

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İZMİR İLİ KARABAĞLAR İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Sevilay KILINÇARSLAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞLETME ANABİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME PROGRAMI**

DANIŞMAN

Dr. Esen ALTUNAY

İSTANBUL, Temmuz 2013

T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İZMİR İLİ KARABAĞLAR İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Sevilay KILINÇARSLAN
(122001975)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞLETME ANABİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME PROGRAMI

DANIŞMAN
Dr. Esen ALTUNAY

İSTANBUL, Temmuz 2013

T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İZMİR İLİ KARABAĞLAR İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Sevilay KILINÇARSLAN
(122001975)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih :
Tezin Savunulduğu Tarih :

İmza

Tez Danışmanı : Dr. Esen ALTUNAY

.....

Diğer Jüri Üyeleri: Yrd. Doç. Dr. O. Ferda BEYTEKİN

.....

Öğr. Gör. Dr. Nilüfer DEMİRAL YILMAZ

.....

İSTANBUL, Temmuz, 2013

TEŞEKKÜR EDERİM...

Pek çok kişinin emeğinin olduğu bu çalışmada, ayırım gözetmeksizin emeği geçen herkese yürekten teşekkürler...

Öncelikle, tez çalışmam süresince bilimsel katkılarını esirgemeyen, gerek veri analizinde gerekse literatür tarama ve ilgili kaynaklara erişimde çalışma planının geliştirilmesi ve analizi sürecindeki yardımları, tezimin her satırını tek tek okuyarak getirdiği yönlendirici eleştirileri ve beni güdüleyerek verdiği destekten ötürü tez danışmanım ve hocam Dr. Esen ALTUNAY'a teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Tezimin anket uygulama aşamasında bana sağladığı kolaylık ve yardımdan dolayı meslektaşım Özer ÖZGÜR'e ve tüm arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca Nuray GÜNGÖR ve Seha YEŞİL'e yüksek lisans eğitimim sırasında gösterdikleri destekten ve tez aşamamda yardımlarından dolayı en içten sevgilerimi sunarım

Özellikle tez çalışmamın başlangıcından bu yana her zaman karşılaştığım sıkıntıları aşmamda umudumu hep diri tutan, gerek yardımlarını gerekse sevgi ve desteğini hiç eksik etmeyen sevgili AİLEME teşekkürlerim sonsuzdur.

Kalbimin en derinliklerinden gelen çok özel bir teşekkürü de sevgili eşim Sait KILINÇARSLAN'a sunmak istiyorum. Onun bana desteği, başarısı, güveni, sabrı ve fedakârlığı bana her zaman ilham kaynağı olmuştur.

Ayrıca kızım Nilüfer ve oğlum Selim'in bu süreçte bana gösterdikleri sabır ve anlayıştan dolayı

Teşekkür Ederim...

ÖNSÖZ

Eğitim toplumların gelişmişlik düzeylerinin göstergesidir. Toplumlar ancak eğitim düzeylerinin kalitesi ile rekabet edebilirler. Baş döndürücü bir hızla gelişen bilgi çağında, eğitim örgütlerinin çağa ayak uydurma zorunluluğu kaçınılmaz bir gerçektir. Bu nedenle eğitim kurumlarının sürekli olarak niteliklerini artırma çabası içinde olması gerekmektedir. Eğitim kurumları aynı zamanda sosyal bir yapılardır. Eğitim örgütlerinin amaçların ulaşılmasında en önemli unsur insan gücüdür. Eğitimde, insan gücünün doğru kullanılması eğitimin kalitesini belirlemektedir. Bu bağlamda, okulun kalitesinin verimliliğinin artırılmasında, okul yöneticisinin rolü çok önemlidir. Okul yöneticiliği profesyonel bir meslek dalı olmalıdır. Asla ek görev olarak görülmemelidir. Yöneticinin psikolojik durumu, kişilik özellikleri, örgüte bağlılığı, meslekî bilgi ve becerisi eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle eğitim mevzularında bütün müdürlerin yetki ve sorumlulukları aynı olmasına rağmen her okulun yönetimleri birbirlerinden farklı görüntü vermektedir. Bu farklılıklardan bazıları müdürlerin mevzuatı farklı yorumlamaları, sahip olunan yetkileri kullanma istekliliği ya da isteksizliği, müdürlerin kişilik özelliğinden, yetişme tarzından kaynaklanmaktadır. Bunun sonucunda da ne kadar müdür varsa o kadar değişik yönetim biçimi ortaya çıkmaktadır.

Eğitim uzun bir süreçtir. Bu zahmetli ve her aşamasında çok özen isteyen eğitim sistemi; kalitesinin ve sürekliliğinin artırılmasında, okuldaki madde ve insan kaynaklarının okulun amaçları doğrultusunda etkin kullanımının sağlanmasında, okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir. Yöneticilerin davranış özelliklerinin oluşmasında; kişilik özellikleri olarak bilinen dengeli olma, uyum, dikkat, girişkenlik, hafıza gücü, dinamiklik, kararlılık gibi özellikleri de etkili olmaktadır. Bu araştırmada; eğitim yöneticilerinin liderlik stili ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin, eğitim yöneticilerinin örgüt üzerindeki etkililiğini ve eğitimin kalitesini arttırmada katkı sağlayacağı umulmaktadır.

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İzmir ili Karabağlar ilçesi örnekleminde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Araştırmada; öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, araştırmanın bağımlı değişkenidir. Görüşlerine başvuru yapılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdemleri ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan “anket” üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler; ikinci bölümde; araştırmacı Mehmet Korkmaz tarafından geliştirilen “Liderlik Envanteri Anketi”; üçüncü bölümde ise; araştırmacı Refik Balay tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Anketi” kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini tesadüfi yolla seçilen, İzmir ilinin Karabağlar ilçelerinde, 21 ilköğretim, orta, lise okulunda çalışan 558 öğretmen-yönetici oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyet, okul türü ve eğitim durumlarına durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği; yaş, branş ve hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; branşa, hizmet süresine ve okul türüne göre anlamlı farklılıklar gösterdiği; cinsiyete, yaş düzeyine ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar

göstermediği görölmüştür. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Liderlik stilleri, örgütsel bağlılık, okul yöneticisi

ABSTRACT

The purpose of this study, leadership styles of school administrators and teachers to examine the relationship between levels of organizational commitment. According to the views of a sample of teachers working in the town of Karabakh province of Izmir, the relationship between organizational commitment and determined leadership behaviors of school administrators.

The study of teachers' organizational commitment, research dependent variable. The teachers of gender, level of education and occupational experience are the arguments of the study.

Data collection tool used in the study, the "survey" consists of three parts. In the first chapter of personal information concerning teachers surveyed in the second chapter, the researcher developed by Mehmet Korkmaz "Leadership Inventory Survey," the third chapter, the researcher developed by Refik Balay "Organizational Commitment Questionnaire".

Sample of research randomly selected from districts of Karabağlar province of Izmir, in 21 elementary, middle, high school, were composed from 558 teachers and administrators.

According to findings, teachers, school administrators sub-dimensions of leadership styles, gender, school type, and no significant differences according to level of education, age, industry and service were significant differences according to the time. The distribution of sub-dimensions of organizational commitment level of teachers is examined, branch, significant differences based on length of service and type of school, gender, age and educational level were significant differences according to the state. Leadership styles of school principals and teachers found a significant relationship between the levels of organizational commitment.

