye hassasiyet, stratejik vizyon, izleyenlerin gereksinimlerine özen, kişisel risk ve sıra dışı davranışlardır (Töremen, Korkut ve Demir, 2015: 29).

House karizmatik liderliği kuramında üç boyutta incelemiştir. Bu boyutlara göre lider; özgüveni yüksek olan, baskın ve grubu etkileme gücü yüksek, grubunu kendi inançlarının doğruluğuna kabul ettiren kişidir.

2.1.1.4.4. Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci lider, grup üyelerinden isteklerini açık bir şekilde ifade eden ve istenilen performansı gösterdiklerinde grup üyelerine alacakları ödül veya statüyü söyleyen kişi olarak tanımlanır. Etkileşimci liderlikte grup ile lider arasında alışveriş bulunur. Bu alışverişe göre grup üyeleri görevlerini yaptıklarında ödül, görevlerini yapmadıklarında ise ceza alırlar (Morçin, 2003: 76). Etkileşimci liderlik başka bir tanımda “işe yönelik” olarak tanımlanır. Lider yetkilerini kullanırken diğer yandan grup üyelerinin isteklerini ve gereksinimlerini karşılamaya çalışır (Çatı, 2017: 84). Etkileşimci liderler çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri ile ilgilenmez, grup üyelerinin daha çok niteliği ve verimliliği üzerinde durur.

Etkileşimci liderlik dört alt boyutta açıklanmıştır.

- 1. Koşullu Ödül:** Liderler ortak bir hedef belirler. Bu hedef doğrultusunda çalışan grup üyelerinin alacağı ödülü bellidir. Grup üyeleri daha önceden belirlenen ve üzerine anlaşma yapılan hedeflerin karşılığında ödülünü alır (Bakan, 2008: 167). Bu ödül maddi ödül veya statü şeklinde olabilir.
- 2. Aktif Olarak İstisnalarla Yönetim:** Lider, grup üyelerinin önceden yaptıkları görevlerinin daha nitelikli ve verimli olması amacıyla iş yaptırma yolunu seçmiştir. Lider işe başlamadan belirli standartları belirler ve yapılan görevde sorun çıkana kadar yapılan işe müdahalede bulunmaz (Morçin, 2003: 77). Basit ve sıradan işler yapılmayıp hatalar ortaya çıktığında lider müdahalede bulunur.
- 3. Pasif Olarak İstisnalarla Yönetim:** Lider sorunun ortaya çıkmasını bekler. Sorun ortaya çıkmadığı sürece grup üyelerine müdahalede bulunmaz ve tedbir almaz. Karşılaşılan sorunlar karşısında çaba harcamaz. Grup üyelerinden çözüm önerileri bekler. Grup üyelerinin sorunlar karşısında geliştirmiş olduğu çözüm yollarını kullanır.
- 4. Tam Serbesti:** Bu yönetim şeklinin diğer adı “laissez-faire” olarak bilinmekte ve “bırakınız yapsınlar” anlamına gelmektedir. Bu tip liderlikte lider danışmanlık yapar. Grup üyelerinin yaptığı işlere doğrudan müdahale etmez. Öneriler sunar ve fikrini beyan eder. Grup üyelerinin sorumluluklarını belirler ve karar almazlar. (Şentürk F., 2016: 34).

2.1.1.4.5. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik kavramı alinyazında çok fazla çalışma yapılan liderlik yaklaşımlarındandır. 1980 senesinde okul yöneticisini merkeze alan öğretim programının kontrol ve eşgüdümüne dayanır (Çelik, 2012: 144). Öğretimsel liderliğin öteki liderlik yaklaşımlarından ayıran en güçlü unsur ise eğitim-öğretim sürecine yoğunluk vermesidir. Öğretimsel liderlik üzerine yapılan bazı tanımlamalar aşağıda tanımlanmıştır.

Öğretimsel liderlik, okul müdürünün kurum hedeflerine ulaşmak amacıyla kendi davranışları ve kendi davranışlarından etkilenen diğer kişilerin davranışlarının bütünüdür (Şişman, 2018: 120). Bu süreçte eğitimin bir parçası olan öğretmeni de sürece katmak çok önemlidir. Okul yöneticisinin liderliğinin öğretmenler tarafından kabul edilmesi gerekmektedir.

Şişman' a (2018: 120) göre öğretimsel liderlik okulun hedeflerine ulaşmada kendi üzerine düşen görevleri yerine getirmesi ve grupta yer alan diğer kişileri etkileyerek k örgüt deflerin yerine getirilmesidir.

2.1.1.4.6. Dönüşümcü Liderlik

Araştırmanın bu bölümünde dönüşüm ve dönüşümcü liderlik kavramı, dönüşümcü liderliğin alt boyutları ve eğitimde dönüşümcü liderlik kavramları açıklanacaktır.

2.1.1.4.6.1. Dönüşüm ve Dönüşümcü Liderlik Kavramı

İngilizce karşılığı transformation (transformasyon) olan dönüşüm kavramı TDK sözlüğünde; olandan başka bir şekle girme, başka bir şekil alma, tahavvül olarak ifade edilmiştir. Aydın' a (2018: 321) göre dönüşümcü liderlik Türkçe diline çevrilirken değişimci, dönüşümsel, dönüştürücü gibi tanımlarla ifade edilmiştir.

Dönüşümcü liderlik tanımını ortaya atan ilk kişi 1973 senesinde Downston'dur. Yaptığı bir sosyolojik araştırma da ilk kez bu tanımı kullanmıştır. 1978 senesine geldiğimizde ise James Burns tarafından "Liderlik" kitabında dönüşümcü liderlik kavramına ilk kez yer vermiştir. Burns dönüşümcü lideri üyelerin ihtiyaçlarını dikkate alan, moral ve güdülenmelerini yükselterek beklentinin üzerinde bir performans göstermelerini sağlayan liderdir (Güney, 2011: 373). Klasik ve geleneksel liderlik anlayışlarının yanında yeni bir liderlik tanımının gerekli olduğuna işaret etmiştir. Bu yeni tanım lideri yenilikçi, reformist ve değişimin kendisi olarak görmektedir.

Burns' un yaptığı çalışmaları Bernard Bass geliştirmiştir. Bass' a (1990) göre dönüşümcü lider; üyelerin ilgisini yükselten, kurumun hedeflerini benimseten, kişisel çıkarlardan çok grubun çıkarları yönünde davranan lider olarak açıklamıştır (Aslan, 2013: 133).

Bass' ın yaklaşımına göre dönüşümcü lider üç temel hedefi benimsemiştir (Aslan, 2013: 133). Dönüşümcü liderin hedefleri şunlardır:

- Grubun amacı konusunda üyelerin farkındalığını artırır.
- Üyelerin şahsi çıkarlarından çok grubun çıkarlarını düşünme konusunda ikna eder.
- Liderlik süresince grup üyelerini çalışmaları konusunda teşvik eder ve üyelerin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlar.

Eren' e (2016a: 175) göre dönüşümcü lider, gruptan beklentilerini açık ve net bir şekilde talep ederek, grubunu belirli bir hedef doğrultusunda amacına ulaştırır. Grubun menfaatinin yüksek tutulduğu ve grup üyelerinin motivasyonun yüksek olması bu şekilde sağlanır. Dönüşümcü lider grup üyelerinin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayarak, beklentilerden daha yüksek performans ortaya koymalarını sağlar (Celep, 2014: 85).

Gruba hedefleri gerçekleştirebilmek için, liderin vizyon sahibi olması gereklidir. Planlı değişim ve dönüşümü başarmak için, grup üyelerinin motivasyonu çerçevesinde ortak amaca yürümek önemlidir. Dönüşümcü liderler grup üyelerinin kendi ilgi ve yeteneklerinin farkına varmasını ve kendine güven duymasını sağlar (Gedikoğlu, 2015: 99).

Bolat ve Seymen' e (2003: 64) göre dönüşümcü liderliğe ilişkin önemli hususlar aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- Dönüşümcü liderlik, değişimi temel alan, grubun çevresini yeniden biçimlendirme hatta yeniden oluşturma sürecidir.
- Grup üyelerinin görevlerinin mahiyeti ve bu görevlerin yerine getirilmesinin önemi üzerinde durur.
- Dönüşümcü liderlikte karizma tek başına yeterli bir unsur değildir. Liderin vizyon sahibi olması ve dönüşümü başlatabilmesi daha önemlidir.
- Dönüşümcü lider grup üyelerinin şahsi menfaatlerinden ziyade grubun menfaatleri üzerine grubunu motive eder.

Tanımlar incelendiğinde dönüşümcü liderliğin değişime yönelik bir liderlik tarzı olduğu anlaşılmaktadır. Bu liderler değişim ve dönüşümü benimserler. Radikal kararlar ve riskli kararlar alıp, inisiyatif kullanırlar. Bu tür liderler grup üyelerinin motive etme konusunda yetkindirler.

2.1.1.4.6.2. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Bir kişiyi dönüşümcü lider olarak tanımlamak için grubu ve grup üyelerinin lidere karşı ilgilerinin ve etkilenme gücünün artması gerekmektedir. Bu bağlamda (Bass ve Avolio, 1992: 774) dönüşümcü liderliği dört temel esasta ele almıştır. Bu unsurlar; idealleştirilmiş etki, bireysel ilgi, ilham verme ve entelektüel uyarıdır.

- 1. İdealleştirilmiş Etki:** Bu boyutta lider grup üyelerini harekete geçiren, açık hedefler belirleyen, kendisinin ve hedeflerinin üyeler tarafından benimsenmesini ve ahlaki açıdan örnek alınmasını ister (Bass ve Avolio, 1992: 774). Grup üyelerinin lidere duydukları hayranlık ve saygı ile liderin davranışlarını örnek almalarına dayanır (Celep, 2014: 86). Grup olarak liderin vizyonu doğrultusunda hedeflere ulaşıldıkça, üyelerin lideri rol model olarak alma ve lider gibi olma istekleri artar.
- 2. Esin Kaynağı Olma:** Esin kaynağı olma üyelere ilham kaynağı verme olarakta tanımlanabilir. Lider karizması ile üyelerine ilham verir.

Lider grup üyelerini motive ederek ve onlara ilham verir. Grup üyelerinin işlerini daha içten, daha samimi yapmalarını ve işlerini kavramalarını sağlar (Doğan, 2019b: 114). Grupta takım ruhu ve moral yüksek olur. Lider gelecek hakkında olumlu ve üyeleri teşvik edici bir tutum sergiler (Bolat T., 2016: 69). Bu tutum gelecekte gruba ivme kazandırarak hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır. Hedeflere ulaşabilmek için yapılması gerekenler daha da anlam kazanır (Bass, 1990: 139).

3. **Entelektüel Uyarım:** Dönüşümcü lider grup üyelerinin beceri ve yeteneklerini ortaya çıkarmalarını ve bu yetenekleri kullanacakları ortamı hazırlar. Bununla birlikte grup üyelerinin entelektüel gelişimlerine de katkı sağlarlar. Bass' a (1990: 139) göre liderler çalışanların mantıkla düşünebilme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Entelektüel uyarım grup üyelerinin sorunlarını daha fazla fark etmeleri ve üyeleri etkileyebilme boyutudur (Doğan, 2019b: 114).
4. **Bireysel İlgi:** Dönüşümcü liderliğin bu boyutunda lider gruptaki üyelerinin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alır ve onlara rehberlik eder. Üyelerin kişisel özelliklerinin birbirinden farklı olduğunu kabul edip ona göre davranışlarını sergiler. Bu grup dinamiğini olumlu yönde etkiler. Lider üyelerin gereksinimlerini yetenek ve isteklerini dikkate alır, üyeleri dikkatle dinler, gelişimleri için eğitim ve öneriler getirir (Bass, 1990: 139). Lider bu boyutta grup üyelerine kendi davranışlarını da öğretir. Lider çalışanların bireysel farklılığını, ihtiyaçlarını ve onların yeteneklerini dikkate alırken; üyelere diğer kişilerin ihtiyaç ve yeteneklerini nasıl tespit edeceğini de öğretir (Cemaloğlu, 2007: 81).

2.1.1.4.6.3. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik

Günümüzde eğitim; insanların ihtiyaçlarının karşılanması, nitelikli bireyler yetiştirilmesi ve modern dünyadaki gelişmeleri yakalayabilmek açısından oldukça önemlidir. Eğitim kurumları topluma yön veren kurumların başında gelmektedir. İnsanlığın varoluşundan bu yana eğitim gerekli ve kaçınılmazdır.

Eğitim tarihi incelendiğinde insan var oldukça çeşitli şekillerde eğitimlerden geçmiştir. Eğitimin şekli ve yöntemi toplumun ihtiyaçlarına göre şekil almıştır.

Eğitim kurumlarının hedef ve amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için çeşitli faktörler vardır. Okul yönetimi ve ğretmen grubu hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli rol oynar. Eğitim kurumunun niteliği lider durumdaki okul müdürü ve grup yesi olan öğretmenlerin iş birliği ve olumlu ilişkiler kurması eğitim kurumunun başarısını arttırır (Gurbetoğlu ve Yücel, 2019: 2).

Modern hayatta bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler bilginin önemli ve sürekli olduğunu göstermektedir. Bilginin değerinin maddi olarak ölçülemeyeceği ve hayatın her alanında kullanıldığı görülmektedir. Bu gelişmeler eğitim kurumlarına verilen önemin ve öğrencilerin beklentileri daha da arttırmıştır. Bu sebeple eğitim kurumlarının daha kurumsal ve ihtiyaçlara hizmet edecek kalitede olması gerekmektedir.

Eğitim kurumlarının günümüz bilgi çağına ayak uydurabilmesi için yeniden örgütlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin geleneksel liderlik anlayışından ağdaş liderlik tarzlarına sahip olması bu değerim ve dönüşümün bir parçasıdır. Günümüzde liderlik bireyleri etkileyebilme ve onları harekete geçirme süreci ile sınırlı değerildir (Erarslan, 2004: 19). Liderin görevi öğretmenlerin çalışmalarının odak noktasını belirleme ve okuldaki herkesin çabasını o merkeze toplayabilmelidir (M.Güneş ve Bulu, 2012: 422). Bu süreci de en iyi dönüşümcü bir lider olan okul müdürünün yürütebileceği düşünülmektedir. Liderin ğretmenlere vereceği destekle, öğretmenlerin yeni öğrenme ortamları geliştirmelerini, öğrencilerin motivasyonunun yüksek olmasını ve öğrenmelerine katkı sağlar (Celep, 2014: 88). Dönüşümcü lider olan okul müdürü öğretmenlerin motivasyonunu sağlar ve grupta ortak hedef oluşturur. Dönüşümcü lider grup üyelerini grubun amaçlarına, stratejisine ve hedeflere bağlılığını sağlayarak, tutum ve değerlerinde değerimler sağlamak için çaba harcar (Yukl, 1989: 345). Dönüşümcü lider olan okul yöneticisi kurumun gelişimi ve kurum kültürünün oluşması için örnek olur, iş birliği içerisinde kurumun dönüşmesini sağlar. Keçecioğlu 'na göre (1998: 201) başaralı bir dönüşümcü liderin dört özelliği şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğretmenlerinin hedeflerini belirleme, saygı, onur ve dürüstlüğünü ortaya çıkarma,
- Öğretmenlerine onlardan yüksek beklentileri olduğunu söyleyip motive etme,
- Her bir öğretmenine saygı duyup sorumluluk verme,
- Öğretmenleri yeni fikirlere teşvik etmektir.

Bass' a (1990: 140) göre dönüşümcü liderliğe bazı temel özellikler şu şekilde sıralanmıştır:

- Ortak hedef belirleme ve paylaşım
- Yaratıcılık ve Zihinsel Uyarım
- Karizma
- Etkili İletişim ve Yüksek Motivasyon Becerisi
- Değişimde Öncü Olma
- Cesaret ve Risk Alabilme
- İzleyenleri Güçlendirme / Yetkilendirme
- Serbest Yönetim Anlayışı

Eğitim kurumları toplumun aynası olarak görülür. Toplumdaki bilime yatkınlık ve sosyal yaşam okuldan etkilenir. Günümüzdeki bu hızlı gelişmeler ve değişimlerin gelecek nesillere aktarılmasındaki en büyük pay okullarıdır. Bu sebeple, eğitim kurumlarının daha yaratıcı ve ihtiyaca cevap veren kalitede olması gerekir (Celep, 2014: 91).

2.1.1.4.6.4. Dönüşümcü Bir Lider Olarak Okul Müdürü

Eğitim kurumları toplumsal değişim ve dönüşümün merkezi konumunda yer alır. Geleneksel yöntemlerle yönetilen okulların değişim ve dönüşüme uyum sağlayabilmeleri oldukça zordur. Okul müdürlerinin değişime açık olması, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edebilmesi, iletişiminin ve sosyal ilişkilerinin yüksek olması gerekir (Aksel ve Elma, 2018: 1254). Okul müdürü öğretmenlerini motive ederek onlara rehber olur. Bu sebeple okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları göstermesi önemlidir.

İyi bir dönüşümcü lider olan okul müdürü öğretmenleri heyecanlandırmalıdır.

Öğretmenlerin motivasyonları yükselterek belirlenen hedeflere emin adımlarla yürümelerini sağlamalıdır. Lider, kurumun vizyonunu çalışanlara özümsetebilmek ve bütünün parçalarını uyumlu ve denge içerisinde ortak amaca nasıl gidileceği konusunu bütün bir şekilde izleyebilmelidir (Kaya, 2002: 17).

Dönüşümcü okul müdürü kurumun değişmesinde ve gelişiminde daha fazla sorumluluk üstlenir. Okulun vizyonunu oluşturarak öğretmen ve diğer paydaşlarla hedefe emin adımlarla yürür.

Çünkü değişim ve dönüşümün ilk şartı vizyon oluşturmaktır. Dönüşümcü lider çalışanları belirli hedefler doğrultusunda davranmaya iten, çalışanlarını etkileyen kişidir (Koçel, 2011: 594). Lider değişim de kilit rol oynar (Yukl, 2013: 379).

Dönüşümcü okul müdürü okulda sadece resmi işleri yapmaz. Okul idaresini bir bütün olarak görür. Hem idari işleri hem de eğitim sürecinin rehberidir. Dönüşüme öğretmenlerden daha fazla sahip çıkmalıdır. Dönüşümcü liderler değişimin önemli olduğunun farkındadır ve değişimi gerçekleşmesi gereken hedef olarak kabul ederler (Ayık, Diş ve Çelik, 2016: 554).

Dönüşümcü okul müdürü karizması ile okulda dönüşümün öncüsüdür. Güçlü iletişim becerileri ile öğretmenleri yaratıcılığa teşvik eder. Öğretmenin kendisinin de bu özellikleri sahip olduğunu hissettirmelidir. Dönüşümcü liderler ömrü boyunca öğrenen ve araştırma yapan kişilerdir (Erarslan, 2004: 19). Öğretmenlerin sorgulayıcı olması okuldaki problemlerin çözümü için önemlidir. Dönüşümcü okul müdürü öğretmenleri çözümler konusunda desteklemeli ve çözüm için cesaretlendirmelidir. Öğretmenlerin fikirleri kendi düşüncesiyle ters düşse dahi öğretmeni eleştirmez, yeni fikirlere açıktır (Doğan, 2007a: 192).

Dönüşümcü okul müdürü hiçbir öğretmeni gözden çıkarmaz. Her öğretmeni bir çarkın dişlileri gibi görür. Dönüşümcü lider öğretmenin bireysel gereksinimlerini bilmeli ve buna göre davranmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin gelişimleri takip eder ve performansının yükselmesini sağlar (Cemaloğlu, 2007: 103).

Okul müdürünün dönüşümcü liderlik davranışları sergilemesi çağa uygun okulların oluşması açısından önemlidir.

Toplumsal ihtiyaçlar ve beklentiler doğrultusunda okulların yeniden yapılanması, okulların sadece oğretim verilen yerler olmaktan çıkması gerekmektedir.

Bu açıdan (Şişman, 2018: 136)'a göre okul müdürlerinin klasik liderlik anlayıŐlarından vazgeçerek dnŐmc liderliğe geçiŐi zorunlu kılmaktadır.

DnŐmc lider oğretmenlerini motive eden, onlara ilham kaynağı olan, başarı için onları ikna eden kişilerdir. Oğretmenlerin farklı bakış açılarını ve görüşlerini dikkate alarak daha etkin çalıŐmalarda bulunmasını sağlar. Yaptıkları alıŐmaları takdir ederek, okul için faydalı olan çalışmaları ödüllendirir. Bu doğrultuda oğretmenlerden de beklentileri yüksektir.

Eğitim oğretim yılının başında tüm oğretmenleri okulun hedef, amaç ve vizyon belirlenmesinde sürece katkı vermelerini bekler. Okul yönetiminde oğretmenleri yönetime katar ve sorumluluk verir.

Milli Eğitim sistemimizde değişim ve dönüşümün gerçekleşebilmesi için okul müdürlerine büyük görevler düşmektedir. Toplumun Őekillendirilmesi, istenilen düzeye gelmesi ve eğitim felsefesinin benimsenmesinde, okul müdürlerinin dnŐmc liderlik özelliklerine sahip olması eğitim de dönüşüme katkı sağlayacaktır.

2.2. Örgütsel Adanmışlık

Araştırmanın bu kısmında örgütsel adanmışlık kavramı, örgütsel adanmışlığın düzeyleri, örgütsel adanmışlığın boyutları ve örgütsel adanmışlığa etki eden faktörlere yer verilmektedir.

2.2.1. Örgütsel Adanmışlık Kavramı

Modern dünyada örgütler, elindeki kaynaklardan maksimum seviyede verim alabilmesi için tüm kaynaklarını etkin bir biçimde kullanması gerekmektedir. Bu kaynaklardan en önemlisi insan kaynağıdır.

İnsan kaynağı; örgütlerden elde edilecek verimi ve örgütün geleceğini belirleyen en önemli faktördür. İnsan faktöründen en üst düzeyde verim alınması için çalışanların örgütlerine adanmaları büyük önem taşır.

Adanmak kelime anlamı olarak “Bir işe yoğun ilgi göstermek” veya “değer verdiği bir şey için kendini feda etmek” şeklinde açıklanmıştır (TDK, 2017). Örgütsel adanmışlık kavramı ise ilk olarak William Khan tarafından ortaya atılmıştır. Örgütsel adanmışlık Khan ‘a (1990: 697) göre çalışanların işlerini yaparken duygusal enerjilerini de yaptıkları işe vermeleri ve kendilerinin çalışma ortamındaki rollerini sahiplenmeleridir.

Çalışanların işleri ile bir bütün olmasıdır. Esen’ e (2011: 384) göre ise örgütsel adanma, çalışanın işi ile arasında güçlü bir bağ olması, işine değer vermesi ve iş ile gurur duymasıdır. Örgütsel adanma işveren ve işçilerin karşılıklı gereksinimlerinin karşılanması sonucu oluşan tatmin duygusudur. İşçinin örgüte olan sadakati ve örgütün başarısı için gösterilen ilgi ve çabalar bütünüdür (Tan, 2016: 72). Bu doğrultuda kendilerini işlerine adanmış çalışanların, işlerini daha istekli yapması, diğer kişilerden daha yüksek performans göstermesi, sorumluluktan kaçmaması ve öğrenmeye daha istekli olduğu gibi davranışlar göstermesi beklenir (Coşkuner ve Şentürk, 2017: 171).

Alan yazın incelendiğinde örgütsel adanmışlığa ilişkin birçok farklı tanımlara rastlanılmaktadır. Örgütsel adanmışlığı; örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık, çalışmaya bağlılık gibi kavramlarla karıştırılmamalıdır. Çünkü örgütsel adanmışlığı etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenleri Khan (1990: 697) fiziki, bilişsel ve duygusal etmenler boyutunda olarak açıklamıştır. Fiziki boyutta; çalışanların tüm performanslarını işlerine vermeleri olarak açıklanır. Bilişsel boyutta; çalışanların zihinsel performanslarını işlerine vermeleri, yaptıkları işe özen göstermeleri olarak açıklanır. Duygusal boyutta; çalışanların istekli olması, mesleğinden gurur duyması, işi hakkında olumlu fikirlere sahip olması, işini zevkle ve severek yapması olarak açıklanır.

2.2.2. Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Çalışanlar açısından değerlendirildiğinde örgütsel adanmışlık düzeyleri kişiler arasında farklılıklar göstermektedir. Araştırmanın bu bölümünde örgütsel adanmışlık düzeyleri üç bölümde ele alınmıştır.

2.2.2.1. Düşük Adanma Düzeyi

Düşük adanmışlık düzeyi örgütlerin istemediği bir durumdur. Çalışlar kendilerini kurumlarına ait hissetmezler. Kurumun amaçlarının gerçekleşmesinde sorumluluk almaktan kaçınırlar. Düşük adanmışlıkta işçi devamsızlığının yüksek olması örgütün amaçlarının gerçekleşmemesine, iş başarısının düşmesine neden olur (Celep, 2014: 93). İşçi kendini örgüte ait hissedemediğinden farklı iş imkanları araştırır. Bu durum işçisinin işi bırakma ihtimali doğurduğundan örgütler için olası zararları doğurabilir. Fakat bu durum örgütten ayrılan kişi için farklı ortamlar oluşturacağından işçinin psikolojisi açısından olumlu olabilir.

Örgütte bağlılığın tam sağlanamaması sebebiyle bu çalışanlara “duygusuz çalışan” da denir. Örgütte iletişimin sağlıklı olmaması, kurumun otoritesini ve üst düzey yöneticilerin yasallığını sorgular hale getirir (Balay, 2000: 98).

2.2.2.2. İlmli Adanma Düzeyi

İlmli adanma düzeyini orta düzey adanma olarak tanımlayabilir. Bu düzeyde işçi kurumun bazı değerlerini kabul ederken, kişisel değerlerini de korumaya devam eder (Balay, 2000: 99). İlmli adanmışlık düzeyine sahip çalışanlar örgütte çalışmaya devam etmek ister ve iş tatminleri yüksektir. Celep'e göre (2014: 103) bu düzeyde çalışanların örgütte çalışma süreleri uzamakta ve işi bırakma eğilimi azdır. İşçinin kariyerinde yükselmesi de yavaş ve yataydır. Çünkü çalışan önceliğini üst düzey yöneticilere vermez. Kişisel yargıları işçi için daha önemlidir.

2.2.2.3. Yüksek Adanma Düzeyi

Yüksek adanma düzeyi örgütün hedeflerinin gerçekleşmesi için önemli iken bazen de hedeflerden sapılmasına neden olur (Celep, 2014: 103). Fakat olumlu yönlerinin daha fazla olması sebebiyle adanma düzeyini güçlendirmek örgütler için önemlidir. Yüksek adanma düzeyinde kişiler işyerlerine bağlı, işinde başarılı ve yüksek iş tatminine sahiptirler (Balay, 2000: 100). Yüksek adanma düzeyi arttıkça elde edilen verim yükselmektedir.

Yüksek adanma bazen işçiyi de sınırlandırmaktadır. Bu durum işçinin grup içerisinde aşırı bağlılığa sebep olması ile birlikte grup içindeki etkisinin azalmasına sebep olabilir. Bu işçiler vakitlerinin büyük bir kısmını işlerine ayırdıklarından aile yaşantıları ihmal etmekte ve diğer sorumluluklarına da daha az zaman ayırmaktadır (Celep, 2014: 103). Yüksek adanma düzeyi örgütler için olumlu olarak gözükmekle birlikte, çalışanlar için bazen olumlu bazen de olumsuz sonuçlar doğurabilir.

2.2.3. Örgütsel Adanmışlığın Alt Boyutları

Örgütsel adanmışlığın alt boyutları olarak okula adanma, öğretim işlerine adanma, mesleğine adanma olarak üç alt boyutta incelenmiştir.

2.2.3.1. Okula Adanma

Öğretmenlerin; okulun hedef ve amaçlarını kabul etmesi, sahiplenmesi ve bu amaç ve hedeflerin gerçekleşmesi için elinden gelen çabayı göstermesi, okulda daha fazla zaman geçirmeyi düşünmesi öğretmenin okuluna adandığını gösterir (Celep, 2014: 108). Öğretmenin okul hedefleri ve değer yargıları ile öğretmenin kişisel amaç ve değer yargılarının birleşmesi okulla bir bütün olmasıdır (Wiener, 1982: 421).

Bu öğretmenler herkesten daha fazla çalışma isteği olan, okul yönetiminin uygulamalarını kabul eden, okulda vakit geçirmekten büyük zevk alan, okulun başarısı için çabalayan kişilerdir.

Öğretmenin okula adanmasını sağlayan diğer bir hususta okul yönetimidir. Okul yönetiminin öğretmeni motive etmesi, iletişimi güçlü tutması öğretmenin kendi okula adanmasını olumlu şekilde etkiler. Balcı' ya 2014: 231) göre; okullar üzerine yapılan araştırmalar da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullara adanmışlığı çerçevesinde aşağıdaki özellikleri sahip olması gerektiğini sıralamıştır:

- Okul yönetimi ve öğretmenin birbirlerinin eğitim faaliyetlerini geliştirmeye yardımcı olması,
- Okul yönetimi ve öğretmenlerin karşılıklı olarak öğretim faaliyetlerini gözlemlemeli ve yapılan bu gözlem sonuçlarını ilgililerle paylaşmaları,
- Yönetici ve öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini planlaması, materyal geliştirmesi ve değerlendirme üzerine ortak çalışma yapması,
- Öğretmen ve okul yönetiminin sürekli iletişim halinde olması

2.2.3.2. İşe (Öğretim İşlerine) Adanma

İşe adanma mesleğini sahiplenme ve sıkıcı bağlanmak olarak açıklanabilir. Günlük yaşamda iş hayatının meşguliyet derecesi bağlanmanın gücünü gösterir (Morrow, 1983: 492). Öğretim işlerine kendini adayın öğretmen ders işlemekten zevk alır, yetersiz öğrencilere önlemler alır, okul işlerini sahiplenir. Öğrencileri ve okul sorunları ile özenle ilgilenir. Öğretmenin kendini işine adanması ile mesai kavramı gözetmeden kişisel zamanından işine pay ayırır. Sorumluluklarını ve görevlerini zamanında yerine getirir, dersine zamanında girer.

(Balay, 2000: 103) Kendisini işe adanmış kişilerin özelliklerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

- İşine etkin bir şekilde katılmak
- Mesleğini hayatının merkezine koymak
- İşine saygı duymak

- Kendini mesleğin gücü olarak görme

Öğretmenlerin psikolojik olarak tatmin olmaları için içsel ve dışsal ödüller büyük arz eder. Öğrencilerin başarılı olduğunu gören öğretmen içsel ödülle tatmin olur. Öğretmene yıl sonu okul yönetiminin plaket takdim etmesi, mülki amir tarafından başarı belgesi ile ödüllendirmesi dışsal ödül olarak işe adanmanın gücünü arttırır.

2.2.3.3. Mesleğine Adanma

Öğretmenin mesleğine yönelik tutumları mesleğe adanma olarak açıklanabilir. Öğretmenin mesleği gereği hedeflere ve değerlere uygun davranması ve mesleki rollerini yerine getirmesidir (Celep, 2014: 111). Öğretmen işiyle güçlü bir şekilde özdeşleşmesi, işinin gerektirdiği amaçlara uygun davranması, işinde etkin rol alması mesleğe adanma olarak açıklanabilir. Bu davranışlar okulda olumlu bir iklimi, sınıfta daha iyi bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlar. Öğretmen açısından mesleği daha değerli olduğunda artık mesleğinin ideolojisini içselleştirir ve mesleğini daha da ileri götürmek için motive olur (Balay, 2000: 104).

Öğretmenlerin mesleğe adanmalarının ölçütü olarak mesleğinin gerektirdiği rolün etkin bir biçimde yerine getirmesi ve okul ortamında öğrencileri ile sağlıklı bir öğretmen- öğrenci ilişkisi kurabileceği söylenebilir. Bir diğer ölçüt ise öğretmenin farklı yayınlardan mesleki gelişimine ilişkin araştırmaları ne kadar takip ettiği, mesleği ile ilgili toplantılara ve STK faaliyetlerine ne kadar katıldığıyla da ölçülür (Tan, 2016: 77).

Mesleğe adanmışlığı üç alt başlıkta açıklanmıştır (Balay, 2000: 104):

- **Mesleğe ilişkin genel tutum:** İşe yönelik değer ve kurallardır. İşini sevmeden hayattan zevk alınmayacağını söyleme,
- **Mesleği Planlama:** Mesleğine dair gelecekte planlar yapmaktan hoşlanma,
- **Mesleğin Göreceli Önemi:** Mesleki ve mesleği dışındaki etkinlikler arasındaki tercihin açıklanması, işinin kendini mutlu etmesinin yeterli olacağı düşünmesi gibi.

Mesleğine adanmış bir öğretmen çalışma arkadaşları ve öğrencileri ile güçlü ilişkiler kurar. Meslektaş olma duygusu öğretmenlerin bütünleşmesini sağlayarak mesleklerine bağlılık duyan kişiler olmalarını sağlar (Morrow, 1983: 493).

2.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı okuluna, öğrencilerine ve meslektaşlarına duydukları güçlü tutkulardır. Öğretmenlerin adanmışlık seviyelerinin yüksekliği okul amaç ve hedeflerini gerçekleştirmeleri açısından önemlidir. Adanmışlık düzeyleri güçlü olan öğretmenlerin iş doyumları da yüksektir. Öğrencilerde istendik davranışlar kazandırmak amacı olan okulların hedeflerine ulaşabilmesi için motivasyonu yüksek, okulu ile bütünleşmiş öğretmenlere gereksinim vardır (Balay, 2000: 106). Okulu oluşturan asıl faktörün öğretmenler ve öğrenciler olması sebebiyle onların okullarına adanmaları okulun başarısını önemli ölçüde arttıracacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin yükselmesi için mesleklerinde terfi imkanının sağlanması, ücretlerinin artırılması, mesleki gelişimlerini artırıcı program imkanları sağlanmalıdır (Gökaslan, 2018: 33).

Bir okulda öğretmenlerin adanmışlığını etkileyen mesleki yaşantı özelliklerinden bazıları: iş tasarımı, özerklik, karara katılma, dönüt, iş birliği, öğrenme fırsatları ve kaynaktır (Celep, 2014: 110). Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin adanmışlığını etkileyen bu kavramlar açıklanacaktır.

2.2.4.1. İş Tasarımı

İş tasarımı; işin tasarımı yoluyla öğretmenlerin güdülenmesi düşüncesine dayanır. Çalışma yaşamındaki dönüşüm, mevcut iş tasarım teorilerinin de uygulanmasında değişim gereklidir (Uysal, Özçelik ve Uyargil, 2018: 660). Çünkü öğretmen için anlam ifade eden bir çalışma öğretmenin motivasyonunu yükseltici olup geleneksel bir çalışmadan daha fazla adanmaya yol açar.