Key words: leadership styles, organizational commitment, school administrator

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu kullanılan verilerde herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Sevilay KILINÇARSLAN

İSTANBUL-2013

İÇİNDEKİLER

KAPAK.....	I-II
JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	III
TEŞEKKÜR.....	IV
ÖNSÖZ.....	V
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VIII
BEYAN.....	IX

BÖLÜM I. GİRİŞ VE AMAÇ

GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	6
1.3.Alt Problemler.....	6
1.4.Araştırmanın Amacı.....	7
1.5.Araştırmanın Önemi.....	7
1.6.Sayıtlar.....	7
1.7.Sınırlılıkları.....	8
1.8.Tanımlar.....	8

BÖLÜM II. GENEL BİLGİLER

2. 1. Genel Bilgiler Ve Teorik Yaklaşımlar.....	9
2. 1. 1.Liderlik.....	9
2.1.1.1.Liderliğin Güç Kaynakları.....	11
2.1.1.2.Liderliğin Nitelikleri.....	12
2.1.1.3.Yöneticilik Ve Liderlik Arasındaki Farklar.....	13
2.1.1.4.Liderlik Kuramları.....	15
2.1.1.5.Liderlik Stilleri.....	20
2.1.1.6.Eğitim Ve Okul Yönetiminde Liderlik.....	25
2.1.1.7.Okul Liderinin Sahip Olması Gereken Beceriler.....	28
2.1.2.Örgütsel Bağlılık.....	30
2.1.2.1. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları.....	37
2.1.2.2.Örgüte Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	39
2.1.2.3.Örgütsel Bağlılığın Sonuçları.....	40
2.1.2.4.Yönetici Ve Öğretmenlerde Bağlılık.....	42
2.1.2.5.Eğitimde Örgütsel Bağlılık.....	45
2.1.2.6.Liderlik Ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi.....	46
2.2 .Literatür Araştırması.....	48
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	48
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	57

BÖLÜM III TEZ ÇALIŞMALARI

3.Tez Çalışmaları.....	60
3.1.Araştırma Modeli.....	60
3.2.Evren ve Örneklem.....	60
3.3.Veri Toplama Aracı.....	63
3.4.Verilerin toplanması.....	65
3.5.Verilerin analizi.....	65

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1.Birincialt Problemlere İlişkin Bulgular.....	67
4.2.İkinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	77
4.3.Üçüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	84

BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Tartışma.....	86
5.2.Sonuç.....	90
5.3.Öneri.....	91
Kaynakça.....	94
Ekler.....	104
Özgeçmiş.....	108

TABLULAR

Tablo 2.1. Yöneticilik ve liderlik arasındaki farklar.....	14
Tablo 2.2. Liderlik Kuramlarının Ortaya çıkışı.....	16
Tablo 2.3. Liderlik özellikleri.....	17
Tablo 3.1. Araştırma evrenin okul düzeylerine göre dağılımı.....	61
Tablo 3.2. Kişisel Özelliklere göre dağılımı.....	62
Tablo 3.3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Analiz Sonuçları.....	68
Tablo 3.4. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Yaş Düzeyine Göre Analiz Sonuçları	69
Tablo 3.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Sonuçları	71
Tablo 3.6. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin hizmet süresine göre analiz sonuçları	72
Tablo 3.7. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Analiz Sonuçları	73
Tablo 3.8. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Branş Türüne Göre Analiz Sonuçları	75
Tablo 3.9. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları	77
Tablo 3.10. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Düzeyine Göre Ortalama Analiz Sonuçları.....	78
Tablo 3.11. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Analiz Sonuçları	79
Tablo 3.12. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre Analiz Sonuçları	80
Tablo 3.13. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Analiz Sonuçları	81

Tablo 3.14.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branş Türüne Göre Analiz Sonuçları	82
Tablo 3.15.Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri arasındaki Korelasyon.....	84

BÖLÜM I GİRİŞ ve AMAÇ

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bir sosyal örgüt olan okulların en önemli görevi, eğitim sistemi girdisinden en kaliteli çıktıyı almaktır. Okul içinde kaynakların kaliteli biçimde kullanılmasında en önemli görev okul müdürüne düşmektedir. Çünkü örgütlerde yönetimlerin görevi, başta insan gücü olmak üzere örgütün kaynaklarını en etkili biçimde kullanmaktır (Özdemir, 1995: 382). Bu nedenle eğitim sisteminin işleyişindeki aksaklıkları aşabilmek için, yetkin okul yöneticilerine ihtiyaç vardır. Son yirmi yıl içerisinde yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin, okullarda başarının anahtarı olduklarını ortaya koymuşlardır (Karip ve Köksal, 1999: 193).

Günümüzde ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak büyük toplumsal değişimler yaşanmakta ve yaşadığımız çağ “Bilgi Çağı” olarak adlandırılmaktadır. Bu hızlı gelişme ve değişimler; okulların daha yaratıcı, etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olmasını gerektirmektedir. Bunun için de okuldaki personelin, örgütsel amaçlar etrafında birleşmesi, okula kendini adanmaları ve bağlılıklarının yüksek olması büyük önem taşımaktadır. Okullarda eylemleri başlatıp, sürdürmek ve devam ettirmek birinci derecede okul müdürünün sorumluluğundadır. Okul müdürleri; öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adanmalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede etkilerini kullanmak zorundadır. Aynı zamanda bunları sağlarken de, öğretmenler üzerinde değişik etkileme yollarına ilişkin davranışları göstermek durumundadırlar (Turan, 2002). Bu yüzden okul müdürleri; etkilemenin önemini, etkileme yollarını ve bu yollara ilişkin davranışları bilmeli ve okullarında da uygulamaya çalışmalıdırlar. Bunun için de bu alanda yeterliliklerini artırmaya çalışması gerekmektedir.

Okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, aynı zamanda okul yöneticiliğini de ön plâna çıkarmaktadır (Açıkalın, 1997: 2). Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Aydın, 1994: 272). Okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişidir (Güçlü, 1997: 50). Örgütsel etkinliği sağlamak için insan ve diğer kaynakları amaçları gerçekleştirecek biçimde düzenlemek, yöneticinin görevidir (Çalık, 1997: 55). Eğitim yöneticisi; öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan ögelerle ilişki kurmak, onların beklentilerini bağdaştırarak yönetimi sürdürmek durumundadır (Kaya, 1991: 94). Bunun için de yöneticinin, belirli davranışları göstermesi gerekmektedir. Yönetici davranışı; birey ve grupları eyleme geçirip, önceden saptanmış hedeflere yöneltebilme davranışdır. Bu davranış, aslında bir liderlik sorunudur (Bursalıoğlu, 1987: 268). Yönetici-lider davranışının iki boyutu; yapıyı kurmak ve anlayış göstermektir. Yapıyı kurmak; kendisi ile grup üyeleri arasındaki ilişkileri belirtmek, örgütün kalıplarını, kanallarını ve prosedürlerini koymaktır. Anlayış boyutu ise; arkadaşlık, güvenme, saygı ve içtenliği (samimiyet) kapsamaktadır. Bunlar, liderin nitelikleri değil, belirli bir durumda çalışırken gösterdiği davranışlardır (Bursalıoğlu, 1987: 306). Sosyal bilimlerin yönetim bilimine incelemesi ile liderlik davranışı farklı şekillerde açıklanmaya başlanmıştır. Yönetici davranışının grup davranışı olduğu anlaşılmış ve emretme yerini etkileme, uzlaştırma gibi taktiklerin önemi ortaya çıkmıştır (Bursalıoğlu, 1987).

Bir yöneticinin, organizasyonun işleyişini sürdürmesinde temelde etkileme olayı bulunmaktadır. Yönetici kendisine verilen sorumluluğu, başkalarını etkileyerek, onların belirli davranışları göstermelerini sağlayarak yerine getirmektedir. Yani yöneticilik, insanları belirli davranışlara sevk edebilme sanatıdır (Koçel, 1998: 382). Yönetim süreçleri içerisinde özel bir önem taşıyan, yönetimin merkezinde yer alan ve liderliğin özünde bulunan etkileme süreci, eğitim yönetiminde çok önemli bir yere sahiptir (Aydın, 1994: 273). Yönetim bilimleri alanyazınında, örgüt üyelerinin amaçları gerçekleştirici yönde harekete geçirilmesi, bu yönde isteklendirilmesi, daha etkili bir biçimde hedefe yöneltilmesi işgörülerinin vurgulandığı görülmektedir. Yönetimin, işgörenlerin davranışları üzerinde, örgütsel amaçlar çerçevesinde belirleyici, değiştirci, düzeltici, iyileştirici yönde bazı yaptırımlarda bulunmayı öngördüğü söylenebilir. Bu

işlevler, yöneticinin astları etkileyebilme yeterliğinde olmasını gerektirmektedir (Aydın 1986: 21).