İş tasarımında beceri çeşitliliğinin fazla olması, işin kimliği ve işin önemi gibi etmenlerde etkilidir. Öğretmenlerin işlerinin çeşitli olmasından ziyade sınırlı ve tek bir boyut içermesi onlar için daha anlamlı olmasını sağlayacaktır.

2.2.4.2. Özerklik

Öğretmenin kendi işini planlama ve uygulama aşamalarını belirleme özgürlüğüdür. Öğretmenin bu planlama ve uygulama aşamalarını gerçekleştirmesi onu mesleğine karşı sorumlu hissetmesine yol açar.

Çalışanın iş çıktıları konusunda kendini sorumlu hissetmesi onun adanma düzeyini ortaya çıkarır (Celep, 2014: 111). Öğretmenin kendini özerk hissedip ona göre davranması adanmışlık seviyesini yükseltir.

Öğretmen her ne kadar bir müfredata bağlı kalmış gözükse de kişisel özellikleri, bölge şartları ve okul ikliminin etkisinde kalarak özerk davranabilir. Ders esnasında, sınıf hakimiyetine yönelik kararlarında da özerktirler. Bununla beraber ders anında kullanacakları materyal ve dersi anlatış biçimlerinde de özerk hareket ederler.

Özerk olan ve diğer meslektaşları ile iş birliği yapan öğretmenlerin, okula daha fazla adandıkları; diğer meslektaşlarının tehdidinden korkan ve özerkliğini koruma çabası içine giren öğretmenlerin daha az adanma davranışı göstermeleri beklenir (Celep, 2014: 112).

2.2.4.3. Karara Katılma

Öğretmenlerin okul içinde alınacak önemli kararlara katılım sağlaması, onların karar alma becerilerini arttıracaktır. Alacakları özgün kararlarla örgüte adanma düzeyleri artacaktır. Yapılan araştırmalarda okul içinde stratejik kararlara katılım gösteren öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin arttığı, kararlara katılım göstermeyen öğretmenlerin ise adanmışlık düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir.

Okul içinde alınacak önemli kararlarda öğretmenlerin katılım göstermesi olumlu sonuçlar doğurur (Balay, 2000: 108).

Eğitim-öğretim yılının başında yapılan öğretmenler kurul toplantısında okul yönetimi ve öğretmenlerin okulda oluşabilecek olası problemler, ders programları, stratejik kararlar da iş birliği yapılması önemlidir. Okulda alınacak kararlarda öğretmenin aktif rol oynaması örgüte adanmışlığını olumlu yönde etkiler.

2.2.4.4. Dönüt

TDK sözlüğünde dönüt kelime anlamı olarak “geri bildirim” olarak açıklamıştır. Kuramsal tanımında ise Celep’ e göre (2014: 115); kişinin elde ettiği başarı ve etkililiği hakkında yaptığı işten elde edilen açık ve doğru bilgidir.

Çalışan kişinin yaptığı iş neticesinde kendisi, iş arkadaşları ve iş verenden gelen olumlu ve olumsuz değerlendirmeler kişi için önemlidir. Elde edilecek bu dönütler olumlu ise çalışanın verimi artmakta, olumsuz dönütlerde ise motivasyon düşmektedir. Bazı durumlarda ise olumsuz dönütler olumlu yeni davranışların oluşmasını sağlayabilir. Başarısızlığa yönelik verilen geri dönüt olumlu yeni davranışların gelişmesine neden olur ve başarılı sonuçlar doğurabilir (Celep, 2014: 115).

2.2.4.5. İş Birliği

İş birliği, belirli bir amacın gerçekleştirilmesine yönelik bütünleşmiş bir yapıdır (Koçel, 2011: 596). TDK sözlüğünde ise; amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı olarak tanımlanmaktadır. İş birliğini ekip çalışması olarak tanımlayan Wallace’ a göre (1995: 241) ekip çalışması yapılan işe sorumlulukla ve zevkle katkı sağlayan ve sürekli etkileşim halinde olan insanların oluşturduğu uyumlu davranışlardır.

Yapılan araştırmalarda örgütlerde oluşan iş birliğinin verimi arttırdığı, moral ve motivasyonu yükselttiği görülmüştür.

İş birliğinin hakim olduğu okulda, öğretmen hem kendi hem de meslektaşları için başarılı işler peşindedirler. Öğretmenlerin hedefleri; ancak diğer meslektaşlarının hedefleri yerine getirildiğinde gerçekleşebilir ve bu hedefler arasında olumlu ilişkiler vardır (Bolat S., 1996: 81).

İş birliğinin hâkim olduğu okullarda öğretmenlerin kendini okula adama düzeyi oldukça yüksektir. Bolat'a göre (1996: 81), iş birliği bütün çalışanları bir hedef doğrultusunda motive eder ve bütünleşmiş bir ekip ruhu oluşturur. İş birliği iş görenler arasındaki birlik ve beraberliği arttırmakta, duygusal bağların güçlenmesini sağlayarak verimi artırır (Celep, 2014: 113).

2.2.4.6. Kaynaklar

İş kaynakları kişilerin işi başarmasını sağlayan fiziki materyallerdir. İş kaynaklarının fazla olması yapılan işi kolay ve etkili kılacağından önem taşır. (Celep, 2014: 114)

İş kaynaklarını düzenli öğrenme ortamı, yönetsel destek, iyi fiziki koşullar, yeterli öğretim kaynakları ve dengeli iş yükü olarak beş bölümde açıklamıştır:

1. **Düzenli Öğrenme Ortamı:** Okulun bütününde düzen ortamının iyi olması öğretmenlerde genel adanmışlığı olumlu etkiler.
2. **Yönetsel Destek:** Okul müdürü, rollerin apaçık olduğu, kuralların kesin olarak uygulandığı, doğruluğun ve çalışkanlığın güvence altında olduğu bir ortam oluşturarak içsel bir çevre yaratmaya katkı sağlar. Yönetimde uyumun ve ahengin olduğu okullarda öğretmenlerin adanma düzeyleri daha yüksektir.
3. **Yeterli Fiziki Koşullar:** İş yapmayı kolaylaştıran maddesel koşullardır. Okulun sınıf düzeni, ısınma, materyal çokluğu ve okulun fiziki durumudur.
4. **Yeterli Öğretim Kaynakları:** Öğrenci ve öğretmenlerin dersleri kolaylaştırıcı materyallerin durumudur.
5. **Dengeli İş Yükü:** Öğretmenlerin girdikleri ders sayısı ve çeşidi, sınıfın öğrenci sayısını ifade eder.

2.3. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde dönüşümcü liderlik ve örgütsel adanmışlık ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmiştir.

2.3.1 Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Dönüşümcü liderlik ile alakalı yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; Aksel (2016) tarafından yapılan çalışmada “Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun ili örneği)” adlı araştırmasının sonuçlarına göre; Dönüşümcü liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Keleş (2009) tarafından yapılan “İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Muğla ili örneği)” adlı çalışmada öğretmenlerin buldukları okulda mevcut çalışma sürelerine göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik boyutlarından “Bireysel İlgil” boyutunu algılama düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmişken, “İdealleştirilmiş Etkil” “İlham Verici Motivasyonda Bulunma” “Zihinsel Teşvikte Bulunma” boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Atar (2009)’ a göre ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında şu sonuçları elde etmiştir: Öğretmenlerin genel örgütsel adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma puanları ile cinsiyetleri arasında bir fark bulunmazken, okula adanma puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışında ise örgütsel adanmışlık boyutunda erkeklerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenler mesleki kıdemlerine göre, genel adanmışlık, okula adanmışlık, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretim işlerine adanmışlık ve çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

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

Çetiner (2008) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada “öğretmenler okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri gösterdikleri” sonucuna varmıştır. Bu çalışma neticesinde öğretmenlerin okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları göstermesinin, öğretmenlerin örgütsel adanmalarına pozitif yönde etki ettiği sonucunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları gösterme düzeylerini değerlendirmede mesleki kıdem ve branş değişkenlerinin anlamlı farklılık oluşturduğu sonucu da tespit edilmiştir.

Çelik (2008) yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Zeren (2007) tarafından “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile aynı okulda görev yapan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, “öğretmenler okul müdürlerinin, dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmada tüm boyutlarda yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir.

Eryılmaz (2006), “Endüstri Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip olma Düzeyleri” araştırmasında, “okul müdürlerinin kendilerini dönüşümcü lider olarak değerlendirdikleri” sonucuna varmıştır. Ancak “okul müdürlerinin kendilerini değerlendirdiklerinde ortaya çıkan sonuç ile öğretmenlerin okul müdürlerinin değerlendirdiklerinde ortaya çıkan sonuç arasında” anlamı farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin dört boyutunda “öğretmen algıları, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre bir farklılık” oluşturmamıştır.

Öğretmenler kendilerini yüksek düzeyde öğretim işlerine adanıklarını; adanmanın okuldan çok, öğretmenlik mesleğine yönelik olduğu; öğretmenler arasında genellikle yakın ve arkadaşça bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Araştırma özel olarak, örgütsel adanmışlık boyutları bakımından en yüksek ilişkinin okula adanma ile öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ile öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma ile okula adanma; en düşük ilişkinin ise, çalışma grubuna adanma ile öğretmenlik mesleğine adanma arasında meydana geldiğini ortaya koymuştur (Balay, 2000: 164-165).

Özden (1997) tarafından yapılan çalışmada; okul yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. 791 öğretmen üzerinde Kırklareli’nde’ gerçekleştirilen araştırma sonuçları şu şekilde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okula adanma durumlarına göre farklılaşmanın %40 kadar yöneticilerin liderlik davranışlarından duyulan memnuniyet ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Örgütsel adanmışlık ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; Celep (1996) tarafından yapılan eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilgili çalışmada, öğretmenlerin, çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine adanmışlıklarını saptamaya çalışmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 1995-1996 eğitim öğretim yılında Zonguldak şehrindeki bütün genel liselerdeki öğretmenler oluşturmuştur.

Görüşleri alınan 303 öğretmenin elde edilen araştırmanın sonucunda, kendisini kurumuna aday olan öğretmenlerin okul için, beklentilerin üzerinde çaba sarf ettikleri, çalıştıkları kurumun üyesi olmaktan gurur duydukları ve başka okulda çalışmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dönüşümcü liderlik ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Rusu (2013)'nin Romanya'da 1500 öğretim görevlisinin Allen ve Meyer (1991) tarafından öne sürülen örgütsel adanmışlığın bileşenlerinden hangilerini ne ölçüde gösterdiklerini ölçtüğü çalışmasının sonuçlarına göre, öğretmenler örgütlerine karşı yüksek duygusal adanmışlık sergilemektedirler. Bu sonuç göstermektedir ki öğretmenler arasında örgütlerinin amaçlarını güçlü bir şekilde benimsemiş ve hedefleriyle özdeşleşme oranı oldukça yüksektir. Ortaya çıkan bu gerçeğin en önemli sonucu örgütsel değişim sürecinde yöneticilerin eğitsel ve yönetsel prosedürleri öğretmenlere tepeden aşağıya doğru (top-down) uygulayamayacakları ve öğretmenlerin desteğine ve girişimde bulunmalarına da ihtiyaç duyulacağıdır.

Reynolds (2009) tarafından yapılan “Güneybatı Arizona Liselerinde Dönüşümcü Liderlik ve Öğretmen Güdülenmesi” araştırmasında dönüşümcü liderlik davranışlarının azalması öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını azalttığı sonucuna varmıştır. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin adanmışlığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Givens (2008) yaptığı çalışmada liderlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin kurum ve kişiler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmasında çalışanların performansını dönüşümcü liderlerin davranışlarının beklenilenden çok daha fazla etkilediğini öne sürmüştür. Araştırmanın sonucunda ise çalışanların örgütsel kültürü ve örgüt vizyonuna, liderlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin doğrudan etki ettiği bulunmuştur.

Conn (2004) sivil toplum kuruluşları üzerinde yaptığı çalışmada, örgütsel güven düzeyinin cinsiyet, medeni durum ve kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, erkekler, kadınlara göre örgüte daha az güven duymaktadır. Yine bu çalışmada, örgütte iletişim biçimi iyileştikçe, örgütsel güven düzeyinin anlamlı biçimde arttığını ve hizmet yılı ile güven arasında ters yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Barnett (2003) tarafından yapılan “Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin okulun öğrenme çevresindeki etkisini incelediği çalışmada “okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin okulun öğrenme çevresini olumlu olarak etkilediği sonucuna” ulaşmıştır.

Leithwood ve Jantzi (2000) tarafından 1763 öğretmen ve 9942 öğrenci ile yapılan bir çalışmada dönüşümcü liderliğin okulların yeniden örgütlenmesinde ve öğrencilerin aktif olarak eğitim sürecine katılmasına etkisini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik okulların yeniden örgütlenmesinde güçlü ve doğrudan bir etki etmiştir. Ancak öğrencilerin aktif olarak eğitim sürecine katılmalarına ise dolaylı olarak zayıf fakat yine de hissedilir ölçüde bir etkisinin olduğu görülmüştür. Dönüşümcü liderliğin öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katılımında etkisinin nispeten zayıf olmasının nedeni ise velilerin eğitimsel kültürlerinin düşük seviyede olmasından kaynaklandığı saptanmıştır.

Bannon (2000), çalışmasında, “ilköğretim okullarındaki dönüşümcü liderlik düzeyinin öğretmen ve öğrenci algısını karşılaştırmış ve amaçlar arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu” değerlendirmiştir. Ayrıca “öğretmen ve öğrencilerin kişisel bazı özelliklerini değişken nitelikte olduğunu tespit ederek bu özelliklerin dönüşümcü liderlik davranışlarının algılanmasını etkileyip etkilemediğini” araştırmıştır. Araştırmada çok faktörlü liderlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenin adanmışlığı, paylaşılan amaçları benimseme arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir”.

Leithwood (1994), “okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeylerini belirlemek için yaptığı çalışmasında dönüşümcü liderlik davranışlarının okul ve öğretmen değişkenleri ile okul müdürünün liderlik sürecinde uyguladığı girişim gücünden etkilendiği” sonucuna varmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını, okul, öğretmen ve okul müdürü liderin bir görevi olarak inceleyen Everett (1992), araştırmasında bir meslek mensubu olarak öğretmenlerin, okullarına ve öğretim işlerine olan örgütsel bağlılığını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini ise Amerika' nın San Francisco eyaletinde bulunan, 85 okuldaki, 300 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma neticesinde, okul yöneticilerin, öğretmenin okula ve öğretime işlerine olan bağlılığını sağlamada önemli bir faktör olduğunu, örgütsel bağlılık çalışmasında liderliğin etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yönetici olan okul müdürünün, örgütsel bağlılığın yordanmasında belli okul ve öğretmen unsurları ile etkileşim içinde olduğu ve liderlik etkililiğinin durumsallık gösterdiği sonucun ulaşılmıştır.

Kupersmith (1983), okul yöneticilerin liderlik becerisi ile öğretmenlerin yöneticiye güven arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. İlköğretim öğretmenleri üzerine yapılan araştırmada okul yöneticisinin samimi davranması ile örgütsel güven arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda dönüşümcü liderlik özelliklerinin çalışanların daha güçlü olmasını sağladığı, kararlı olmalarını ve öz yeterliliklerinin arttırdığı, iş doyumunun yaşandığı, güven ve motivasyonun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu araştırmada öğretmenlerin yöneticiye güven duyduklarını ama meslektaşlarına karşı aynı düzeyde güven duymadıkları ortaya çıkmıştır. Yöneticiye güvenle örgüte güven arasında ve söz konusu araştırmanın devamında kişiye odaklı liderlik becerisi sergilenme biçimi ile örgütsel güven arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Yaş ve hizmet yılına göre yöneticiye güven düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada en son okuldaki öğretmen sayısı ile okulun örgütsel güven düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki vardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma modeli, evren, örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ait elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu sebeple araştırmada nicel araştırma modeli olan ilişkisel tarama metodu kullanılmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha fazla sayıdaki değişkenler arasında birlikte değişim varlığını ve değişim derecesinin belirlenmesini amaçlar (Karasar, 2019: 112).

3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Bu çalışmada araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde, İstanbul ili Sultangazi ilçesi içerisinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemine ise oransız küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 12 ilkokul, 12 ortaokul, 8 lise toplamda 32 resmi okulda görev yapan 434 öğretmen olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.2.1: Evren ve Örneklem Tablosu

SULTANGAZİ İLÇESİ	Evren Öğretmen Sayısı	Örneklem Öğretmen Sayısı
İlkokul	1475	174
Ortaokul	1908	175

Lise	906	85
Genel Toplam	4289	434

3.2.1 Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.2.1.1’ de verilmiştir.