Yöneticiyi etki sürecinde başarı veya başarısızlığa götüren faktörlerden birisi, yönetilenleri örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltici istek, eylem, beklenti ve davranışların içerdiği etkileyebilirlik düzeyidir. Yönetim sürecinde gösterilen her türlü eylemin aslında bir etkileme davranışı olduğu, başarılı yöneticiliğin etkileme yeterliğiyle yakından ilgili olduğu ve yönetimin esasında etkilemeye dayandığı söylenebilir (Saritaş, 1991: 3). Etkilemeyi, bir kimsenin, başka birinin öneri, talimat veya emirlerini yerine getirmesi olarak tanımlamak mümkündür. Bu durumda, öneride bulunan veya emir-talimatı veren kişi güçlü sayılacaktır. Dolayısıyla, etkileme bir kişinin davranışları ile başka bir kişinin davranışlarını değiştirdiği sürecin adıdır (Koçel, 1998: 384). Etkileme; yöneticinin, altındaki insanlar tarafından kabul edilmesi, rehberlik ve yön almak için aranması, onlar tarafından ihtiyaç ve amaçlarını karşılamada yardımcı olabilecek birisi olarak algılanması anlamına gelir. Etkileme sürecinin merkezinde, bir insanın bir başka insan ya da bir grup üzerinde yaptığı etki yatmaktadır (Werner, 1993: 17-18). Buradan hareketle etkileme; bir iletişim süreci, kişiler arası ilişkilerde kaynak ve alıcının birbirlerinin davranışlarını, tutumlarını, değerlerini, inançlarını değiştirmesi, farklılaştırması; etki ise bu sürecin amacı ve sonucu olarak ele alınabilir (Akçay, 2000: 6). Etki sürecinin önemi, örgüt içinde bireyler arası etkileşimi başlatma ve sürdürme niteliğinden kaynaklanmaktadır. Özde insan ögesine ve ona hizmet etme anlayışına dayanan ve toplumsal özelliklerin daha yoğun bir biçimde görüldüğü okul sistemlerinde etki süreci daha çok önem taşımaktadır. Okul, etkileşim ilişkileri çerçevesinde işleyen bir örgüt türüdür. Etkileme, örgütlenmiş hareketi başlatan yönetim sürecidir. Bu aşamadan sonra yöneticiye düşen görev, astları görevlerini gerçekleştirmeye yöneltmektir. Yönetici, örgüt içinde yer alan ve psiko-sosyal yapıları birbirinden farklı olan insanları yönetmek durumunda olan kimsedir. İşte etki sürecinin önemi, farklı nitelik ve özelliklere sahip olan işgörenleri ortak değerler etrafında birleştirme özelliğinden kaynaklanmaktadır (Akçay, 2000)

Okul, değişik grupların beklentilerinin ve baskılarının yoğunlaştığı bir örgüttür. Üyeleri, müşterileri ve çevresi ile değişik dinamiklerin olduğu bir ortamdır. Bu ortamda informal ilişkiler yoluyla tarafların birbirlerine karşı güç gösterileri ve sosyal yönü daha sınırlı örgütlere göre daha yoğundur. Bu anlamda okullarda müdürler ve

öğretmenler arasında, diğer örgütlere nazaran daha canlı etkileme faaliyetlerinin gerçekleştiği söylenebilir (Erçetin, 1993: 186).

Okullarda, eğitim-öğretim süreci de etkileşime dayandığından ve insan ağırlıklı örgütler olduğundan, yöneticilerin personel üzerindeki etkisi, daha da önem taşımaktadır. Bunun için de okul yöneticileri etkili bir lider olmak durumundadır. Yöneticilerin, çalışanlar üzerinde örgütsel amaçları gerçekleştirmede etkili olabilmeleri için etkileme gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Etkileme sürecinin başlatılmasının ve sürdürülmesinin kaynağı, örgütsel yöneticide bulunan güçtür (Başaran, 1992: 99).

Güç, başkalarını etkileyebilme yeteneğidir. Başka bir deyişle, güç bir kimsenin başkalarını, kendi istediği yönde davranışa sevk edebilme yeteneğidir. Dolayısıyla güç, ilişkisel bir kavramdır. Yani, güç kavramı daima kişiler arasındaki ilişkileri ifade etmektedir (Koçel, 1998: 385). Güç, örgüt içindeki konumun değil, daha çok yöneticinin başka kişi ve grupları etkileme yeteneğinin bir ürünüdür. Yöneticinin başkalarını yönetme yetkisi olabilir, ama onları iş yapmada etkileyemediği sürece güç sahibi olamaz (Werner, 1993: 85). Görüldüğü üzere güç ve etkileme kavramları birbirleriyle yakından ilgilidirler. Yönetimsel güce sahip olan yönetici, astlarını daha çok ve daha kolaylıkla etkileyebilir. Buna karşın, etkileme yeteneği yüksek olan yöneticinin gücü daha çok artmaktadır (Sarıtaş, 1991: 5).

Liderliğin özü olarak nitelendirilen ve yönetim olayının da merkezinde yer alan etkilemede, izlenmesi gereken tek bir yol yoktur, çeşitli yollar vardır. Farklı durum ve koşullarda, farklı yöntemlerin kullanılması doğaldır. Yöntemin yeğlenmesi, yöneticiye ya da etkileme durumunda olan kişiye aittir. Durumun özelliklerine en uygun etkileme yönteminin kullanılması, başarı için ön koşuldur (Aydın, 1994: 273). Bu anlayış doğrultusunda etkinin, bir değil birden fazla etkileme yolu içeren geniş kapsamlı bir süreç olduğu görülmektedir. Bu açıdan okul müdürlerinin; okulundaki öğretmenleri daha performanslı bir biçimde işlerini yöneltebilmeleri için, bilinen bütün etkileme yollarından yararlanmaları ve bunları doğru, yerinde ve en önemlisi bir ahenk ve bütünlük içinde kullanabilme bilgi, beceri ve yeteneğinde olmaları önemli ve gerekli görülmektedir. Bu nedenle okul müdürü, etkileme işlevini; basit bir tavır, tutum veya davranış olarak algılanmaktan öte; onu sağlıklı ve güvenilir güç temellerine dayanan etkileme yollarının bir bileşkesi olarak görmek durumundadır. Akçay'ın (2000: 54) yapmış olduğu araştırmada; okul müdürlerinin öğretmenler üzerinde göstermesi

muhtemel etkileme davranışları, literatürde bulunabilen bütün etkileme yollarını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

Okul müdürlerinin etkileyebilme yeterliğine ulaşabilmesi; iyi bir bürokrat, iyi bir uzmanın sahip olması gereken idarî ve meslekî nitelikleri ve kişilik özelliklerini, öğretmenleri görevlerini daha istekle yerine getirmeye sevk edebilecek biçimde davranışlarına yansıtılabilmekle olanaklıdır. Okul müdürünün geniş kapsamlı bir etkileme gücüne sahip olması, onun etkililiğini ve verimli olmasını artırmaktadır (Sarıtaş, 1991: 77). Okul müdürleri okullarında sürekli farklı kişiliklerle karşı karşıya bulunmalarından dolayı; bunların yol açtığı sorunları çözümlmek, istek ve beklentilerine cevap vermek, farklı kişilikleri okulun etkililiği ve verimliliği yönünde bir bütün olarak harekete geçirmek, ortak hedefler etrafında birleştirmek, istek ve beklentileri arasında bir ortaklık saptamak, kısaca bütün öğretmenleri okulun amaçları etrafında toplamak durumundadırlar. Okul müdürleri, bunu çok boyutlu etkileme yollarından en rasyonel biçimde yararlanarak sağlayabilir (Sarıtaş, 1991: 174). Okul ortamında müdürler ve öğretmenler sürekli etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu iletişimde müdürler; örgütsel amaçları gerçekleştirmede, öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırmada, onların beklentilerini karşılamada ve öğretmenler üzerinde etkili olmak durumundadırlar.

Örgütsel bağlılık, bir örgütün üyesi kalma yolunda şiddetli bir arzu, örgüt adına yüksek düzeylerde çaba sarf etme isteği veya örgütün amaç ve değerlerine kesin bir inanç ve kabulü belirtir (Morrow, 1983: 491). Başka bir ifade ile örgütsel bağlılık, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile kimikleşmedir (İbicioğlu, 2000: 13).

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların bazılarında liderlik davranışı da bir faktör olarak ifade edilmiştir (Çetin, 2004: 99). Bazı araştırmacılar, liderin davranışının ve uygulamalarının, işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Örgüt ve dolayısıyla da örgütü temsil eden lider tarafından desteklenmediğini düşünen işgören, örgüte karşı düşük bağlılık göstermektedir (Dick ve Metcalfe, 2001; Zangora, 2001). İşgörenler faaliyet gösterdikleri işletmelerde veya sektörlerde açık bireyler durumunda ise, özellikle çalıştıkları işletme kaynak ve donanım noktasında eksiklikleri olan işletme ise, örgüte bağlılık sergilememektedir (Moss vd., 2006: 13). Bu anlamda sosyal bir örgüt olan eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okulda daha etkili ve verimli

çalışmaları açısından bağlılıkları büyük önem taşımaktadır. Alanyazına incelendiğinde öğretmenlerin bağlılıklarını etkileyen faktörlerin belirlenmeye çalışıldığı bazı araştırmalar görülmüştür (Çetin, 2004; Balay, 2000). Ancak araştırmaların sınırlı olduğu ve tüm okul düzeylerinde liderlik stilleri arasındaki ilişkileri incelemeye çalışan bu araştırma gibi bütüncül bir bakış açısı getirmesi açısından yetersiz oldukları görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın, ilkökul, ortaokul ve lise yöneticilerine ve diğer kurumlarda ki yöneticilere, liderlik stilleri ve öğretmenlerin bağlılık düzeylerini ve ilişkisini anlamada rehberlik edeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırma ile yöneticilerin, liderlik stilleri ve öğretmenlerin bağlılıklarının çalışanlar tarafından nasıl algılandığını bilmelerinin, kendilerini geliştirme imkanı sağlaması ve eğitim kurumlarındaki yöneticilerin öğretmenlerin bağlılıklarını geliştirme ve değerlendirme becerileri açısından önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Okul müdürlerinin liderlik stilleri öğretmenlerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, branş ve okul türü) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri kişisel özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, branş ve okul türü) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine dayanarak okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin yöneticilik görevleri yanında, okulda sergiledikleri farklı liderlik tarzlarına bağlı davranışların, öğretmenlerin örgütsel (okul) bağlılığı arasındaki ilişki, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak değerlendirilmektedir. Bu araştırma: okul yöneticilerinin liderlik stilleri hakkında bilgi edinmeleri, liderlik davranışlarını geliştirerek okulda daha etkin olmaları ve eğitim sistemine daha fazla katkı sağlamaları açısından önem taşımaktadır.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ortaya konularak, öğretmenlerin hangi liderlik davranışları gösterildiğinde örgüte bağlılığının arttığı belirlenerek, okul yöneticilerinin değişen ve gelişen örgüt yapısında yerlerini daha iyi görebilmeleri açısından bu araştırmanın Eğitim Bilimleri alanına ve okul yöneticiliği-yönetim kavramına, yeni bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

Araştırmaya ilişkin sayıtlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisini belirleyecek niteliktedir.
2. Araştırma kapsamındaki öğretmenler, ölçme araçlarındaki soruları içtenlikle ve objektif bir şekilde cevaplamışlardır.
3. Örneklem grubunu oluşturan Karabağlar ilçesinde bulunan ilk-orta-lise okullarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını değerlendirebilecek kadar bir zaman birlikte çalıştıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Karabağlar ilçesinde random yöntemi ile seçilen okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, araştırma aracında yer alan liderlik stilleri ve örgütsel bağlılık alanlarında bulunan maddeler ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, seçilen okullardaki öğretmenlerinin araştırma aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Liderlik: Bir kurumda ya da kuruluşta farklılaşan yaptığı işlerle ön plana çıkan arkasından diğer insanları çekebilen insandır.

Örgütsel Bağlılık: İş görenin örgüte karşı olan sadakat tutumudur ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir.

Okul Yöneticisi: Okul okuyup yazmadan başlayarak en yüksek düzeyde bilim ve sanat bilgisi vermeye kadar çeşitli derecede öğrenimin sağlandığı ve eğitimin verildiği yer; bütün bunların organizasyonunu sağlayan kişi okul yöneticisidir.

BÖLÜM II GENEL BİLGİLER

2. 1.GENEL BİLGİLER VE TEORİK YAKLAŞIMLAR

2.1.1.LİDERLİK

1910'dan bu yana liderliğe ilişkin pek çok yazı yazılmış olmasına rağmen bu konuda ortak bir tanımda birleşilememiştir. 20.yy'da liderlik yönetim alanında yoğun bilimsel çalışmaların başatkonularından biri olmuştur. Bu yüzyılda değişik alanlarda hem teorisyenler hemde uygulayıcılar liderliği çözümlmek için yoğun çabalar sarf etmişlerdir. Sonuçta liderlik alan yazınına yaklaşık 5.000'den fazla çalışma, 350'den fazla tanım kazandırılmıştır (Erçetin, 1993)

Buna göre, 1900-1929'ların tanımlarında kontrol ve merkezileşme, 1930'larda zihinsel bağlantı kurma, ortaklaşa etkilenme süreci, başkasına öncelik tanıma, 1940'larda grup yaklaşımı; 1950'lerde etkililiği grup süreci içinde inceleme, 1960'larda davranış kavramının tanıma girmesi; 1970'lerde grup ya da örgüt amaçlarını başarıya ulaştırma, 1980'ler de ise büyük insan, etkililik anahtar kavramlar olarak görülmektedir (Topçu, 1999).

Çalık'a (2003) göre liderlik, başkalarına model olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda örgütte gerçekleşecek değişimin itici gücü olmanın yanında, bir sorunla karşılaşıldığında sorunu çözmektir. Eren (1998) ise liderliği bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirecek bilgi ve becerilerin toplamı şeklinde tanımlamıştır.

Liderlik tanımları incelendiğinde bu tanımların dört öğeden meydana geldiği görülmektedir. Bunlardan birincisi amaçtır. Amaç; insanların bir küme oluşturabilmeleri için ortaklaşa ulaşacakları hedefler, giderecekleri gereksinimler ve çözecekleri

sorunlardır. Birden çok kişinin birlikte çözebilecekleri bir sorunun olması, kümenin oluşmasının ilk koşuludur. İkincisi liderdir. Kümenin üyeleri bir liderin çevresinde toplanırlar. Lidersiz bir küme olamaz. Lider, kişilik özellikleriyle, öteki üyeleri etkileyebildir. Üçüncüsü izleyenlerdir. Kümenin üyeleri, liderin kendilerine yaptığı etkiyi benimsediklerinde, liderin izleyenleri olurlar. Dördüncü ise ortamdır. Liderlik, ancak kümenin amaçlarını gerçekleştireceği ortam elverişli olduğunda ortaya çıkmaktadır. İzleyenlerin yeterliliği; küme içindeki koşulları; amaçların ulaşılabilirliği; izleyenlerin amaçlara güdülenmesi, görevleri yapmaya gönüllülüğü ve yeterliliği gibi değişkenler, liderliğin ortamını oluşturur (Başaran, 1994)

Liderlik, görevler, rol ilişkileri, birbirini etkileme kalıpları ve bireysel ilişkiler açısından değerlendirmiştir. Liderlik grup süreçleri açısından ele alınmış, örgütsel yapının harekete geçirilmesi olarak vurgulanmıştır. Vizyonlara yol göstericilik yapma, his, hırs ve tutkunun bileşimi, kendini tanıma, dürüstlük, doğruluk, meraklı ve cesaretli olmak açısından incelemiştir (Keçecioglu, 1998). Sonuç olarak liderliğin sayısız tanımı yapılmış, birbirleriyle karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımların ortak iki yönü bulunmaktadır (Çelik, 2004: 188):

1. Liderlik bir grup işlevidir. Bu süreçte en az iki ya da daha fazla kişiyle etkileşimde bulunmaktadır.
2. Liderlik, izleyicilerin davranışlarını bilinçli olarak etkileme çabasıdır.