Tablo 3.2.1.1: Katılımcı Kişisel Bilgiler Tablosu

Kişisel Bilgiler	Kategoriler	f	(%)
Cinsiyet	Kadın	291	67,1
	Erkek	143	32,9
Medeni Durum	Bekar	239	55,1
	Evli	195	44,9
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	34	7,8
	Lisans	352	81,1
	Yüksek Lisans	48	11,1
Yaş	21-30 Yaş	233	53,7
	31-40 Yaş	144	33,2
	41 Yaş ve üstü	57	13,1
Kıdem	1-5 Yıl	221	50,9
	6-10 Yıl	139	32,0
	11-15 Yıl	74	8,5
	16 Yıl ve üzeri	37	8,5
Okul Türü	İlkokul	181	41,7
	Ortaokul	168	38,7
	Lise	85	19,6
Mevcut Çalışma Süresi	1-5 Yıl	292	67,3
	6-10 Yıl	99	22,8
	11-Yıl ve üzeri	43	9,9
Toplam		434	%100

Tablo 3.2.1.1 incelendiğinde 291’i kadın (%67,1), 143’ü erkek (%32,9) olmak üzere toplamda 434 katılımcı çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların medeni durumları incelendiğinde 239’u bekar (%55,1), 195’i evli (%44,9) olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğrenim durumlarına bakıldığında 34’ü ön lisans (%7,8), 352’si (%81,1) lisans, kişilerin 48’i (%11,1) ise yüksek lisans mezunudur. Yaş aralıklarına göre bakıldığında, 21-30 yaş arasında 233 öğretmen (%53,7); 31-40 yaş arasında 144 öğretmen (%33,2); son olarak 57 öğretmen ise (%13,1) 41 yaş ve üzeri grupta yer aldığı görülmüştür. Araştırmaya katılım gösteren kişilerin mesleki kıdemleri incelendiğinde öğretmenlerin 221’i (%50,9) 1-5 yıl arasında, 139’u (%32,0) 6-10 yıl

arasında; 37'si (%8,5) 11-15 yıl arasında, 37'si ise (%8,5) 11 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımlarına bakıldığında ilkokulda çalışan 181 (%41,7), ortaokulda 168 (%38,7), lisede 85 (%19,6) kişi olduğu görülmektedir. Katılımcıların mevcut okullarında çalışma süreleri incelendiğinde ise 292'si (%67,3) 1-5 yıl arasında, 99'u (%22,8) 6-10 yıl arasında; 43'ü (%9,9) ise 11 yıl ve üzeri sürede mevcut okullarında çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu kısmında veri toplama aracı olarak öğretmenlerin demografik özelliklerinin tespiti için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ)” ve “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği (MAÖ)” olmak üzere kişisel bilgi formu ve iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımına ilişkin izinler önceden alınmış olup, elde edilen sonuçlar gizli tutulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yaş, kıdem, okul türü ve mevcut okulda çalışma süresi değişkenlerinin tespiti için uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler kendilerine uygun olan seçenekleri işaretlemişlerdir. Kullanılan kişisel bilgi formu Ek-1' de verilmiştir.

3.3.2. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ)

Bu araştırmada kullanılan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği' nin (Podsakoff, vd., 1990) Türkçe çevirisi İşcan (2002: 280) tarafından yapılmıştır. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Ek-2' de verilmiştir.

Dönüşümcü Liderlik ölçeğinde cevaplanması gereken 23 adet soru bulunmaktadır. Beşli Likert tipine göre düzenlenen ölçekte ankete katılanlar her bir soruya ayrı ayrı cevaplar vermiştir. Öğretmenler verdikleri cevaplarda “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” seçenekleri bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik kat sayı hesaplaması ise “Cronbach Alfa” analizi ile yapılmıştır. Ölçekteki alfa katsayısı ölçek bulunan soruların varyansları toplamının genel varyansa oranı ile elde edilen 0 ile 1 arasındaki değerler alan ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır. Elde edilen alfa katsayısı, ölçekteki soruların homojen bir yapıyı belirtmek üzere bir bütün olup olmadığını araştırır.

Soruların birbirileri ile arasında negatif bir korelasyon varsa “Cronbach Alfa Katsayısı” negatif olur. Alfa katsayısının negatif olması da güvenirliği düşürür.

Alfa katsayısının nasıl gösterildiği ve hangi durumlarda güvenilir olduğu durumu aşağıda açıklanmıştır:

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ değerlerinde ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ değerlerinde ölçeğin güvenirliği düşüktür.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ değerlerinde ölçek güvenilirlerdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ değerlerinde ölçeğin güvenirliği yüksektir (Karagöz, 2015: 244).

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ) beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu beş alt boyut “İdealleştirilmiş Etki”, “Esin Kaynağı Olma”, Entelektüel Uyarım”, “Bireysel İlgi” ve “Yüksek Başarı Beklentisi” boyutlarıdır. Bu alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa katsayıları 0.564 ile 0.941 değerleri arasında değişmektedir. Toplam Cronbach Alfa katsayısı ise 0.97’dir. Bu değerler incelendiğinde ise ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada ise güvenirlik katsayısı birinci boyut için 0,89, ikinci boyut için 0,89, üçüncü boyut için 0,79, dördüncü boyut için 0,87 iken beşinci boyut için 0,74 olarak hesaplanmıştır. Toplam Cronbach Alfa katsayısı ise 0,93 olarak elde edilmiştir.

3.3.3 Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği (ÖMAÖ)

Öğretmenlerin mesleğine adanma düzeylerini ölçmek için (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018: 12) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği (ÖMAÖ) kullanılmıştır. Kullanılan ölçek araştırmada Ek-4' te verilmiştir.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinde cevaplanması gereken 20 adet soru bulunmaktadır. Beşli Likert tipine göre düzenlenen ölçekte ankete katılanlar her bir soruya ayrı ayrı cevaplar vermiştir. Öğretmenler verdikleri cevaplarda “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” seçenekleri bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar “Mesleğe Bağlılık (1-8. Maddeler)”, “Özverili Çalışma (9-12. Maddeler)”, “Öğrencilere Adanma (13-20. Maddeler)” olarak açıklanır.

Ölçeğin elde edilen güvenirlik katsayıları birinci boyut için 0.92, ikinci boyut için 0.86 iken üçüncü boyut için 0.70, toplam Cronbach Alfa katsayısı ise 0,90 olarak hesaplanmıştır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018: 11). Bu araştırmada ise güvenirlik katsayısı birinci boyut için 0,93, ikinci boyut için 0,82 iken üçüncü boyut için 0,89, toplam Cronbach Alfa katsayısı ise 0,95 olarak elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmadan elde edilen veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırma katılım sağlayan 434 öğretmene, Kişisel bilgi formu, (İşcan, 2002: 280) tarafından geliştirilen 23 maddeden oluşan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ) ve (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018: 2619) tarafından yapılan 20 maddeden oluşan Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği (ÖMAÖ) uygulanmıştır. Her iki ölçek için de 5' li Likert tipi ölçek kullanılarak öğretmenlere “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” tarzında cevaplar vermeleri istenmiştir.

İşcan (2002: 280) tarafından yapılan “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ)” öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlar düzeylerini belirlemek için 23 adet soru ile uygulanmıştır “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” anket formu kendi içinde beş alt boyutta incelenmiştir. Bu ankette alt boyutların soru sayılarına ilişkin, vizyon oluşturma, ilham sağlama ve rol modeli olma olarak ifade edilen boyutta ilişkin 8 soru, grup amaçlarının kabulünü sağlamaya yönelik 5 soru, yüksek başarı beklentisine sahip olmayla ilgili 3 soru, bireysel ilgi ile ilgili 3 soru ve entelektüel teşvik ile ilgili 4 soru bulunmaktadır (İşcan, 2002: 280). Ölçeğin elde edilen güvenilirlik katsayıları birinci boyut için 0,89, ikinci boyut için 0,89, üçüncü boyut için 0,79, dördüncü boyut için 0,87 iken beşinci boyut için 0,74, toplam Cronbach Alfa katsayısı ise 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018: 12) tarafından yapılan öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinde cevaplanması gereken 20 adet soru bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar “Mesleğe Bağlılık (1-8. Maddeler)”, “Özverili Çalışma (9-12. Maddeler)”, “Öğrencilere Adanma (13-20. Maddeler)” olarak açıklanır.

Ölçeğin elde edilen güvenilirlik katsayıları birinci boyut için 0,92, ikinci boyut için 0,86 iken üçüncü boyut için 0,70, toplam Cronbach Alfa katsayısı ise 0,90 olarak hesaplanmıştır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018: 10).

Tablo 3.4.1: Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

BOYUTLAR	İFADELER	NO
1-VİZYON-İLHAM SAĞLAMA VE UYGUN ROL MODELİ OLMA	İşletmenin gelecekteki durumuna ilişkin net bir fikre sahiptir.	1
	İşletme için daima yeni fırsatlar arar.	13
	İşletmenin gelecekteki durumunu çalışanlarına anlatmaya çalışır.	7
	Başarılarla ve amaçlara ulaşmayı sembolleştirir.	14
	Çalışanlara, geleceğe ilişkin planlarıyla ilham vermeye çalışır.	19
2-GRUBUN AMAÇLAR-ININ KABULÜNÜ SAĞLAMA	Çalışanların belirlenen amaçlara bağlılık duymalarını sağlar ve buna önem verir.	22
	Çalışanlara sözlerinden çok davranışları ile örnek olur	2
	Benim için izlenecek, örnek alınacak bir liderdir.	8
3-ENTELEKTÜEL	İşletme içi takım çalışmalarında iş birliğini sürekli hale getirir.	9
	Çalışanlarda “takım oyuncusu” olmalarını sağlamaya çalışır.	23
	Çalışanların, “takım oyuncusu” olmalarını sağlamaya çalışır.	15
	Çalışanları aynı amaca dönük olarak çalışmaya sevk eder.	20
3-ENTELEKTÜEL	Örgüt amaçlarının oluşturulmasına çalışanların katılımını sağlar	3
	Beni düşünmeye sevk eden sorular sorar.	12
3-ENTELEKTÜEL	İşlerini gerçekleştirme biçimimi sürekli gözden geçirmem için beni uyarır.	18

TEŞVİKTE BULUNMA	Beni, rutin sorunları yeni bakış açısı ile çözmeye teşvik eder.	6
	İşime ve kariyerime ilişkin beklentilerimi yükseltmemi sağlamaya çalışır.	21
4-BİREY-SEL İLGİ	Benim kişisel ihtiyaçlarımı göz önüne alarak davranır.	17
	Benim duygularımı dikkate alarak davranır.	5
	Benim kişisel duygularıma saygı gösterir.	11
5-YÜKSEK BAŞARI BEKLENTİ-SİNE SAHİP OLMA	Bizden çok şey beklediğini, bize açıkça söyler ve belli eder.	4
	Faaliyetlerimizi değerlendirirken ikinci en iyiyi başarı olarak görmez.	16
	Bizden her zaman en iyisini yapmamızı bekler.	10

Kaynak: İşcan, 2002: 280

Tablo 3.4.2: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlığın Boyutları

BOYUTLAR	İFADELER	NO
1-MESLEĞE BAĞLILIK	Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.	1
	Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum.	2
	Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.	3
	Kendimi bu mesleğe ait hissediyorum.	4
	Mesleğimle aramda duygusal bir bağ olduğunu düşünüyorum.	5
	Eğer bir kez daha tercih şansım olsaydı, yine öğretmenliği seçerdim.	6
	Benim için öğretmenlik yaşamımın önemli bir parçasıdır.	7
	Hayatımın geri kalanımı da öğretmen olarak geçirmek istiyorum.	8
2-ÖZVERİLİ ÇALIŞMA	Mesleğimi nitelikli olarak devam ettirmek için çok çaba harcıyorum.	9
	Bir öğretmen olarak mesleğimin statüsünü yükseltmek için çok çaba harcıyorum.	10
	Mesleki gelişimim için yaşamımın başka alanlarında birçok şeyden feragat ediyorum	11
	Kendi alanımdaki gelişmeleri takip etmek benim yaşamımda önceliklidir.	12
3-ÖĞRENCİLERE ADANMA	Öğrencilerimin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak benim için çok önemlidir	13
	Ders dışı zamanlarda öğrencilerimle vakit geçirerek onlara yardımcı olmak benim için büyük bir zevktir.	14
	Her öğrencimin başarılı olabilmesi için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum.	15
	Bireysel problemleri olan öğrencilere okul/ders dışında da yardımcı olurum.	16
	Öğrencilere faydalı olabilmek için farklı kaynaklara başvururum.	17
	Öğrencilerim ne zaman ne konuda yardıma ihtiyaç duyarlarsa onların yanında olurum.	18
	Öğrencilerimin etkili öğrenmeleri için zaman ve mekân gözetmeksizin öğrencilerimle birlikte çalışırım.	19
	Öğrencilerimin geleceği için elimden gelen bütün imkânları kullanırım.	20

Kaynak: Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018: 10

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen 434 veri SPSS 25.0 programına aktarılmıştır ve istatistiksel veriler elde edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımlarını ortaya çıkarmak için yüzde ve frekans analizi yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ölçeklerinden elde edilen veriler; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yaş, kıdem ve mevcut okulda çalışma süresi değişkenlerine göre karşılaştırıp analiz edilmiştir.

Verilerin analizleri gerçekleştirilmeden önce araştırmada kullanılan ölçek ve ölçeğe ilişkin alt boyutlardan elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölünerek ölçeğe ilişkin puanlar elde edilmiştir.

Ölçek değerlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini Kolmogorov-Smirnov normallik testi kullanılarak ve çarpıklık-basıklık değerleri hesaplanarak belirlenmiştir.

Çarpıklık değerleri sağ ve sol olmak üzere belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım göstergesi olarak "0" normallik değeri olarak kabul edilir. Elde edilen çarpıklık verilerinin sıfırdan büyük olduğu durumda sağa çarpık, sıfırdan küçük olduğu durumlarda ise sola çarpık olarak açıklanır.

Basıklık değerleri ise; elde edilen verilerin normallik durumuna göre ne kadar sivri veya ne kadar basık olduğu ile ifade edilir. Normal değer "0" olarak kabul edilir. Elde edilen basıklık verilerinin sıfırdan büyük olduğu durumlarda normale göre daha sivri, sıfırdan daha küçük durumlarda ise daha basık olduğu görülür. Araştırmada elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 değerleri arasında yer alması dağılımın normale yakınlığının göstergesidir.

Örneklem sayısında her grupta $n > 30$ olduğunda örneklem dağılımının normal dağılım göstereceği düşünüldüğünden parametrik istatistiksel testler tercih edilmiş, $n < 30$ olduğunda nonparametrik testler kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin alt boyut puanları açısından demografik dağılımlar arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığının tespit edilmesi için nicel verilerin karşılaştırmasında tek yönlü ANOVA ve t Testi

kullanılmıştır. İkiiden fazla alt grubun varlığında farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olup olmadığının tespiti için tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe ve LSD testleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3.5.1: Ölçek Değerlendirme Puan Aralıkları Tablosu

İfadeler	Puan	Kesim Noktaları	Düzy
Hiç Katılmıyorum	1	1,00-1,79	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	1,80-2,59	Düşük
Kararsızım	3	2,60-3,39	Orta
Katılıyorum	4	3,40-4,19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,20-5,00	Çok Yüksek

Araştırmada öğretmenlerin ölçek maddelerine ilişkin görüşlerini, katılım derecesini belirtmek için sıralanan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir.

Seçenekler Dönüşümcü liderlik davranışları ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçekleri için $5.00-1.00=4.00$ puanlık bir genişliğe dağılmaktadır. Bu aralıklar mevcut seçenek sayılarına bölünerek ölçeklerin kesim noktalarını ortaya koyan düzeyler belirlenmiştir. Ölçeklerden alınan puanlar değerlendirilirken rakamların kesim bölümleri dikkate alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla betimleyici istatistiklerden yüzde ve frekans kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ayrıca tablolar halinde belirtilmiştir.

4.1. Verilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Araştırmadan elde edilen verilen çeşitli değişkenlere göre analiz edilerek tablolar halinde açıklanmıştır.

4.2. Öğretmen Algılarına göre Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları nelerdir?

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını tespit etmek için dönüşümcü liderlik ölçeğinde bulunan maddelere verdikleri yanıtlar analiz edilerek, verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları (\bar{X}), standart sapmaları (Ss) ve dağılımlara ilişkin çarpıklık basıklık bulguları hesaplanmıştır.

Tablo 4.2.1: Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Vizyon, İlham ve Rol Model	3,90	0,81	-,989	1,16
Grubun Amaçlarının Kabulü	3,95	0,83	-1,10	1,35
Entelektüel Teşvik	3,65	0,82	-,772	,738
Bireysel İlgi	3,90	0,92	-1,13	1,32
Yüksek Başarı Beklentisi	3,78	0,77	-,570	,311

Tablo 4.2.1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin, dönüşümcü liderliğin ilk alt boyutu olan “Vizyon, İlham ve Rol Model Olma” boyutundan elde edilen bulgulardan

aritmetik ortalama $\bar{X}=3,90$; standart sapma $Ss=0,81$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre katılımcıların bu alt boyut için yüksek düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir.

İkinci alt boyut olan “Grubun Amaçlarının Kabulü” boyutu için elde edilen aritmetik ortalama $\bar{X}=3,95$; standart sapma $Ss=0,83$ olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen bu bulgulara göre katılımcıların bu alt boyut için yüksek düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir.

Üçüncü alt boyutumuz olan “Entelektüel Teşvikte Bulunma” boyutu için elde edilen aritmetik ortalama $\bar{X}=3,65$; standart sapma $Ss=0,82$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre katılımcıların bu alt boyut için yüksek düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir.

Dördüncü alt boyutumuz olan “Bireysel İlgi” boyutu için elde edilen aritmetik ortalama $\bar{X}=3,90$; standart sapma $Ss=0,92$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre katılımcıların bu alt boyut için yüksek düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir.

Beşinci alt boyutumuz olan “Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma” boyutu için elde edilen aritmetik ortalama $\bar{X}=3,78$; standart sapma $Ss=0,72$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre katılımcıların bu alt boyut için yüksek düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri nelerdir?