Liderlik tanımları incelendiğinde ilk gruptaki liderlik tanımları daha çok etkileme sürecini merkeze alırken, son zamanlardaki liderlik tanımları grup süreçlerine yöneliktir ve bu tanımlarda kültür, örgütsel öğrenme, vizyon, misyon, paylaşım, etik değerler öne çıkmaktadır.

Başaran'a göre liderlik tanımlarına bakıldığında liderliğin işlevi olarak kabul edilen dört öge görülmektedir (Başaran, 1994):

- 1.Amaç: Grubun oluşmasının ilk koşuludur.
- 2.Lider: Her grubun bir lideri bulunmalıdır.
- 3.İzleyenler: Grubun diğer üyeleridir.
- 4.Ortam: Liderlik, ancak elverişli bir ortamda oluşabilmektedir.

Liderlik kavramının en önemli ögesi şüphesiz liderlerdir. Liderlikte olduğu gibi liderin de birçok tanımı yapılmıştır. Lider, grubunu ortak amaçlara yönelten, kişilik ve ahlak bütünlüğü olan, mucit fikirler ortaya koyan, grubunu harekete geçiren, grubun istek, amaç ve beklentilerini şahsında toplayan kişidir. Kısaca lider; yönettiği insanları en kısa yoldan sağlıklı ve emniyetli bir şekilde hedefe ulaştıran kişidir (Ergezer, 1995: 20-21). Eren'e (1998) göre ise lider, grup üyesi olarak ancak örgütleme, planlama, ikna etme ve harekete geçirme yetenekleri olan kimsedir. Bir başka tanıma göre lider, grubunu eş güdümlen, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Liderin temel amacı; belli görevlerin başarıyla yapılmasıdır (Kaya, 1991: 139). Bursalıoğlu (1987: 301) lideri, “grubun tecrübelerini değerlendirip, düzenleyen ve bu tecrübelerle grubun gücünden faydalanan kimse” olarak ifade eder.

Tüm bu tanımlar gözden geçirildiğinde liderin, değişimi destekleyen, geliştirici, motive edici, çözümleyici özelliklerinin olması gerektiği söylenebilir.

2.1.1.1. Liderliğin Güç Kaynakları

Güç, başkalarını toplu olarak etkileme yeteneğinin bir ölçüsü olarak tanımlanabilir. Liderin sahip olduğu güç kaynakları beş grupta toplanabilir (Çelik, 2004: 188) :

1. **Yasal güç:** Liderin hiyerarşik yapı içindeki konumuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür. İzleyenler, liderin örgüt içindeki konumuna göre, onun meşru gücüne itaat etmeye çalışırlar.
2. **Ödül gücü:** Lider, ödül gücünü kullanarak astlarının yeteneklerini değerlendirir. Kime ne kadar ödül verileceğine lider karar verir.
3. **Zorlayıcı güç:** Bu güç, ödül gücünün karşıtı olan bir güçtür. Zorlayıcı gücü kullanan lider, astlarının olumsuz davranışlarını cezalandırarak kontrol etmeye çalışır.
4. **Uzmanlık gücü:** Bu güç, liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgiye bağlı olan gücünü yansıtır. Eğitim ve deneyim durumuna bağlı olarak lider bu gücünü kullanır.
5. **Karizmatik güç:** Karizmatik güç, liderin kişisel karizma, inanç ve dü- şüncelerinin oluşturduğu güçlü etkiye dayanır. Çok az liderde bulunan bir etkileme gücüdür. Atatürk, Gandhi ve Martin Luter King önemli karizmatik liderler olarak görülebilir.

2.1.1.2.Liderlik Nitelikleri

Geleneksel yönetim düşüncesini yansıtan örneklerden biri de Farabi'nin "Ara-yi ehl-i Medine-tül Fazıla" adlı eseridir. Farabi eserinde bir (yöneticinin) liderin sahip olması gereken özellikleri açıklamıştır. Farabi toplumu yönetecek kişilerde iki temel özelliğin bulunması gerektiğini ileri sürmektedir. "Erdemli şehrin yöneticisi herhangi bir insan olamaz. Çünkü yöneticilik iki şeyle olur. O, insan yaratılışı ve tabiatı bakımından yöneticilik yeteneğine sahip olmalıdır. O, yöneticilikle ilgili iradi meleke ve tutumları kazanmış olmalıdır" ve bir liderin sahip olması gereken özellikleri şu başlıklarda toplamaktadır (Arslan, 2004: 94):

- Organları bakımından tam ve eksiksiz olmalı,
- Kendisine söylenen her şeyi iyi anlama ve idrak etme yeteneğine tabiatı gereği sahip olmalı, konuşanı ve konuşulanı doğru anlamalıdır,
- Hafızası güçlü,
- Uyanık ve çok zeki olmalı,
- Güzel konuşma kabiliyetine sahip olmalıdır,
- Bilgi edinmeyi ve öğrenmeyi sevmelidir,
- Yiyeceğe, içeceğe ve eğlenceye tutkun olmamalı,
- Doğruluğu sevmeli ve yalancılıktan tiksirmeli,
- Nefsini yüksek tutmalı, çirkin ve aşağılık şeylerden kaçınmalı, kendisinden kuşku duyulacak şeylerden uzak durmalı,
- Manevi değerlerine bağlı olmalı,
- Adaletli ve sabırlı olmalıdır,
- Sonra yapılmasını gerekli gördüğü şeylere yönelik olarak, azimli, kararlı olmalı ve istekli olmalıdır, korku ve zaaf göstermemelidir.

Liderlik (leadership) kavramının kökeni İngilizce'dir. Kavramın aslı fiil olarak "lead" şeklindedir, anlamı; yön göstermek, yol göstermek, kılavuzluk etmek, öncülük etmek, rehberlik yapmaktır. "Leader" ise; rehber, kılavuz, önder, baş, lider, anlamları taşımaktadır. Liderlik kavramının Türkçedeki karşılığı önderlik kelimesi önerilmişse de ulusal literatürde liderlik kelimesi daha yaygın olarak kabul görmekte ve kullanılmaktadır (Eraslan, 2004: 2).Liderlik insan gruplarının ve örgütlerin bulunduğu

her ortamda, her zaman söz konusu olan bir süreç ve gerçekliktir. Lider grup üyelerinin gereksinimlerinden etkilenir, karşılığında grup üyelerinin dikkatlerini üzerinde toplayarak onların enerjilerini istenen bir yöne yöneltir. Lider ile izleyicileri arasında bir etkileşim gerektirir. Liderlik belirli şartlar altında grubun amaçlarını gerçekleştirmek için başkalarının faaliyetlerini etkileme ve yönlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Liderlik bir süreci, lider ise bu süreçte insanları etkileyebilen, motive edebilen ve yönlendirebilen bir güce sahip olan bir kişiyi ifade etmektedir. Liderlik statüye bağlı olmayan, kişisel bir süreçtir (Şahin ve Erigüç, 2001: 2).

2.1.1.3.Yöneticilik ile Liderlik Arasındaki Farklar

Alanyazın incelendiğinde hem liderlik kavramına hem de yönetici kavramına ilişkin pek çok tanımlamanın olduğu görülmektedir. Bu tanımlamalar ve yapılan araştırmalar, yöneticilik ve liderlik arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Temel olarak bakıldığında, hem yöneticilik hem liderlik, insanları belli hedeflere yönetebilmesi ile ilgilidir. Hem yönetici hem lider bu yönlendirme ve etkileme işini yaparken bir güç kullanmaktadır. Yöneticilerin ve liderlerin insanları etkilemede kullandıkları güç kaynakları farklıdır ancak bir örgütte her ikisi de gereklidir (Koçel, 1998: 569). Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Liderin temel ilgi alanı ise izleyenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştirmediği zaman başarısız olurken, lider grup beklentilerini karşılamadığı zaman başarısız olur (Çelik, 2003).

Lider ile yönetici arasında kişisel özellikleri ve benlik arayışları, iş anlayışları ve iş yaptırma usulleri, insanları etkileme için kullandıkları enstrümanlar (güç kaynakları) olaylara bakış tarzları, risk almaya karşı tutumları, vs açılardan farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılık çeşitli araştırmacılar tarafından çok değişik şekillerde ifade edilmiş ve sınıflandırılmıştır (Koçel, 1998: 569).