Katılımcıların örgütsel adanmışlık düzeylerini tespit etmek için örgütsel adanmışlık ölçeğinde bulunan maddelere verdikleri yanıtlar analiz edilerek, verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları (\bar{X}), standart sapmaları (Ss) ve dağılımlara ilişkin çarpıklık basıklık bulguları hesaplanmıştır.

Tablo 4.3.1: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Mesleğe Bağlılık	4,37	0,72	-1,24	1,47
Özverili Çalışma	4,17	0,69	-,799	,502
Öğrencilere Adanma	4,35	0,56	-,788	,508

Tablo 4.3.1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin, örgütsel adanmışlığın alt boyutu olan “Mesleğe Bağlılık” boyutundan elde edilen bulgulardan aritmetik ortalama $\bar{X}=4,37$; standart sapma $Ss=0,72$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre katılımcıların bu alt boyut için yüksek düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir.

İkinci alt boyut olan “Özverili Çalışma” boyutu için elde edilen aritmetik ortalama $\bar{X}=4,17$; standart sapma $Ss=0,69$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre katılımcıların bu alt boyut için yüksek düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt boyutu olan “Öğrencilere Adanma” boyutu için elde edilen aritmetik ortalama $\bar{X}=4,35$; standart sapma $Ss=0,56$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre katılımcıların bu alt boyut için yüksek düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir.

4.4. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları bazı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Ankete katılan öğretmenlerin algı düzeylerinde göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” beş alt boyutunda cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, okul türü ve mevcut okulda çalışma süresine değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik algısı katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için

Bağımsız Örneklem t Testi formülü ile hesaplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgular Tablo 4.4.1.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.4.1.1: Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
Vizyon, İlham ve Rol Model	Kadın	3,96	0,78	1,60	432	0,110
	Erkek	3,83	0,82			
Grubun Amaçlarının Kabulü	Kadın	3,99	0,79	1,41	257	0,04*
	Erkek	3,87	0,88			
Entelektüel Teşvik	Kadın	3,63	0,84	-0,51	432	0,602
	Erkek	3,67	0,77			
Bireysel İlgi	Kadın	3,92	0,92	0,64	432	0,521
	Erkek	3,86	0,92			
Yüksek Başarı Beklentisi	Kadın	3,79	0,77	0,43	432	0,667
	Erkek	3,75	0,76			
Dönüşüm Toplam	Kadın	3,87	0,73	1,10	432	0,269
	Erkek	3,79	0,75			

* $p < .05$

Katılımcıların verdiği yanıtlara göre yapılan Bağımsız Grup t Testi neticesinde dönüşümcü liderliğin birinci alt boyutu olan “Vizyon ve İlham Sağlama ve Rol Model Olma” düzeyi cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,96$), erkek katılımcıların puanları ($\bar{X}=3,83$) arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)} = -1,60$, $p=0,110$].

Katılımcıların dönüşümcü liderliğin ikinci alt boyutu olan “Grubun Amaçlarının Kabulünü Sağlama” düzeyi cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,99$), erkek katılımcıların ($\bar{X}=3,57$) puan olup, bulgular arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir [$t_{(257)} = -1,41$, $p=0,004$]. Tablo incelendiğinde kadın katılımcıların katılım düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dönüşümcü liderliğin üçüncü alt boyutu olan “Entelektüel Teşvikte Bulunma” düzeyi cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,63$), erkek katılımcıların ($\bar{X}=3,67$) puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)} = -0,51$, $p=0,602$].

Dönüşümcü liderliğin dördüncü alt boyutu olan “Bireysel İlgi” düzeyi cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,92$), erkek katılımcıların ($\bar{X}=3,86$) puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)} = -0,64$, $p=0,52$].

Dönüşümcü liderliğin beşinci alt boyutu olan “Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma” düzeyine göre kadın katılımcıların aritmetik puan ortalaması ($\bar{X}=3,79$), erkek katılımcıların ($\bar{X}=3,75$) puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)} = -0,43, p=0,667$].

Katılımcıların dönüşümcü liderlik ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtlara göre kadın katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,87$), erkek katılımcıların ($\bar{X}=3,79$) puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)} = 1,10, p=0,269$].

4.4.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik algısı katılımcıların medeni durum değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t Testi formülü ile hesaplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgular Tablo 4.4.2.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.4.2.1: Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
Vizyon, İlham ve Rol Model	Bekar	3,87	0,81	-1,23	432	0,218
	Evli	3,97	0,76			
Grubun Amaçlarının Kabulü	Bekar	3,92	0,85	-0,94	432	0,345
	Evli	3,99	0,79			
Entelektüel Teşvik	Bekar	3,62	0,85	-0,55	432	0,577
	Evli	3,67	0,77			
Bireysel İlgi	Bekar	3,82	0,95	-1,95	432	0,052
	Evli	3,99	0,88			
Yüksek Başarı Beklentisi	Bekar	3,81	0,73	1,02	432	0,308
	Evli	3,73	0,81			
Dönüşüm Toplam	Bekar	3,81	0,76	-1,07	432	0,283
	Evli	3,89	0,71			

Katılımcıların verdiği yanıtlara göre yapılan Bağımsız Grup t Testi neticesinde dönüşümcü liderliğin birinci alt boyutu olan “Vizyon ve İlham Sağlama ve Rol Model Olma” düzeyi medeni durum değişkenine göre bekar katılımcıların puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,87$), evli katılımcıların puanları ($\bar{X}=3,97$) arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)} = -1,23, p=0,218$].

Katılımcıların dönüşümcü liderliğin ikinci alt boyutu “Grubun Amaçlarının Kabulünü Sağlama” düzeyi medeni durum değişkenine göre bekar katılımcıların puanları

aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,92$), evli katılımcıların puanları ($\bar{X}=3,99$) arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)} = -0,94, p=0,345$].

Dönüşümcü liderliğin üçüncü alt boyutu olan “Entelektüel Teşvikte Bulunma” düzeyi medeni durum değişkenine göre bekar katılımcıların puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,62$), evli katılımcıların puanları ($\bar{X}=3,67$) arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)} = -0,55, p=0,577$].

Dönüşümcü liderliğin dördüncü alt boyutu olan “Bireysel İlgi” düzeyi medeni durum değişkenine göre bekar katılımcıların puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,82$), evli katılımcıların puanları ($\bar{X}=3,99$) arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)} = -1,95, p=0,052$].

Dönüşümcü liderliğin beşinci alt boyutu olan “Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma” düzeyi medeni durum değişkenine göre bekar katılımcıların puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,81$), evli katılımcıların puanları ($\bar{X}=3,73$) arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)} = 1,02, p=0,308$].

Katılımcıların dönüşümcü liderlik ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtlar medeni durum değişkenine göre kadın katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,81$), erkek katılımcıların ($\bar{X}=3,89$) puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)} = -1,07, p=0,283$].

4.4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığının tespit ANOVA testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 4.4.3.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.4.3.1: Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğrenim Durumuna İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Eğitim Durumu
Vizyon, İlham ve Rol	Gruplar Arası	0,396	2	0,198	0,311	0,73	Ö. Lisans Lisans Y. Lisans
	Gruplar İçi	273,890	431	0,635			
	Toplam	274,285	433				

Grubun Amaçları	Gruplar Arası	0,053	2	0,026	0,039	0,96	Ö. Lisans
	Gruplar İçi	295,804	431	0,686			Lisans
	Toplam	295,857	433				Y. Lisans
Entelektüel Teşvik	Gruplar Arası	0,491	2	0,245	0,364	0,69	Ö. Lisans
	Gruplar İçi	290,322	431	0,674			Lisans
	Toplam	290,812	433				Y. Lisans
Bireysel İlgi	Gruplar Arası	0,125	2	0,062	0,073	0,93	Ö. Lisans
	Gruplar İçi	371,059	431	0,861			Lisans
	Toplam	371,184	433				Y. Lisans
Yüksek Başarı	Gruplar Arası	0,638	2	0,319	0,534	0,58	Ö. Lisans
	Gruplar İçi	257,532	431	0,598			Lisans
	Toplam	258,170	433				Y. Lisans
Dönüşüm Toplam	Gruplar Arası	0,020	2	0,010	0,018	0,98	Ö. Lisans
	Gruplar İçi	238,529	431	0,553			Lisans
	Toplam	238,549	433				Y. Lisans

Tablo 4.4.3.1 ‘de katılımcıların öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin ANOVA bulguları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderliğin birinci alt boyutu olan “Vizyon ve İlham Sağlama ve Uygun Rol Model Olma” düzeyi farklı öğrenim durumlarına göre puanların ortalamaları arasında yapılan hesaplamalar sonucunda istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,433)}=0,311$, $p=0,73$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin ikinci alt boyutu “Grubun Amaçlarının Kabulünü Sağlama” düzeyi farklı öğrenim durumlarına göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,433)}=0,039$, $p=0,96$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin üçüncü alt boyutu olan “Entelektüel Teşvikte Bulunma” düzeyi farklı öğrenim durumlarına göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,433)}=0,364$, $p=0,69$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin dördüncü alt boyutu olan “Bireysel İlgi” düzeyi farklı öğrenim durumlarına göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,433)}=0,073$, $p=0,93$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin beşinci alt boyutu olan “Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma” düzeyi farklı öğrenim durumlarına göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,433)}=0,534$, $p=0,58$].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderlik ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtlar farklı öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı gözlenmiştir [$F_{(2,433)}=0,018$, $p=0,98$].

4.4.4. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının yaş grubuna göre anlamlı düzeyde farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi ile hesaplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara Tablo 4.4.4.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.4.4.1: Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Yaş Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Yaş
Vizyon, İlham ve Rol	Gruplar Arası	2,41	2	1,208	1,914	0,14	21-30
	Gruplar İçi	271,870	431	0,631			31-40
	Toplam	274,285	433				41 ve Üz.
Grubun Amaçları	Gruplar Arası	2,08	2	1,044	1,532	0,21	21-30
	Gruplar İçi	293,768	431	0,682			31-40
	Toplam	295,857	433				41 ve Üz
Entelektüel Teşvik	Gruplar Arası	0,84	2	0,424	0,630	0,53	21-30
	Gruplar İçi	289,964	431	0,673			31-40
	Toplam	290,812	433				41 ve Üz
Bireysel İlgisi	Gruplar Arası	2,16	2	1,083	1,265	0,28	21-30
	Gruplar İçi	369,017	431	0,856			31-40
	Toplam	371,184	433				41 ve Üz
Yüksek Başarı	Gruplar Arası	4,78	2	2,390	4,065	0,01*	21-30
	Gruplar İçi	253,390	431	0,588			31-40
	Toplam	285,170	433				41 ve Üz
Dönüşüm Toplam	Gruplar Arası	1,76	2	0,882	1,606	0,20	21-30
	Gruplar İçi	236,784	431	0,549			31-40
	Toplam	238,549	433				41 ve Üz

* $p < .05$

Tablo 4.4.4.1 ‘de katılımcıların yaş değişkenlerine ilişkin ANOVA bulguları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderliğin birinci alt boyutu olan “Vizyon ve İlham Sağlama ve Uygun Rol Model Olma” düzeyi farklı yaş aralıklarına göre puanların ortalamaları arasında yapılan hesaplamalar sonucunda istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,431)}=1,914$, $p=0,14$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin ikinci alt boyutu “Grubun Amaçlarının Kabulünü Sağlama” düzeyi farklı yaş aralıklarına göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,431)}=1,532, p=0,21$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin üçüncü alt boyutu olan “Entelektüel Teşvikte Bulunma” düzeyi farklı yaş aralıklarına göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,431)}=0,630, p=0,53$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin dördüncü alt boyutu olan “Bireysel İlgisi” düzeyi farklı yaş aralıklarına göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,431)}=1,265, p=0,28$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin beşinci alt boyutu olan “Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma” düzeyi farklı yaş aralıklarına göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiki bir fark elde edilmiştir [$F_{(2,431)}=4,065, p=0,01$].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderlik ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtlar farklı yaş aralıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı gözlenmiştir [$F_{(2,431)}=1,606, p=0,20$].

Tablo 4.4.4.2: Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Grupta Farklılaşma Olduğunun Tespiti İçin ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Bulguları

Yaşı	Yaşı	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
23-30 Yaş	31-40 Yaş	0,148	0,812	0,190
	41 Yaş ve Üzeri	0,295	0,113	0,034*
31-40 Yaş	23-30 Yaş	-0,148	0,812	0,190
	41 Yaş ve Üzeri	0,146	0,119	0,474
41 Yaş ve Üzeri	23-30 Yaş	-0,295	0,113	0,034*
	31-40 Yaş	-0,146	0,119	0,474

* $p < .05$

Tablo 4.4.4.2 incelendiğinde öğretmen algılarına göre yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt grupta değişiklik gösterdiğini tespit etmek için ANOVA sonrası Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 23-30 yaş aralığında yer alan katılımcılar ile 41 yaş ve üzeri olan

öğretmenler arasında fark tespit edilmiştir. 23-30 yaş aralığındaki katılımcı öğretmenlerin 41 yaş ve üzeri olan öğretmen grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutun diğer düzeylerinde ise herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

4.4.5 Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının mesleki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi ile hesaplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara Tablo 4.4.5.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.4.5.1: Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Kıdem
Vizyon, İlham ve Rol	Gruplar Arası	5,06	3	1,688	2,695	0,06	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	269,223	430	0,626			6-10 Yıl
	Toplam	274,285	433				11-15 Yıl 16 ve Üz
Grubun Amaçları	Gruplar Arası	4,06	3	1,354	1,996	0,11	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	291,793	430	0,679			6-10 Yıl
	Toplam	295,857	433				11-15 Yıl 16 ve Üz
Entelektüel Teşvik	Gruplar Arası	1,582	3	0,527	0,784	0,50	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	289,230	430	0,673			6-10 Yıl
	Toplam	290,812	433				11-15 Yıl 16 ve Üz
Bireysel İlgisi	Gruplar Arası	6,957	3	2,319	2,738	0,04*	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	364,227	430	0,847			6-10 Yıl
	Toplam	371,184	433				11-15 Yıl 16 ve Üz
Yüksek Başarı	Gruplar Arası	3,441	3	1,147	1,936	0,12	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	254,729	430	0,592			6-10 Yıl
	Toplam	258,170	433				11-15 Yıl 16 ve Üz
Dönüşüm Toplam	Gruplar Arası	3,581	3	1,194	2,185	0,09	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	234,968	430	0,546			6-10 Yıl
	Toplam	238,549	433				11-15 Yıl 16 ve Üz

* $p<.05$

Tablo 4.4.5.1 ‘de katılımcıların mesleki kıdem değişkenlerine ilişkin ANOVA bulguları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderliğin birinci alt

boyutu olan “Vizyon ve İlham Sağlama ve Uygun Rol Model Olma” düzeyi farklı mesleki kıdeme göre puanların ortalamaları arasında yapılan hesaplamalar sonucunda istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(3,430)}=2,695, p=0,06$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin ikinci alt boyutu “Grubun Amaçlarının Kabulünü Sağlama” düzeyi farklı mesleki kıdeme göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(3,430)}=1,996, p=0,11$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin üçüncü alt boyutu olan “Entelektüel Teşvikte Bulunma” düzeyi farklı mesleki kıdeme göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(3,430)}=0,784, p=0,50$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin dördüncü alt boyutu olan “Bireysel İlgi” farklı mesleki kıdeme göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmiştir [$F_{(3,430)}=2,738, p=0,04$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin beşinci alt boyutu olan “Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma” düzeyi farklı mesleki kıdeme göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(3,430)}=1,936, p=0,12$].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderlik ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtlar farklı mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı gözlenmiştir [$F_{(3,430)}=2,185, p=0,09$].