- Yöneticilik bir kariyer (meslek) uygulamasıdır, liderlik ise insanları etkileyebilme ve hareket geçirebilme işidir.
- Yöneticilik formal bir organizasyon içinde gerçekleşir, liderlik için formal yapı şart değildir.
- Yöneticilik tanımlanmış hedeflere ulaştıracak işlerin en etkin şekilde yaptırılması ile ilgilidir, liderlik ise hedeflerin ve yapılacak işlerin belirlenmesi ile ilgilidir.

- Yöneticinin insanları etkileme aracı bulunduğu pozisyona (mevkiye) verilmiş olan yetki ve yaptırım uygulama hakkıdır, liderin insanları etkilemekte kullandığı araç kişisel özellikleri, davranışları, insanlara verdiği vizyon, güven ve ilhamdır.
- Yöneticinin görev tanımı vardır, liderin görev tanımı yoktur.
- Yöneticilik eğitim, hesap kitap, ölçme, istatistik, yönetmelik, prosedüre dayanan bilimsel yanı ağır basan bir iş, liderlik ise insanları kendi istekleri ile davranışa sevk edebilme, insanları ileriye bakarak ulaşmaya değer saydıkları hedefler verebilme yani ‘sanat’ yanı ağır basan bir iştir.
- Yöneticilik tanımlanan hedeflere ulaşma, liderlik ise değişim ve dönüşüm yapabilme işidir.
- Yöneticilik işletmenin iç yapı ve dinamiklerine liderlik ise işletmenin dış çevresine yapı ve dinamiklerine bakabilme işidir.
- Yönetici işleri doğru yapan, lider ise doğru işleri yapan kişidir.

Sonuç olarak yöneticilik karmaşık çevre şartları içinde organizasyonun düzenli ve tutarlı bir sonuç üretmesiyle, liderlik ise organizasyona yeni vizyon vererek değişimleri gerçekleştirmekle ilgilidir.

İlişkilerinde sabitlik ve düzlük olan (Bass, 1985) yöneticiler daha çok envanter, kaynak ve veri sağlama olan teknik bilgiye sahiptirler ve günlük rutin işleri izlerler. Liderler ise daha fazla düşünerek örgütsel yaşama can veren değer ve moral çıkamazları için derin bir kavrayışa sahip olan ve insan kaynaklarını harekete geçiren kişilerdir. Tablo 2.1.’de yöneticilik ile liderlik arasındaki farklar izlenmektedir:

Tablo 2.1 Yöneticilik ile Liderlik Arasındaki Farklar

Yöneticilik	Liderlik
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarlayıcıdır	Orijinaldir
Devam ettiricidir	Geliştiricidir
Sistem ve yapılar üzerinde odaklanır	İnsanlar üzerinde odaklanır
Denetime güvenir	Dürüsttür
Kısa vadeli görüşe sahiptir	Uzun vadeli görüşe sahiptir
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar	Neden ve niçin sorulan önemlidir
Her zaman gözlerini tabanda gezdirir	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir
Klasik anlamda iyi askerdir	Kendisidir
Düşünceleri doğrudur	Doğru düşünce dedir
Mevcut durumu kabul eder	Mevcut duruma kafa tutar

Kaynak: Bennis, 1989; Akt. Keçecioglu, 1998: 10

2.1.1.4. LİDERLİK KURAMLARI

Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yeteneği ve bilgilerin toplamıdır. Diğer bir anlamı ise bir grubun amaçlarını yerine getirebilme yönünde grup üyelerini etkileyebilme becerisidir. Buna göre liderlik herhangi bir gruba sorun çözme ve hedefe ulaşma becerilerini kazandırarak ve geliştirerek grup üyelerinin etkileşimini gerçekleştirme yeteneği anlamında da kullanılmaktadır. (Demirbilek, 2003: 22-23).

Liderlik örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için, örgütler, bireyler, gruplar ve bunların çevre ile arasındaki ilişkileri düzenleyen, bireyler ve birimler arasında iletişim, etkileşim ve eşgüdümü sağlayan bir süreç olduğuna göre lider için zekâ, eğitim ve deneyim önemlidir. Liderler sadece yeni grupların oluşmasında değil, parçalanabilecek duruma gelmiş grupların birleşmesinde ve onları bir arada tutmak için de görev yapmaktadırlar (Özsalmanlı, 2005: 138).

Liderlerin temel üç görevi vardır. Bunlar; çalışanları harekete geçirmek, engelleri ve performans düşüklüğünü ortadan kaldırmak, izleyenlerini motive edebilmektir. Yukarıda yapılan bütün tanımlamaların buluştuğu ortak nokta belirli bir insan topluluğunun varlığı ve ulaşılması gereken bir hedefin olmasıdır. Ayrıca liderlerin yönetme, amaç belirleme, karar alma ve uygulama, vizyon sahibi olma, ikili ilişkilere ve iletişime önem verme gibi ortak özelliklere sahip oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda genel bir tanım yapmak gerekirse liderleri; sahip oldukları vizyon ve bilgileri, cesaret ve tecrübeleri ile birleştirerek en uygun yer ve zamanda en ideal kararları alabilen, aldığı kararları azimle uygulayabilen, içsel ve dışsal tehdit ve fırsatların farkında olan güçlü bir örgüt kimliği ve kültürüne sahip bir örgüt yapısı oluşturabilen ve bu örgütün devamlılığını sağlayacak stratejileri oluşturabilen kişilerdir (Gül, 2003: 5) şeklinde tanımlamak mümkündür. Bu kapsayıcı tanım dahi liderlik kavramının çok yönlü olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda liderliğin çok yönlülüğünü liderlikle ilgili teorileri inceleyerek daha sağlam temeller üzerine oturabiliriz.

1945'den önce, en yaygın liderlik kuramı liderlere özgü evrensel kişilik özellikleri iken daha sonra davranışçı kuram ve durumsal kuramlar geliştirilmiştir. Liderlik kuramları ortaya çıkış tarihlerine göre Brayman (1990) tarafından Tablo 2.2'deki gibi sıralanmıştır (Akt. Topçu, 1999: 56):

Tablo 2.2 Liderlik Kuramlarının Ortaya Çıkışı

Yıllar	Liderlik Kuramı	Kuramın Ana Düşüncesi
1940'lara kadar	Özellik kuramı	Liderlik doğuştan gelen bir özelliktir.
1940-1960	Davranışçı kuram	Liderin etkinliği liderin nasıl davrandığıyla ilgilidir.
1960-1980	Durumsal Kuram	Etkin lider durumdan etkilenir.
1980'ler	Yeni Yaklaşımlar	Bir Lider vizyon sahibidir.

Kaynak: Akt. Topçu, 1999: 56

Tablo 2.2'e göre liderlik kuramları 1900'lü yıllardan günümüze kadar uzun soluklu bir evrim geçirmektedir. Önceleri liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğuna inanılırken, daha sonra liderin davranışı ön plana çıkmış, bu kuramdan sonra içinde bulunulan durum önem kazanmış ve son yıllarda ise liderlikte vizyoner olma önem kazanmıştır.

Özellik Kuramı: Özellik kuramı, lider olanı lider olmayandan ayıran kişisel özellikleri belirlemekle ilgilidir ve liderin özellikleri, kişilik, yetenek ve fiziksel çekicilik olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Kişilik ve fiziksel özellikler boy, yaş, güzellik, popülerlik, konuşkanlık, hırslılık gibi özelliklerdir. Analitik yetenek, işi bilme, karizma, yaratıcılık, esneklik ve kişisel sıcaklık istenen diğer özelliklerdendir. Özellik teorisinin geliştirilmesinde Sanayi Devrimi'nin önemli rolü bulunmaktadır. Buhar gücünün keşfedilmesiyle başlayan Sanayi Devrimiyle birlikte bilimsel olarak yönetim kavramı da anılmaya başlanmıştır. O döneme hâkim olan yönetim unsurları iş bölümü, uzmanlaşma, standartlaşma, hiyerarşi, belirli kural ve yöntemlerin uygulanmaya konulmasıydı (Gül, 2003: 7). Yukl (1989: Akt. Yukl, 1994), başarılı liderleri karakterize eden ve liderlerde en sık bulunan özellik ve becerileri tablo 2.3'deki gibi göstermiştir.