Tablo 4.4.5.2: Bireysel İlgi Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Grupta Farklılaşma Olduğunun Tespiti İçin ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Bulguları

Yaşı	Yaşı	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
1-5 Yıl	6-10 Yıl	-0,052	0,099	0,952
	11-15 Yıl	-0,263	0,163	0,374
	16 Yıl ve Üzeri	0,331	0,163	0,180
6-10 Yıl	1-5 Yıl	0,099	0,099	0,952
	11-15 Yıl	0,170	0,170	0,603
	16 Yıl ve Üzeri	0,170	0,170	0,110
11-15 Yıl	1-5 Yıl	0,263	0,163	0,374
	6-10 Yıl	0,210	0,170	0,603
	16 Yıl ve Üzeri	0,594	0,213	0,029*
16 Yıl ve Üzeri	1-5 Yıl	-0,331	0,163	0,180
	6-10 Yıl	-0,383	0,170	0,110
	11-15 Yıl	-0,594	0,213	0,029*

Tablo 4.4.5.2 incelendiğinde öğretmen algılarına göre bireysel ilgi alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt grupta değişiklik gösterdiğini tespit etmek için ANOVA sonrası Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre mesleki kıdemi 11-15 yıl aralığında yer alan katılımcılar ile mesleki kıdemi 16 Yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında fark tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 11-15 yıl aralığındaki katılımcı öğretmenlerin, mesleki kıdemi 16 Yıl ve üzeri olan öğretmen grubu lehine istatistiksel olarak ($p < ,05$) düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutun diğer düzeylerinde ise herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

4.4.6 Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının okul türüne göre anlamlı düzeyde farklı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi ile hesaplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara Tablo 4.4.6.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.4.6.1: Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Kıdem
Vizyon, İlham ve Rol	Gruplar Arası	4,435	2	2,217	3,542	0,03*	İlkokul
	Gruplar İçi	269,850	431	0,626			Ortaokul
	Toplam	274,285	433				Lise
Grubun Amaçları	Gruplar Arası	2,819	2	1,409	2,073	0,12	İlkokul
	Gruplar İçi	293,038	431	0,680			Ortaokul
	Toplam	295,857	433				Lise
Entelektüel Teşvik	Gruplar Arası	5,156	2	2,578	3,890	0,02*	İlkokul
	Gruplar İçi	285,656	431	0,663			Ortaokul
	Toplam	290,812	433				Lise
Bireysel İlgı	Gruplar Arası	4,507	2	2,254	2,649	0,07	İlkokul
	Gruplar İçi	366,677	431	0,851			Ortaokul
	Toplam	371,184	433				Lise
Yüksek Başarı	Gruplar Arası	2,962	2	1,481	2,501	0,08	İlkokul
	Gruplar İçi	255,208	431	0,592			Ortaokul
	Toplam	258,170	433				Lise
Dönüşüm Toplam	Gruplar Arası	2,960	2	1,480	2,708	0,06	İlkokul
	Gruplar İçi	235,589	431	0,547			Ortaokul
	Toplam	238,549	433				Lise

Tablo 4.4.6.1 'de katılımcıların okul türü değişkenlerine ilişkin ANOVA bulguları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderliğin birinci alt boyutu olan “Vizyon ve İlham Sağlama ve Uygun Rol Model Olma” düzeyi farklı mesleki kıdeme göre puanların ortalamaları arasında yapılan hesaplamalar sonucunda istatistiksel olarak bir fark gözlenmiştir [$F_{(2,431)}=3,542, p=0,03$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin ikinci alt boyutu “Grubun Amaçlarının Kabulünü Sağlama” düzeyi farklı okul türüne göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)}=2,073, p=0,12$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin üçüncü alt boyutu olan “Entelektüel Teşvikte Bulunma” düzeyi farklı okul türüne göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmiştir [$F_{(2,431)}=3,890, p=0,02$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin dördüncü alt boyutu olan “Bireysel İlgî” farklı okul türüne göre verdikleri elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)}=2,649, p=0,06,7$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin beşinci alt boyutu olan “Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma” düzeyi farklı okul türüne göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)}=2,501, p=0,08$].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderlik ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtlar farklı okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı gözlenmiştir [$F_{(2,431)}=2,708, p=0,06$].

Tablo 4.4.6.2: Vizyon, İlham Sağlama ve Uygun Rol Model Olma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Alt Grupta Farklılaşma Olduğunun Tespiti İçin ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Bulguları

Yaşı	Yaşı	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
İlkokul	Ortaokul	0,212	0,084	0,045*
	Lise	0,188	0,104	0,195
Ortaokul	İlkokul	-0,212	0,084	0,045*
	Lise	-0,023	0,105	0,975
Lise	İlkokul	-0,188	0,104	0,195
	Ortaokul	0,023	0,105	0,975

* $p < .05$

Tablo 4.4.6.2 incelendiğinde öğretmen algılarına göre vizyon ve ilham sağlama ve uygun rol model olma alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi alt grupta değişiklik gösterdiğini tespit etmek için ANOVA sonrası Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul türü ilkokul olan katılımcılar ile okul türü ortaokul olan öğretmenler arasında fark tespit edilmiştir. Okul türü ilkokul olan öğretmenlerin, okul türü ortaokul olan öğretmen grubu lehine istatistiksel olarak ($p<,05$) düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutun diğer düzeylerinde ise herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 4.4.6.3: Entelektüel Teşvikte Bulunma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Alt Grupta Farklaşma Olduğunun Tespiti İçin ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Bulguları

Yaşı	Yaşı	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
İlkokul	Ortaokul	0,243	0,087	0,021*
	Lise	0,106	0,107	0,610
Ortaokul	İlkokul	0,243	0,087	0,021*
	Lise	-0,136	0,108	0,453
Lise	İlkokul	-0,106	0,107	0,610
	Ortaokul	0,136	0,108	0,453

* $p<,05$

Tablo 4.4.6.3 incelendiğinde öğretmen algılarına göre entelektüel teşvikte bulunma alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi alt grupta değişiklik gösterdiğini tespit etmek için ANOVA sonrası Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul türü ilkokul olan katılımcılar ile okul türü ortaokul olan öğretmenler arasında fark tespit edilmiştir. Okul türü ilkokul olan katılımcı öğretmenlerin, okul türü ortaokul olan öğretmenlerin lehine istatistiki olarak ($p<,05$) anlamlı bir fark olduğu elde edilmiştir. Alt boyutların diğer düzeylerinde ise herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

4.4.7. Mevcut Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının mevcut çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi ile hesaplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara Tablo 4.4.7.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.4.7.1: Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Mevcut Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Kıdem
Vizyon, İlham ve Rol	Gruplar Arası	1,060	2	0,530	0,836	0,43	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	273,225	431	0,634			6-10 Yıl
	Toplam	274,285	433				11-15 Yıl
Grubun Amaçları	Gruplar Arası	0,814	2	0,407	0,594	0,55	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	295,043	431	0,685			6-10 Yıl
	Toplam	295,857	433				11-15 Yıl
Entelektüel Teşvik	Gruplar Arası	1,069	2	0,535	0,795	0,45	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	289,743	431	0,672			6-10 Yıl
	Toplam	290,812	433				11-15 Yıl
Bireysel İlgi	Gruplar Arası	2,412	2	1,206	1,410	0,24	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	368,772	431	0,856			6-10 Yıl
	Toplam	371,184	433				11-15 Yıl
Yüksek Başarı	Gruplar Arası	2,358	2	1,179	1,986	0,13	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	255,812	431	0,594			6-10 Yıl
	Toplam	258,170	433				11-15 Yıl
Dönüşüm Toplam	Gruplar Arası	1,282	2	0,641	1,164	0,31	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	237,268	431	0,551			6-10 Yıl
	Toplam	238,549	433				11-15 Yıl

Tablo 4.4.7.1 'de katılımcıların mevcut okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin ANOVA bulguları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderliğin birinci alt boyutu olan “Vizyon ve İlham Sağlama ve Uygun Rol Model Olma” düzeyi mevcut okulda çalışma süresine göre puanların ortalamaları arasında yapılan hesaplamalar sonucunda istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,431)}=3,542, p=0,03$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin ikinci alt boyutu “Grubun Amaçlarının Kabulünü Sağlama” düzeyi mevcut okulda çalışma süresine göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,431)}=2,073, p=0,12$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin üçüncü alt boyutu olan “Entelektüel Teşvikte Bulunma” düzeyi mevcut okulda çalışma süresine göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,431)}=3,890, p=0,02$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin dördüncü alt boyutu olan “Bireysel İlgi” mevcut okulda çalışma süresine göre verdikleri elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,431)}=2,649, p=0,06,7$].

Katılımcıların algılarına göre dönüşümcü liderliğin beşinci alt boyutu olan “Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma” düzeyi mevcut okulda çalışma süresine göre

verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiki bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,431)}=2,501, p=0,08$].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderlik ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtlar farklı okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı gözlenmiştir [$F_{(2,431)}=1,164, p=0,31$].

4.5. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Ankete katılan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerine göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” üç alt boyutunda cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, okul türü ve mevcut okulda çalışma süresine değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.5.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem t Testi hesaplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgular Tablo 4.5.1.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.5.1.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
Mesleğe Bağlılık	Kadın	4,50	0,56	5,24	198	0,01*
	Erkek	4,09	0,89			
Özverili Çalışma	Kadın	4,24	0,61	2,91	225	0,03*
	Erkek	4,01	0,81			
Öğrencilere Adanma	Kadın	4,41	0,49	3,24	223	0,02*
	Erkek	4,21	0,65			
Örgütsel Adanmışlık Toplam	Kadın	4,41	0,47	4,32	204	0,02*
	Erkek	4,12	0,72			

* $p < .05$

Katılımcıların verdiği yanıtlara göre yapılan Bağımsız Grup t Testi neticesinde örgütsel adanmışlığın birinci alt boyutu olan “Mesleğe Bağlılık” düzeyi cinsiyet

değişkenine göre kadın katılımcıların puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,50$), erkek katılımcıların puanları ($\bar{X}=4,09$) puan olup, bulgular arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir [$t_{(198)} = 5,24, p=0,01$]. Tablo incelendiğinde kadın katılımcıların katılım düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların örgütsel adanmışlığın ikinci alt boyutu olan “Özverili Çalışma” düzeyi cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,24$), erkek katılımcıların ($\bar{X}=4,01$) puan olup, bulgular arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir [$t_{(225)} = 2,91, p=0,03$]. Tablo incelendiğinde kadın katılımcıların katılım düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların örgütsel adanmışlığın üçüncü alt boyutu olan “Öğrencilere Adanma” düzeyi cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,41$), erkek katılımcıların ($\bar{X}=4,12$) puan olup, bulgular arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir [$t_{(223)} = 2,91, p=0,02$]. Tablo incelendiğinde kadın katılımcıların katılım düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların örgütsel adanmışlık ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtları; cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,41$), erkek katılımcıların ($\bar{X}=4,12$) puan olup, tüm alt boyutların bulguları arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir [$t_{(204)} = 4,32, p=0,02$].

4.5.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem t Testi hesaplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgular Tablo 4.5.2.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.5.2.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Medeni Durum Değişkenine İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
Mesleğe Bağlılık	Bekar	4,43	0,69	0,98	432	0,09
	Evli	4,29	0,74			
Özverili Çalışma	Bekar	4,24	0,65	0,68	432	0,70
	Evli	4,06	0,72			
Öğrencilere Adanma	Bekar	4,40	0,54	1,05	432	0,40
	Evli	4,29	0,57			

Örgütsel Adanmışlık Toplam	Bekar	4,38	0,54	0,90	432	0,39
	Evli	4,24	0,62			

* $p < .05$

Katılımcıların verdiği yanıtlara göre yapılan Bağımsız Grup t Testi neticesinde örgütsel adanmışlığın birinci alt boyutu olan “Mesleğe Bağlılık” düzeyi medeni durum değişkenine göre bekar katılımcıların puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,43$), evli katılımcıların puanları ($\bar{X}=4,29$) arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)}=0,98$, $p=0,09$].

Örgütsel adanmışlığın ikinci alt boyutu olan “Özverili Çalışma” düzeyi medeni durum değişkenine göre bekar katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,24$), evli katılımcıların ($\bar{X}=4,06$) puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)}=0,68$, $p=0,602$].

Örgütsel adanmışlığın üçüncü alt boyutu olan “Öğrencilere Adanma” düzeyi medeni durum değişkenine göre bekar katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,40$), evli katılımcıların ($\bar{X}=4,29$) puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)}=1,05$, $p=0,40$].

Katılımcıların örgütsel adanmışlık ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtlar medeni durum değişkenine göre bekar katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,38$), erkek katılımcıların ($\bar{X}=4,24$) puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$t_{(432)}=0,90$, $p=0,39$].

4.5.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi ile hesaplama yapılmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara Tablo 4.5.3.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.5.3.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Eğitim Durumu
Mesleğe Bağlılık	Gruplar Arası	4,293	2	2,146	4,250	0,02*	Ö. Lisans Lisans Y. Lisans
	Gruplar İçi	217,662	431	0,505			
	Toplam	221,954	433				
Özverili Çalışma	Gruplar Arası	2,117	2	1,058	2,210	0,11	Ö. Lisans Lisans Y. Lisans
	Gruplar İçi	206,376	431	0,479			
	Toplam	208,493	433				
Öğrencilere Adanma	Gruplar Arası	1,098	2	0,549	1,773	0,17	Ö. Lisans Lisans Y. Lisans
	Gruplar İçi	133,389	431	0,309			
	Toplam	134,486	433				
Örgütsel Adanma T.	Gruplar Arası	2,219	2	0,709	2,744	0,11	Ö. Lisans Lisans Y. Lisans
	Gruplar İçi	146,763	431	0,541			
	Toplam	148,981	433				

* $p < .05$

Tablo 4.5.3.1 'de katılımcıların öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin ANOVA bulguları incelendiğinde, örgütsel adanmışlığın birinci alt boyutu olan “Mesleğe Bağlılık” düzeyi öğrenim durumlarına göre puanların ortalamaları arasında yapılan hesaplamalar sonucunda istatistiki olarak bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,431)} = 4,250$, $p = 0,02$].

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre örgütsel adanmışlığın ikinci alt boyutu olan “Özverili Çalışma” düzeylerinin öğrenim durumlarına göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiki olarak bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,431)} = 2,210$, $p = 0,11$].

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre örgütsel adanmışlığın üçüncü alt boyutu olan “Öğrencilere Adanma” düzeylerinin öğrenim durumlarına göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiki olarak bir fark elde edilmemiştir [$F_{(2,431)} = 1,773$, $p = 0,17$].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre örgütsel adanmışlık ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtlar öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı gözlenmiştir [$F_{(2,431)} = 2,744$, $p = 0,11$].

Tablo 4.5.3.2: Mesleğe Adanma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Grupta Farklılaşma Olduğunun Tespiti İçin ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Bulguları

Öğrenim Durumu	Öğrenim Durumu	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
Ö. Lisans	Lisans	-0,079	0,127	0,823
	Y. Lisans	0,237	0,159	0,331
Lisans	Ö. Lisans	0,079	0,127	0,823
	Y. Lisans	0,316	0,109	0,002*
Y. Lisans	Ö. Lisans	-0,237	0,159	0,331
	Lisans	-0,316	0,109	0,002*

* $p < .05$

Tablo 4.5.3.2 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin “Mesleğe Adanma” alt boyutu puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre hangi alt grupta değişiklik gösterdiğini tespit etmek için ANOVA sonrası Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğrenim durumu lisans olan katılımcılar ile öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenler arasında fark tespit edilmiştir. Öğrenim durumu lisans olan katılımcı öğretmenlerin, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmen grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutların diğer düzeylerinde ise herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

4.5.4. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi ile hesaplama yapılmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara Tablo 4.5.4.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.5.4.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Yaş Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Yaş
Mesleğe Bağlılık	Gruplar Arası	2,41	2	1,306	1,896	0,13	21-30
	Gruplar İçi	271,680	431	0,589			31-40
	Toplam	272,285	433				41 ve Üz.
Özverili Çalışma	Gruplar Arası	2,97	2	1,123	1,532	0,23	21-30
	Gruplar İçi	293,768	431	0,574			31-40

	Toplam	295,857	433				41 ve Üz
Öğrencilere Adanma	Gruplar Arası	0,84	2	0,522	0,594	0,47	21-30
	Gruplar İçi	289,964	431	0,771			31-40
	Toplam	290,812	433				41 ve Üz
Örgütsel Adanma T.	Gruplar Arası	2,07	2	0,98	1,347	0,27	21-30
	Gruplar İçi	285,137	431	0,64			31-40
	Toplam	286,318	433				41 ve Üz

Tablo 4.5.4.1 'de katılımcıların yaş değişkenlerine ilişkin ANOVA bulguları incelendiğinde, örgütsel adanmışlığın birinci alt boyutu olan “Mesleğe Bağlılık” düzeyi farklı yaş aralıklarına göre puanların ortalamaları arasında yapılan hesaplamalar sonucunda istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)} = 1,896$, $p=0,13$].

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre örgütsel adanmışlığın ikinci alt boyutu olan “Özverili Çalışma” düzeylerinin farklı yaş aralıklarına göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)} = 1,532$, $p=0,23$].

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre örgütsel adanmışlığın üçüncü alt boyutu olan “Öğrencilere Adanma” düzeylerinin farklı yaş aralıklarına göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)} = 0,594$, $p=0,47$].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtlar farklı yaş aralıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı gözlenmiştir [$F_{(2,431)} = 1,347$, $p=0,27$].

4.5.5. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi ile hesaplama yapılmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara Tablo 4.5.5.1' te yer verilmiştir.

Tablo 4.5.5.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Kıdem Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Yaş
Mesleğe Bağlılık	Gruplar Arası	2,14	2	1,789	1,675	0,46	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	251,720	431	0,589			6-10 Yıl
	Toplam	272,285	433				11-15 Yıl
Özverili Çalışma	Gruplar Arası	2,66	2	1,463	1,348	0,35	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	263,548	431	0,574			6-10 Yıl
	Toplam	295,737	433				11-15 Yıl
Öğrencilere Adanma	Gruplar Arası	0,93	2	0,632	0,603	0,61	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	249,754	431	0,771			6-10 Yıl
	Toplam	290,812	433				11-15 Yıl
Örgütsel Adanma T.	Gruplar Arası	1,91	2	0,988	1,204	0,47	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	250,024	431	0,574			6-10 Yıl
	Toplam	286,278	433				11-15 Yıl
							16 ve Üz

Tablo 4.5.5.1 ‘te katılımcıların mesleki kıdem değişkenlerine ilişkin ANOVA bulguları incelendiğinde, örgütsel adanmışlığın birinci alt boyutu olan “Mesleğe Bağlılık” düzeyi mesleki kıdemlerine göre puanların ortalamaları arasında yapılan hesaplamalar sonucunda istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)}=1,675$, $p=0,46$].

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre örgütsel adanmışlığın ikinci alt boyutu olan “Özverili Çalışma” düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)}=1,348$, $p=0,35$].

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre örgütsel adanmışlığın üçüncü alt boyutu olan “Öğrencilere Adanma” düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)}=0,603$, $p=0,61$].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtlar farklı mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı gözlenmiştir [$F_{(2,431)}=1,204$, $p=0,47$].