Tablo 2.3 Liderlik Özellikleri

Özellikler	Beceriler
Durumlara adapte edebilme	Zeki olma
Direnme, dirençli olma	İkna becerisi
Kendine güvenli olma	Geniş beceriye sahip olma
Enerjik olma	Sosyal beceriler
Bağlılık duygusuna sahip olma	Yönetim becerisi
Kararlı olma	Yaratıcı olma
Sorumluluk alma	Diplomatik ve anlayışlı olma
İşbirliği ile çalışma	Akıcı konuşma
Sosyal çevreyi değiştirme	Grup görevleri hakkında bilgili olma
Atılgan olma	
Hırslı olma ve başarıya odaklılık	
Stresi hoş görme	
Diğerlerini etkilemek için istekli olma	

Kaynak: Hersey ve Blanchard, 1996: 86: Akt. Topçu, 1999

Tablo 2.3'de de görüldüğü üzere saptanan bu özellikler liderlerin hepsinde farklı biçimlerde bulunmaktadır.

Özellikler kuramının en zayıf noktası genellemeler yapıp, bu özelliklerin bütün liderlerde bulunduğunu iddia etmesidir. Neden sonuç ilişkisi ile çalışanları göz ardı etmesi ve bütün özellikleri erkeklere yönelik olarak belirlemesi diğer zayıf noktalarıdır (Topçu, 1999). Buradan hareketle liderlikle ilgili arayışlar sürmüş ve özellikler kuramına seçenek olarak davranışçı kuram geliştirilmiştir.

Davranışçı Kuram: Davranışçı kuram, liderin ne yaptığını tanımlayarak başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmesi için gereken davranışların saptanmasına dayanmaktadır. Bu kuramda eğer liderlik davranışları belirlenirse, kişinin bu davranışları elde etmek üzere eğitilebileceği tezi savunularak, özellikler kuramı tezi çürütülmeye çalışılmıştır (Topçu, 1999).

Yönetim Gözeneği Kuramı: Blake ve Mouton'un (1964) yönetim gözeneği kuramına göre seksen bir çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmış ve bunlar beş temel alt biçim olarak değerlendirilmiştir (Akt. Çelik, 2000).

Zayıf Liderlik: 1.1'lik liderlik biçimidir. Hem üretime hem de çalışana düşük düzeyde önem verilmektedir.

Otorite ve İtaat: 9.1'lik liderlik biçimidir. Lider, maksimum düzeyde örgütsel amaçlara önem verirken, çalışana en düşük düzeyde önem vermektedir.

Şehir Kulübü Liderliği: 1.9'luk liderlik biçimidir. Lider, çalışana üst düzeyde önem verirken, üretime, en alt düzeyde önem vermektedir.

Denge Sağlayıcı Liderlik: 5.5'lik liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde hem üretime hem de çalışana orta düzeyde önem verilmektedir.

Takım Liderliği: 9.9'luk liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde, üretime ve çalışana en yüksek düzeyde ilgi gösterilir. En etkili liderlik biçimi olarak kabul edilmektedir.

Durumsal Karam: Özellikler ve Davranışsal Liderlik Teorileri, liderlik konusuna önemli teorik katkıda bulunmuşlardır. Ancak yapılan araştırmalar liderlik konusunda fiziksel, zihinsel ve kişisel özellikler veya en iyi davranış biçimlerini saptanması ile sınırlanamayacağını ortaya koymuştur. Bu gelişmeler üzerine Durumsal Liderlik Teorileri geliştirilmiştir. Durumsal Liderlik Teorileri en iyi lider özelliklerini veya davranışlarını belirlemenin ötesinde bunların hangi durumlarda başarılı olduğu üzerine yoğunlaşmıştır. Bu yaklaşımın temel felsefesi bir liderlik modelinin etkili ve başarılı olma olasılığının, uygulandığı duruma ve içinde bulunduğu şartlara uyum göstermesi ile ilgili olduğunu belirtmesidir. Bu durum ise genellikle yönetimde tek ve en iyi yönetim biçiminin bulunduğunu ileri süren davranışsal liderlik teorilerinden farklı yönünü ortaya koymaktadır (Gül, 2003: 10-11).

Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi çalışmaları, lider davranışını iki temel boyutta incelemiştir.

a) İşe Yönelik Liderlik Davranışı: Bu davranış tarzını sergileyen liderler; işin teknik yönlerine önem verir, çalışanların önceden belirlenmiş yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını ve performanslarını yakından denetler, mevkilerine dayalı bir otorite ve buna bağlı ceza ve ödül güçlerine dayanırlar.

b) Kişiyeye Yönelik Liderlik Davranışı: Kişiyeye yönelik liderlik tarzını benimseyen liderler ise kişiler arası ilişkilere, takım çalışmasına, çalışanların katılımına önem vermektedir (Koçel, 1989).

Likert, Michigan araştırmalarının devamı olarak liderlik davranışlarını dört başlık altında toplamıştır (Akt. Can vd, 1995):

- Sistem 1. Sömürücü Otoriter Liderlik: Bu tarzdaki liderlerin astlarına güvenleri yoktur ve tüm kararları kendileri alırlar. Ceza ve korkutma ile motivasyon sağlamaya çalışırlar. Kimin hangi işi, ne zaman ve ne şekilde yapacağını tamamen kendileri belirlerler.
- Sistem 2. Yardımsever-Otoriter Liderlik: Astlarına az da olsa güven duymakta, çalışanları motive etmede cezalandırma ve korkutmanın yanında, ödüllendirme yolunu da kullanmaktadırlar. Astların kararlara katılmasına azda olsa olanak tanımakta ve yakın denetim uygulamaktadırlar. Kararları yine lider verir, ama çalışanlar işlerini yaparken belli derecede esnekliğe sahiptirler.
- Sistem 3. Danışmalı Liderlik: Astlara büyük ölçüde güvenilmekte, kararlara katılma olanağı tanınmakta, kararlar alınırken astlara danışılmakta ve fikirleri dikkate alınmaktadır. İşlerin nasıl başarılacağı konusunda astlar oldukça özgürlüğe sahiptir. Bu tarzda, çalışanları ceza ve korkutma yerine, ödüllendirme ile motive etme tercih edilmektedir.
- Sistem 4. Katılımcı Liderlik: Liderin astlarına güveni tamdır. Bu tarzda astlar, amaç belirlenmesi ve iş ile ilgili kararların alınmasına tam olarak katılırlar. Grup katılımı ve başarısına dayalı ödüllendirme geçerlidir.

Sistem 1 işe yönelik liderlik davranışını benimserken, sistem 4 ise kişiyeye yönelik liderlik davranışını benimsemektedir. Likert, örgütleri Sistem 1'den Sistem 4'e doğru değiştirmek gerektiğini savunmaktadır..

Yeni Liderlik Yaklaşımları:

1970 ve 1980'lerde örgütün başarı ve etkililiğini etkileyen bireysel özelliklerin tekrar merkeze alınmaya başladığı görülmüş ve yeni liderlik yaklaşımlarına arayış artmıştır. Ayrıca bu yıllarda A tipi örgütlerden Z tipi örgütlere doğru bir değişim vardır. Z tipi örgütler yönetici ve çalışanlar arasındaki statü farklılıklarını azaltırlar. Karar vermeye katılımı ve uzlaştırıcı veya kolaylaştırıcı güce dayalılığı vurgular.

Bu liderlik modelleri çalışanlara vizyon kazandırma ve ilham olmayı temel alan dönüşümcü liderlik, lider ve çalışan arasında ödüllerin karşılıklı değişimle ilgili olan sürdürümcü liderlik ve örgütte kararlara ve uygulamalara çok az dahil olan etkisiz

liderliktir. var olan kültürü koruma ve sürdürme, yeni kültür oluşturma boyutlarıyla ilgilenen kültürel liderlik (Erçetin, 1993); gelecekte ulaşmayı istediğimiz bir durumu gösteren vizyoner liderlik ; eğitim alanında öğretim programının yönetimi ile ilgili olan öğretimsel liderlik yeni liderlik yaklaşımları arasındadır. Bu liderlik yaklaşımları eğitim alanının dışında gelişmeye başlamakla birlikte eğitim alanında ve özellikle okullarda bu liderlik yaklaşımlarından yararlanılmakta ve araştırmalar yapılmaktadır.