4.5.6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi ile hesaplama yapılmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara Tablo 4.5.6.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.5.6.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Okul Türü Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Kıdem
Mesleğe Bağlılık	Gruplar Arası	0,496	2	0,248	0,483	0,61	İlkokul Ortaokul Lise
	Gruplar İçi	221,458	431	0,514			
	Toplam	221,954	433				
Özverili Çalışma	Gruplar Arası	0,090	2	0,045	0,093	0,91	İlkokul Ortaokul Lise
	Gruplar İçi	208,403	431	0,484			
	Toplam	208,493	433				
Öğrencilere Adanma	Gruplar Arası	0,775	2	0,388	1,249	0,28	İlkokul Ortaokul Lise
	Gruplar İçi	133,711	431	0,310			
	Toplam	134,486	433				
Örgütsel Adanma T.	Gruplar Arası	0,138	2	0,069	0,199	0,82	İlkokul Ortaokul Lise
	Gruplar İçi	148,844	431	0,345			
	Toplam	148,981	433				

* $p < .05$

Tablo 4.5.6.1 ‘de katılımcıların okul türü değişkenlerine ilişkin ANOVA bulguları incelendiğinde, örgütsel adanmışlığın birinci alt boyutu olan “Mesleğe Bağlılık” düzeyi farklı okul türüne göre puanların ortalamaları arasında yapılan hesaplamalar sonucunda istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)}=0,483$, $p=0,61$].

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre örgütsel adanmışlığın ikinci alt boyutu olan “Özverili Çalışma” düzeylerinin farklı okul türüne göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)}=0,093$, $p=0,91$].

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre örgütsel adanmışlığın üçüncü alt boyutu olan “Öğrencilere Adanma” düzeylerinin farklı okul türüne göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)}=1,249$, $p=0,28$].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtlar farklı okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı gözlenmiştir [$F_{(2,431)}=0,199, p=0,82$].

4.5.7. Mevcut Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin mevcut okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi ile hesaplama yapılmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara Tablo 4.5.7.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.5.7.1: Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile Mevcut Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Testi Bulguları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Kıdem
Mesleğe Bağlılık	Gruplar Arası	1,13	2	1,139	1,122	0,97	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	261,374	431	1,089			6-10 Yıl
	Toplam	259,954	433				11-15 Yıl
Özverili Çalışma	Gruplar Arası	0,17	2	0,145	0,879	1,24	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	224,889	431	0,586			6-10 Yıl
	Toplam	231,796	433				11-15 Yıl
Öğrencilere Adanma	Gruplar Arası	0,364	2	0,465	1,394	0,53	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	135,963	431	0,599			6-10 Yıl
	Toplam	137,852	433				11-15 Yıl
Örgütsel Adanma T.	Gruplar Arası	0,54	2	0,583	1,131	0,91	1-5 Yıl
	Gruplar İçi	207,408	431	0,758			6-10 Yıl
	Toplam	209,867	433				11-15 Yıl

* $p<.05$

Tablo 4.5.7.1 ‘de katılımcıların mevcut okulda çalışma süresi değişkenlerine ilişkin ANOVA bulguları incelendiğinde, örgütsel adanmışlığın birinci alt boyutu olan “Mesleğe Bağlılık” düzeyi mevcut çalışma süresine göre puanların ortalamaları arasında yapılan hesaplamalar sonucunda istatistiksel olarak bir fark gözlenmiştir [$F_{(2,431)}=1,122, p=0,97$].

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre örgütsel adanmışlığın ikinci alt boyutu olan “Özverili Çalışma” düzeyi mevcut çalışma süresine göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)}=0,879, p=1,24$].

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre örgütsel adanmışlığın üçüncü alt boyutu olan “Öğrencilere Adanma” düzeyi mevcut çalışma süresine göre verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2,431)}=1,394, p=0,53$].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ölçeğinin toplamına verdikleri yanıtlar mevcut çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı gözlenmiştir [$F_{(2,431)}=1,131, p=0,91$].

4.6. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Katılımcı öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için Pearson korelasyon katsayısı ve regresyon analizi hesaplanmıştır. Pearson korelasyon bulgularına ilişkin yapılan yorumlara ve katsayılara Tablo 4.6.1 ve 4.6.2’ de, regresyon analizine ilişkin katsayı ve yorumlar ise Tablo 4.6.3’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.6.1: Pearson Katsayı Puan Aralık Tablosu

Düzye	Katsayı Aralıkları	r
Çok Zayıf	0,00-0,20	0-1
Zayıf	0,20-0,39	0-1
Orta	0,40-0,59	0-1
Yüksek	0,60-0,79	0-1
Çok Yüksek	0,80-1,00	0-1

Tablo 4.6.2: Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

Boyutlar	Vizyon, İlham ve Rol	Grubun Amaçları	Entelektüel Teşvik	Bireysel İlgi	Yüksek Başarı
Mesleğe Bağlılık	0,279	0,26	0,198	0,223	0,25
Özverili Çalışma	0,244	0,236	0,235	0,197	0,262
Öğrencilere Adanma	0,413	0,312	0,285	0,423	0,394
Örgütsel Adanma T.	0,312	0,269	0,239	0,281	0,304

Tablo 4.6.2 incelendiğinde, örgütsel adanmışlığın alt boyutu “Mesleğe Bağlılık” ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Vizyon, İlham Sağlama ve Uygun Rol Modeli Olma” boyutu arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır.

Örgütsel adanmışlığın “Mesleğe Bağlılık” alt boyutu ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Grubun Amaçlarının Kabulünü Sağlama” boyutu ile arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır.

Örgütsel adanmışlığın “Mesleğe Bağlılık” alt boyutu ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Entelektüel Teşvikte Bulunma” boyutu ile arasında çok zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel adanmışlığın “Mesleğe Bağlılık” alt boyutu ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Bireysel İlgi” boyutu ile arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel adanmışlığın “Mesleğe Bağlılık” alt boyutu ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma” boyutu ile arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır.

Örgütsel Adanmışlığın ikinci alt boyutu olan “Özverili Çalışma” ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Vizyon, İlham Sağlama ve Uygun Rol Modeli Olma” boyutu arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır.

Örgütsel adanmışlığın “Özverili Çalışma” alt boyutu ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Grubun Amaçlarının Kabulünü Sağlama” boyutu ile arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel adanmışlığın “Özverili Çalışma” alt boyutu ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Entelektüel Teşvikte Bulunma” boyutu ile arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel adanmışlığın “Özverili Çalışma” alt boyutu ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Bireysel İlgi” boyutu ile arasında çok zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel adanmışlığın “Özverili Çalışma” alt boyutu ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma” boyutu ile arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır.

Örgütsel Adanmışlığın üçüncü alt boyutu olan “Öğrencilere Adanma” ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Vizyon, İlham Sağlama ve Uygun Rol Modeli Olma”

boyutu arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel adanmışlığın “Öğrencilere Adanma” alt boyutu ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Grubun Amaçlarının Kabulünü Sağlama” boyutu ile arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel adanmışlığın “Öğrencilere Adanma” alt boyutu ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Entelektüel Teşvikte Bulunma” boyutu ile arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel adanmışlığın “Öğrencilere Adanma” alt boyutu ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Bireysel İlgi” boyutu ile arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel adanmışlığın “Öğrencilere Adanma” alt boyutu ile okul yöneticilerinin kullandıkları “Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma” boyutu ile arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır.

Örgütsel Adanmışlık toplam puanı ve okul yöneticilerinin kullandıkları “Vizyon, İlham Sağlama ve Uygun Rol Modeli Olma” boyutu arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel adanmışlığın toplam puanı ile yöneticilerinin kullandıkları “Grubun Amaçlarının Kabulünü Sağlama” boyutu arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel adanmışlığın toplam puanı ile yöneticilerinin kullandıkları “Entelektüel Teşvikte Bulunma” boyutu arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel adanmışlığın toplam puanı ile yöneticilerinin kullandıkları “Bireysel İlgi” boyutu arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel adanmışlığın toplam puanı ile yöneticilerinin kullandıkları “Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma” boyutu arasında zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi bulunmaktadır.

Tablo 4.6.3: Örgütsel Adanmışlık Düzeyinin Belirlenmesine İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	R	R ²	β	t	F	p
Sabit	4.654				30.525		0.01
Dönüşümcü Liderlik	-.426	0.594	0.312	-0.601	-15.47	276.452	0.01

p<0.05

Tablo 4.6.3' de yer alan bulgulara göre dönüşümcü liderlik örgütsel adanmışlık toplam varyansın %69' unu açıklamaktadır ($R=.594$, $R^2=.312$). Başka bir deyişle dönüşümcü liderlik örgütsel adanmışlık değişimlerin %69' unu anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Dönüşümcü liderliğin örgütsel adanmışlık üzerindeki toplam etkisi ($\beta=-.601$)' dir.

Bulgular değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları üzerine anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Özetle, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları arttığında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri de artmaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular alanyazın baz alınarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlara göre araştırma yapacaklara ve alanda uygulama yapacaklara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analizi ile elde edilen sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmanın alt amaçlarına uygun bir şekilde sırayla verilmiştir.

5.1.1. Öğretmen Algularına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşücü Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

Katılımcılar araştırmanın elde edilen bulgularına bakıldığında; grubun amaçlarının kabulünü sağlama, entelektüel teşvikte bulunma, yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutlarının tamamına yüksek düzeyde katılım gösterilmiştir. Vizyon ve ilham sağlama ve uygun rol model olma alt boyutu ile bireysel ilgi alt boyutuna çok yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenler, okul yöneticilerinin onlara vizyon ve ilham vermesi, rol model olması ve bireysel ilgilenmesi öğretmenlerin örgütsel adanmalarına daha fazla katkı sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri için rol model olması, onlarda hayranlık uyandırması ve saygı duyulması ve güvenilmesi öğretmenlerin örgütlerine adanmalarına etki eder (Töremen ve Yasan, 2010: 29). Öğretmenlerin liderleri ile özdeşleşmesi ve onları taklit etmesi örgütsel adanmayı sağlar.

Okul yöneticilerin öğretmenleri ile bireysel ilgilenmesi, onların ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının üstünde tutması, sorunları ile kendi sorunları gibi ilgilenmesi de öğretmenlerin örgütsel adanma düzeyini yükselttiğini görebiliriz. Aksel (2016)' in çalışmasına göre “Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun ili örneği)” adlı araştırmasının sonuçlarına göre; Dönüşümcü liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğunu ortaya konulmuştur. Özden (1997) ise liderlik davranışlarının öğretmenlerin çalıştıkları okula adanma durumlarına göre farklılaşmanın olumlu yönde %40' a kadar yöneticilerin liderlik davranışlarından duyulan memnuniyet ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çetiner (2008) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada dönüşümcü liderlik davranışları gösteren okul yöneticilerinin, öğretmenlerin örgütsel adanma düzeylerini yükselttiği sonucuna varmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin hangi düzeyde dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduğuna dair sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu yönde görüş bildirdiği görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerini yeterli düzeyde dönüşümcü lider olarak algıladıkları ifade edilebilir. Bu sonuç diğer araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Çelik, 1998; Açıkalın, 2000; Eraslan, 2003; Eryılmaz, 2006; Zeren, 2007; Klinginsmith, 2007; Bilir 2007; Çetiner, 2008). Ancak araştırma bulgularımızla paralellik göstermeyen sonuçlar da çıkmıştır.

5.1.1.1 Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları gösterme düzeyi cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Dönüşümcü liderlik davranışlarının cinsiyet değişkenine ilişkin adı geçen araştırmaların hiçbir boyutunun cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunamamıştır (Eryılmaz, 2006; Zeren, 2007; Bilir,

2007; Çetiner, 2008; Kurt, 2009; Uzer, 2010; Sönmez, 2010; Toksöz, 2010). Yapılan bu araştırmaların sonucu elde ettiğimiz sonuçlarla paralellik göstermektedir.

5.1.1.2 Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Medeni Durum Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları gösterme düzeyi medeni durum değişkeni açısından analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde Bektaş (2012) ve Eryılmaz (2006) medeni durum, değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Araştırmacıların elde ettikleri bu sonuçlar araştırmamızla paralellik göstermektedir.

5.1.1.3. Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları gösterme düzeyi öğrenim durumu değişkenine göre analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eryılmaz'ın (2006) ve Zeren'in (2007) araştırmalarında öğrenim durumu değişkeninde dönüşümcü liderliğin hiçbir boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar elde ettiğimiz sonuçlarla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin üniversite süresince aldıkları eğitim benzer olduğundan ve lisansüstü eğitimin farklı alanlarda yapılmış olması bu durumun nedeni olabilir.

5.1.1.4. Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Yaş Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları gösterme düzeyi yaş değişkeni açısından incelendiğinde ise durum farklıdır. Katılımcı öğretmenlerin algılara göre “Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin” alt boyutu olan “Yüksek

Başarı Beklentisine Sahip Olma” alt boyutunda yaşa göre farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. 23-30 yaş aralığında olan katılımcıların, 41 yaş üstü öğretmenlere göre katılım düzeyleri farklıdır. Tespit edilen bu fark 23-30 yaş grubu öğretmenlerin lehine bir farklılıktır. 41 yaş ve üzeri öğretmenlere göre 23-30 yaş grubu arasındaki öğretmenlerin yüksek başarı beklentisinde olan okul yönetici davranışlarında örgütsel adanmalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre daha genç ve daha yaşlı öğretmenlerin orta yaşlardaki öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha fazla dönüşümcü lider olarak algıladıkları söylenebilir. Fakat Eryılmaz (2006) ve Uzer (2010) yaptıkları araştırmalarında yaş değişkenine göre dönüşümcü liderliğin hiçbir boyutunda anlamlı bir fark bulamamıştır.

5.1.1.5. Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Kıdem Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kıdem değişkeni açısından katılımcı öğretmenlere göre “Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin” alt boyutu olan “Bireysel İlgi” alt boyutunda kıdem göre farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin, 16 yıl ve üzeri öğretmenlere göre katılım düzeyleri farklıdır. Tespit edilen bu fark 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine bir farklılıktır. 16 yıl ve üzeri öğretmenlere göre 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bireysel ilgilerinde örgütsel adanmalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farkın nedeni mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin kendini gerçekleştirme düzeyi ve mesleki doyumlarının fazla olması olabilir. Eryılmaz’ın (2006) ve Uzer’in (2010) araştırma bulgularına göre kıdem değişkeninde dönüşümcü liderliğin hiçbir boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bilir (2007) yapılan çalışmaya göre mesleki kıdemi (0-5) yıl olan öğretmenlerin daha uzun süre öğretmenlik yapmış olan öğretmenlere göre okul yöneticilerini dönüşümcü liderliğin tüm boyutlarında daha yeterli buldukları söylenebilir.

5.1.1.6. Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Okul Türü Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul türü değişkeni açısından katılımcı öğretmenlerin algılara göre “Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin” alt boyutu olan “Vizyon ve İlham Sağlama ve Uygun Rol Model Olma” alt boyutunda okul türüne göre farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. İlkokulda görev yapan katılımcı öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre katılım düzeyleri farklıdır. Tespit edilen bu fark ilkokul öğretmenlerin lehine bir farklılıktır. Ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin onlara vizyon ve ilham sağlama, onlara davranışlarıyla rol model olması öğretmenlerin örgütsel adanma düzeyini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Bir diğer farklılaşmanın bulunduğu alt boyut ise “Entelektüel Teşvikte Bulunma” boyutudur. Bu farklılaşmada aynı şekilde ilkokulda görev yapan katılımcı öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre katılım düzeyleri farklı olduğudur. Tespit edilen bu fark ilkokul öğretmenlerin lehine bir farklılıktır.

5.1.1.7. Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Mevcut Çalışma Süresi Değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları gösterme düzeyi mevcut okulda çalışma süresi değişkenine göre analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde mevcut okulda çalışma süresi değişkeninin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları üzerinde etkisi üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda “Mesleğe Bağlılık” alt boyutu, “Özverili Çalışma” alt boyutu ve genel “Örgütsel Adanma” toplam puanının yüksek olduğu gözlenmektedir.

Ayrıca “Öğrencilere Adanma” alt boyutuna ise orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka ifade ile katılımcı öğretmenlerin en az katılım gösterdiği boyut mesleğe adanma ve özverili çalışma boyutudur. Daha yüksek katılım gösterdikleri boyut ise öğrencilere adanma boyutudur. Çalışmanın bütünü incelendiğinde genel olarak katılım düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürleri dönüşümcü liderlik davranışları gösterdikçe öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Çelik (2008) yapmış olduğu araştırmada yöneticilerinin benimsedikleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

5.1.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre Örgütsel Adanmışlık Ölçeği’ nin tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde yüksek düzeyde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adanma düzeylerinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde adanma gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç ise; Atar (2009)’ a göre ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında, öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları liderlik davranışında örgütsel adanmışlık boyutunda erkeklerin lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Cinsiyet faktörü çerçevesinde kadınların erkeklerden daha çok örgüte bağlı oldukları saptanmıştır. Çünkü kadınlar üyelik kazanabilmek için erkeklerden daha fazla engeli aşmak zorundadır (Balay, 2000: 77).

5.1.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri, medeni durum değişkenini bulgularına göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Medeni durum değişkeninin öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.2.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğrenim durumu değişkeni açısından katılımcı öğretmenler “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” alt boyutu olan “Mesleğe Bağlılık” alt boyutunda öğrenim durumuna göre farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Lisans mezunu olan öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre katılım düzeyleri farklıdır. Tespit edilen bu fark lisans mezunu öğretmenlerin lehine bir farklılıktır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre lisans mezunu öğretmenlerin mesleğe bağlılığı daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farkın sebebi yüksek lisans mezunu öğretmenlerin akademik kariyerlerine yoğunluk vererek mesleklerine olan bağlılıklarının azalması olabilir. Kutlay (2012) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin yaş değişkenini bulgularına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani yaş değişkeninin öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Eroğlu (2007) çalışmasında ise yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık elde etmemiştir. Aydoğan (2010) ve Keleş (2006) araştırmalarında yaş gruplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır.

Fakat Meyer ve Alien (1984) yaptıkları çalışmada, ileri yaştaki kişilerin işlerinde daha iyi makamlara sahip olduğundan ve adil davranış görmelerinden kaynaklanan ve çeşitli nedenlerin dolayı örgüte bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu ileri sürmüşlerdir (Balay, 2000: 134).

5.1.2.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin kıdem değişkenini bulgularına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani kıdem değişkeninin öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Arslan ve Günay (2015) ve Afacan (2011) yaptıkları araştırmalarında örgütsel adanmışlığın kıdem değişkeni açısından incelediğinde bir farklılık bulamamıştır. Bu sonuç yapılan araştırmanın sonucunu da desteklemektedir.

Fakat Meyer ve Allen (1984), daha kıdemli olan çalışanların genel olarak yapmış olduğu işten ve örgütün içinde buldukları konum itibariyle daha çok tatmin olduklarını, dolayısıyla da kendilerini örgüte daha fazla adadıklarını belirtmişlerdir.

5.1.2.6 Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin okul türü değişkenini bulgularına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani okul türü değişkeninin öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum öğretmenlerin, aynı şartlarda çalışmamalarından kaynaklanabilir. Çalışılan okul türünün örgütsel adanmışlığa etkisini inceleyen araştırmalar çok az olmakla beraber, Eroğlu (2007) yaptığı çalışmada örgütsel adanmışlığın okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma sonucumuzla benzerlik göstermektedir.

5.1.2.7. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Mevcut Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin mevcut okulda çalışma süresi değişkenini bulgularına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani mevcut okulda çalışma süresi değişkeninin öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde mevcut okulda çalışma süresi değişkeninin örgütsel adanmayı etkileme durumunu inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır.

5.1.3. Öğretmen Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre bu ilişki genel olarak düşük ve orta düzeyde tespit edilmiştir. Baz alt boyutlarda ise korelasyon analizleri çok düşük ve yüksek düzeyde çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular göre alt boyutlara ve toplam puana bakıldığında pozitif bir anlamlılık tespit edilmiştir. Yani okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel adanma düzeyleri artmaktadır. Givens (2008)' da araştırmasında çalışanların performansını dönüşümcü liderlerin davranışlarının beklenilenden çok daha fazla etkilediğini öne sürmüştür. Araştırmanın sonucunda ise liderlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin çalışanların örgütsel adanmışlığına doğrudan etki ettiği bulunmuştur. Aynı zamanda dönüşümcü liderlik özelliklerinin çalışan kişilerin güçlenmelerini sağladığı, kararlılıklarının ve kendine olan güvenin arttırdığı, çalışanın mesleki doyumunun, güvenin ve motivasyonunun yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Başka bir araştırmacı olan Reynolds (2009) tarafından yapılan “Güneybatı Arizona Liselerinde Dönüşümcü Liderlik ve Öğretmen Güdülenmesi” araştırmasında dönüşümcü liderlik davranışlarının azalması öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını azalttığı sonucuna da varmıştır.

Araştırma sonucunda dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin adanmışlığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ulusal düzeyde yaygınlaştırılması için MEB ve Üniversiteler ile iş birliği yapılarak okul yöneticilerinin liderlik davranışları etkin, ekip çalışması ve iletişimi içine alacak şekilde faaliyetler gerçekleştirilebilir.

Araştırma sonucuna göre örgütsel adanmışlık ‘yüksek’ düzeyde çıkmıştır. Öncelikle öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını mevcut durumu korumanın ve adanmışlıklarını artırmanın yolları aranmalıdır. Kurumu için daha fazla çaba gösteren öğretmenleri takdir etme, mümkünse ödül yolu ile pekiştirme sağlanıp, adanmışlıkları olumlu yönde artırılabilirdiği düşünülebilir.

Yapılan araştırma sonucunda, dönüşümcü liderlik ile örgütsel adanmışlık arasında anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Kurumlarda örgütsel adanmışlığı sağlamak için ilk önce bakanlık düzeyinde kişilerarası ilişkileri düzenleyici eğitimler verilebilir. Eğitim kurumlarında belirli dönemlerde yemek organizasyonları ya da geziler uygulanabilir. Okulun amaçları bu sayede içten güdülerle benimsenip örgütsel adanmışlıkta etkin rol alacağı söylenebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu alışma İstanbul ili Sultangazi ilçesinde görev yapan devlet okullarında görev yapan öğretmenlere yapılmıştır. Bu araştırma Türkiye'nin farklı okullarındaki öğretmenlerine uygulanabilir.

Bu araştırma sadece resmi okullarla sınırlıdır. Özel okullarda araştırmaya katılarak görüşler arasında karşılaştırmalara yer verilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması için karma ve nitel araştırmalar yapılabilir.

Okul yöneticilerinin kendi algılarına göre dönüşümcü liderlik davranışları açısından araştırma yapılabilir. Bu iki araştırma karşılaştırılarak öğretmenlerin algılarındaki farklılara ulaşılabilir. Katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtların tarafsız olduğunu tespit etmek için farklı örneklem gruplarına uygulamalar yapılabilir.

Dönüşümcü liderliğin örgütsel adanmışlığa etkisi farklı meslekler üzerinde yapılan araştırmalarla incelenebilir.

Dönüşümcü liderlikten başka liderlik tarzlarının örgütsel adanmışlık düzeylerine etkileri incelenerek dönüşümcü liderliğin hangi noktada olduğu tespit edilebilir.

Dönüşümcü liderlik ve örgütsel adanmışlık üzerine daha fazla çalışma yapılabilir, yeni ölçekler geliştirilebilir, dönüşümcü liderliğin ve örgütsel adanmışlığın farklı kavramlarla ilişkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ağlargo z, A. O. (2012). *Yönetim ve Organizasyon-1*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aksel, N., ve Elma, C. (2018). Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3): 1252-1268.
- Atar, G. ve Günay, M. (2015). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladıkları Dönüşümsel Liderlik Stilleri ile Adanmışlık Düzeylerinin İlişkisi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(2): 296-311.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal Zeka Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik*. 2.baskı. İstanbul: Eğitim Kitabevi.
- Atar, G. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile müdürlerin liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki ilişki. 2.baskı. İstanbul: Eğitim Kitabevi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(6): 343-371.
- Avolio, B. J., vd. (2004). Transformational Leadership and Organizational Commitment: Mediatingrole of Psychological Empowerment and moderating Role of Structural Distance. *Journal of Organizational Behavior*, 3(25): 951–968.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim Yönetimi*. 11.Baskı. İstanbul: Gazi Kitapevi.
- Ayık, A., Diş, O. ve Çelik, Z. (2016). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini ile Okulların Değişime Açıklığı Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2): 547-564.
- Bakan, İ. (2008). "Örgüt Kültürü" ve "Liderlik" türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması. *KMU İİBF Dergisi*, 10(14): 13-40.
- Bakan, İ., ve Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin Uyguladıkları Liderlik Yaklaşımlarına Yönelik Algılamaları: Likert 'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımına Dayalı Bir Alan Çalışması. *İ. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1(31): 151-176.

- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership*. New York: The Free Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (1992). *Multifactor Leadership Questionnaire: Short Form 6S*. Binghamton. New York: Center for Leadership Studies.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. 108.baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İş birliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(4): 505-512.
- Bolat, T., vd. (2016). *Dönüşümcü Liderlik Personeli Güçlendirme ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bolat, T., ve Seymen, O. (2003). Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde Dönüşümcü Liderlik Tarzının Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 5(60), 59-85.
- Budak, G. (2013). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Barış Yayınları.
- Burns, J. M. (1978). *Transformation Leadership*. New York: Harper Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cankul, H. İ. (2002). Bir Eğitim Hastanesindeki Yönetici Hekimlerin Yönetmelik Önderlik Davranışlarının Belirlenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 44(4): 428-435.
- Celep, C. (2014). *Eğitim Yöneticisinin Liderlik Davranışı*. İstanbul: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1): 73-112.

- Çatı, K. (2017). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzlarının İçsel Pazarlama Çerçevesinde Müşteri Odaklılık Üzerine Etkisi. *Van YYÜ İİBF Dergisi*, 2(4): 71-106.
- Çelik, V. (2012). *Eğitsel Liderlik*. 6. baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkuner, M., ve Şentürk, F. (2017). Dönüşümcü ve İstismarcı Liderlik Davranışlarının İşe Adanmışlık Üzerine Etkisi: AVM Çalışanları Örneği. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2): 165-195.
- Demirtaş, E., ve Şama, E. (2016). Okullarda Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10): 275-298.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona Dayalı Liderlik*. 2. baskı. İstanbul: Kare Yayınları.
- Doğan, S. (2019). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori araştırma ve uygulama*. 3. baskı. İstanbul: Pegem Akademi.
- Erarslan, L. (2004). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(17): 1-32.
- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve Organizasyon*. 12. baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Esen, E. (2011). Çalışanların Örgüte Cezbolması. *Marmara Üniversitesi İ.B.F.F Dergisi*, 30(1): 377-390.
- Töremen F., ve Yasan T. (2015). Karizmatik Liderlik İletişim Ölçeğini Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 15(4): 27-40.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökaslan, M. O. (2018). Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, İşe Gömülmüslük, İşe Adanmışlık ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisi: Bir Alan Çalışması. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2): 25-46.

- Gurbetoğlu, A., ve Yücel, B. G. (2019). Okulöncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2): 6-19.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- İbrahimoğlu, N. (2011). İşletmelerde Liderlik ve Kriz Yönetimi İlişkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2): 731-747.
- İşcan, Ö. F. (2002). *Küresel İşletmecilikte Dönüştürücü Liderlik Anlayışı: Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Uygulama* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- James M. Kouzes, B. Z. (1987). *The Leadership Challenge: How to get Extraordinary Things Done in Organizations*. San Francisco: Hardcover.
- Kafadar, S., ve Kaygın, E. (2017, Aralık). Etik Liderlik ve Duygusal Emek İlişkisi: Kafkas Üniversitesi Örneği. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 21(02): 77-96.
- Karagöz, Y. (2015). *SPSS 21.1 Uygulamalı Biyoistatistik*. 2.baskı. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. 34.baskı. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Ç. (2002). *Liderler Liderliğe Giden Yollar*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler*. 1. baskı. İstanbul: Kalder Yayıncılık.
- Khan, W. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33(4): 692-724.
- Koçel, T. (2013). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Kozikoğlu, İ., ve Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 15(4): 2614-2625.
- Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (2006). Transformational school for large-scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices, *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.

- Lieberman, D. J. (2009). *Herkese Her İsteddiğini Yaptırın*. (M. Duygun, Çev.) İstanbul: Butik Yayınevi.
- M. Güneş, A., ve Buluç, B. (2012). İlköğretim Okullarında Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3): 411-437.
- Morçin, S. (2003). Etkileşimci Liderliğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(9): 70-80.
- Morrow, G. (1983). Concept Redundancy İn Organizational Research: The Case Of Work Commitment. *Academy Of Management*, 19(8), 486-500.
- Özkaynar, G. (2017). Çağdaş Liderlik Yaklaşımlarında Kamu Çalışanlarının Tercihleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2): 158-179.
- Özler, N. D. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. 1.baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Podsakoff, M., vd. (1990). Transformation Leader Behaviors and Their Effects on Followers' Trust in Leader, Satisfaction, and Organizational Citizenship Behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2): 107-142.
- Reynolds, C. L. (2009). *Transformational leadership and teacher motivation in South western Arizona High Schools* (Doktora Tezi). Capella University, Minneapolis.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Yayın Dağıtım.
- Şentürk, C. (2012). Eğitim Yönetiminde Etik Liderlik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 12: 30-34.
- Şentürk, F. K. (2016). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzlarının Bireysel Yenilikçiliğe Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17): 173-198.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

- Tan, Ç. (2016). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Takım Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumu, Örgütsel Adanmışlık ve Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerine Etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(68): 65-80.
- Tekarslan, E., ve Baysal, C. (1996). *İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri*. 4. baskı. İstanbul: Avcıol Basım Yayım.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranış Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14): 1-16.
- Töremen, F., ve Yasan, T. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (28): 27-39.
- Uysal, B., Özçelik, G., ve Uyargil, C. (2018). Bireysel İş Yapılandırmanın Sonuçları: Bireysel İş Yapılandırmanın Psikolojik Sermaye ve İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisinin Değerlendirilmesi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(32): 651-666.
- Wallace, J. (1995). Organizational And Professional Commitment İn Professional And Nonprofessional Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 40(2): 228-255.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normative View. *The Academy of Management Review*, 7(3): 418-428.
- Yaman, A. (2010). *İç Denetçinin Yeni Rolü; Etik Liderlik*. *Denetim Dergisi*, 5: 9-16.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. 8. baskı. New Jersey:

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu anket ve ölçek formu, öğretmen görüşlerine göre “Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” amacıyla hazırlanmıştır. Sizden, kendinize en uygun olan seçeneği işaretlemeniz istenmektedir. Bu araştırmanın verileri bilimsel bir araştırma için kullanılacak, başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Formlara lütfen adınızı yazmayınız. Araştırma sonuçlarının gerçek ve güvenilir olması için soruları dikkatle okuyup içtenlikle cevaplamanızı ve boş bırakmamanızı rica eder, katılım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Burak ŞAHİN

İZÜ-Eğitim Yönetimi

1. Cinsiyetiniz

a. () Kadın b. () Erkek

2. Medeni Durum

a. () Bekar b. () Evli

3. Öğrenim Durumu

a. () Önlisans b. () Lisans c. () Yüksek Lisans

4. Yaş

a. () 21-30 yaş b. () 31-40 yaş c. () 41 yaş ve Üzeri

5. Kıdem

a. () 1-5 yıl b. () 6-10 yıl c. () 11-15 Yıl d. () 16 yıl ve

6. Okul Türü

a. () İlkokul b. () Ortaokul c. () Lise

7. Mevcut Çalışma Süresi

a. () 1-5 Yıl b. () 6-10 Yıl c. () 11 yıl ve üzeri

EK 2: DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretmenim, okulunuzda bağlı bulunduğunuz “okul yöneticinizi” dikkate alarak aşağıda belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınız dereceyi gösteren rakamı daire içine alarak belirtiniz.

Okul Yöneticiniz;	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Okulun gelecekteki durumuna ilişkin net bir fikre sahiptir.					
2. Öğretmenlere sözlerinden çok davranışlarıyla örnek olur.					
3. Okulun amaçlarının oluşturulmasına öğretmenlerin katılımını sağlar					

EK 3: ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretmenim, aşağıda öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarını açıklayan bazı davranış ifadelerine yer verilmiştir. Aşağıda belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alarak belirtiniz.

Siz öğretmenim;	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.					
2. Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum.					
3. Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.					

EK 4: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



burak şahin

12:27 (1 saat önce)



Alıcı: ishakkozikoğlu

Sayın İshak KOZİKOĞLU

Hocam iyi çalışmalar dilerim. 2018 yılında geliştirdiğiniz "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" ni araştırmamda kullanmak için sizden izin istiyorum. Alakanız için şimdiden teşekkür ederim.



İshak Kozikoğlu

12:56 (37 dakika önce)



Alıcı: ben

Merhabalar, ölçeği atıf yapmak koşuluyla tabiki kullanabilirsiniz. Ölçek makalesini ve bilgileri ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

burak şahin <sahinburak34@gmail.com>, 28 Şub 2019 Per, 12:27 tarihinde şunu yazdı:

...



Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



burak şahin

11:10 (1 saat önce)



Alıcı: oiscan

Sayın Ömer Faruk İŞCAN hocam iyi çalışmalar. 2002 yılında Türkçe uyarlamasını yaptığınız "Dönüşümcü Liderlik Anketini" tez çalışmamda izniniz olursa atıf yaparak kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.



Ömer İşcan

12:33 (0 dakika önce)



Alıcı: ben

Sevgili Burak,

Ölçeği elbette kullanabilirsin. Kolaylıklar diliyorum.

Prof.Dr. Ömer Faruk İŞCAN

Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

İşletme Bölümü, Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı

25240 Erzurum/Türkiye

Tel: 04422312777

ÖZGEÇMİŞ

Burak ŞAHİN

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü, 2016, İstanbul.

Lisans: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 2011, Trabzon.

B. MESLEKİ DENEYİM

2018'den bu yana Şehit Hikmet Baysal Ortaokulu Okul Müdürü

2017-2018 Sultangazi Ortaokulu – Okul Müdürü

2016-2017 Şehit Ferdi Yurduseven Ortaokulu – Okul Müdürü

2016- Hacı Mehmet Cingil Ortaokulu – Okul Müdürü

2014-2015- Hacı Mehmet Cingil Ortaokulu – Müdür Yardımcısı

2012-2014- Hacı Mehmet Cingil Ortaokulu – Öğretmen