2.1.1.5. Liderlik Stilleri

Liderlik; isteklilik, inanç, bağlılık, gönüllülük gibi durumları içeren bir süreçtir. Bu süreçte pek çok gücün bütünleşmesi ve bu bütünleşmeden doğan zorunlulukları istekliliğe, inanca, bağlılığa ve gönüllülüğe dönüştüren bir etki söz konusudur (Erçetin, 1993). Lider grup üyeleri tarafından hissedilen, ancak netleşmemiş ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin gizli güçlerini bu amaç etrafında etkinliğe geçiren kimsedir (Celep, 2004). Liderlik sürecinde, lider ve izleyenler vardır. İzleyiciler kavramı pasif bir davranışı ve lidere olan bağımlılığı çağrıştırmaktadır. Ancak günümüzde liderlik yaklaşımlarında lider ile izleyiciler arasında çok yönlü bir etkileşim üzerinde durulmaktadır (Çelik, 2005). Liderlik farklı bakış açılarından, değişik şekillerde analiz edilen ve tanımlanan bir kavramdır. Bu durumda liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik ve felsefi açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavramdır (Şişman, 2004). Liderlik genellikle, bireysel özellikler, liderlik davranışları, etkileşim modeli, rol ilişkileri, izleyenlerin algıları, izleyenler üzerindeki etki, görev ve amaçlar ve örgütsel kültürün etkisi açısından tanımlanmıştır. Tanımlar genelde bir etkileme sürecine vurgu yapmaktadır. Fakat bunların çoğunda ortak bir nokta veya öneri olmayıp, pek çok açıdan birbirinden farklılık göstermektedir. Bunlar, etkinin kullanılışı ve etkiyi yapan kişi, etkileme girişiminin amacı, etkinin kullanılmasına ilişkin tutum ve tavırlar olarak sayılabilmektedir (Yukl, 1989: Akt. Yukl, 1994).

Liderlik stilleri içinde en öne çıkan iki liderlik; dönüşümcü ve etkileşimci liderlik olduğu görülmektedir. Bu çalışmada asıl olarak üzerinde durulan dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleridir. Bunun yanında dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin temel karakteristikleri incelendiğinde, bu liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişki olduğu, özellikle dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin

öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, ilk defa Burns (1978) tarafından geliştirilen, daha sonra Bass (1985) ve Bass ve Avolio (1988) tarafından yapılan dönüşümcü ve etkileşimci liderlik sınıflaması bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçiminde örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Çelik, 2003). Dönüşümcü liderlik, yönelimleri görmek, gerçekliği tanımlamak ve değişim heyecanı yaratmakla ilgilidir. Dönüşümcü lider vizyon sahibi ve değişim ustası olup (Özden, 2005), işgörenlerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak, kendilerine olan güvenlerini artırır ve onların normalde beklenenden daha fazla performans göstermelerini hedeflerler (Celep, 2004). Aynı zamanda, yaratıcı anlayış, ısrarcılık, enerji ve sezgileri bütünleştirerek diğer örgüt çalışanlarının ihtiyaçlarına karşı hassasiyetle yaklaşarak örgütsel bir kültür oluşturmaya çalışırlar (Bass ve Avolio, 1993). Bass'a (1985) göre dönüşümcü liderler, iyi bir vizyon, etkili konuşma ve yönetim becerilerine sahip olup, bu becerilerini izleyenlerle güçlü duygusal bağlar kurmak için kullanırlar. Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etkisi karizmatik liderliğe yakın bir durumdur. Fakat karizmatik liderlik ile idealleştirilmiş etki arasında bazı temel farklar vardır. Dönüşümcü liderlik için karizma gerekli fakat yeterli olmayan bir bileşendir. Bazı liderler belki karizmatiktirler, fakat dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmayabilirler. Bazı araştırmacılar (Bass, 1985), dönüşümcü liderliğin boyutlarını; entelektüel uyarım, bireysel destek, telkinle güdüleme ve idealleştirilmiş etki; etkileşimci liderliğin boyutlarını ise koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve laissez-faire liderlik olmak üzere yedi boyut altında sıralamışlardır. Bu boyutlar şöyle açıklanabilir:

Entelektüel uyarım: Entelektüel uyarımcı liderler, izleyenleri problemlere yeni bakış açıları ile bakma konusunda cesaretlendirerek, yaratıcılığı desteklerler. Problemlerin altında yatan varsayımları yeniden düşünmeyi ve test etmeyi vurgularlar. Problemlerin çözümünde mantıklarını kullandıkları gibi sezgilerini de kullanırlar. Entelektüel

uyarımcı liderler, problem çözmeye kendi özel ve yenilikçi yaklaşımlarını kullanarak izleyenlerini geliştirirler. Bunun sonucunda izleyenler, lider yardımı olmadan da iyi bir problem çözücü ve yenilikçi kişiler olabilirler (Bass ve Avolio, 1990).

Bireysel destek: Dönüşümcü liderler izleyenlerini, hepsi benzer ve aynı ihtiyaç ve özelliklere sahip bireyler gibi değil, ayrı bir birey ve kişilik olarak görürler. Çalışanları farklı birer kişilik olarak görüp onları dinlerken aynı zamanda onların kendine olan güvenlerini geliştirmelerini sağlarlar. Lider burada aynı zamanda bir çeşit danışmanlık rolü oynamaktadır. Danışman olarak lider izleyenlerin güçlü ve zayıf yönlerini görmesine yardım eder. Onların amaçlarına ulaşması için ihtiyaç duydukları kaynaklara ulaşmasına yardım eder. Bireysel destekte anahtar varsayım, her bir çalışanın ihtiyaçlarının farklılığı ve her birinin kendine özgülüğüdür. Onların ihtiyaçları zamanla liderin etkisiyle kısmen değişebilecektir. Dönüşümcü liderler, her bir çalışanın ihtiyaçlarını teşhis edebilmeli ve değerlendirebilmeli, daha sonra onları maksimum potansiyellerini gösterebilecekleri yerlere terfi ettirmelidir (Bass ve Avolio, 1993).

Telkinle güdüleme: Liderin, izleyenleri örgütün vizyonunu benimseme ve örgüte bağlanmaları için güdülemesidir. Lider, telkinle güdüleme yoluyla, örgütsel amaçlara ulaşmak ve örgütün performansını artırmak için takım ruhunu teşvik eder. Lider izleyenlere moral yükseltici konuşmalar yaparak onların iyimserlik ve coşkularını artırır (Bass ve Avolio, 1990). Eğer izleyenleri tarafından paylaşılan bir vizyon ve misyonu var ise liderin telkinle güdüleme gücü daha da artar. Diğer bir deyişle izleyenlerde heyecan ve güven oluşturarak, zor anlarda işlerin üstesinden gelmeleri için onlara enerji ve iyimserlik sağlar. Ayrıca geliştirdiği yaratıcı iş metotlarıyla personelin iş yükünü ve görevlerini azaltma yollarını araştırır (Bass ve Avolio, 1990)

İdealleştirilmiş etki: Lider, izleyenleri için mükemmel bir rol modelidir. İdealleştirilmiş etkide lider, izleyenlerin güven ve saygısını kazanarak örgüt için iyi kararların alınmasını sağlar. Lider, izleyenlere saygı gösterir, onların güvenini ve örgütsel misyona inanmalarını sağlayarak onların üzerinde güçlü bir etki oluşturur. İzleyenler, liderin arzu edilen sonuçlara ulaştığını gördüklerinde onun tutum, davranış ve değerlerine özenmeye, onun gibi davranmaya çalışırlar. İdealleştirilmiş etki sayesinde liderler, performansın en üst düzeye ulaşması konusunda izleyenlerin ekstra çaba göstermelerini sağlarlar (Bass ve Avolio, 1990).

Etkileşimci Liderlik.

Etkileşimci liderlik 3 boyuta sahiptir. Bunlar; koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve laissez-faire liderliktir.

Koşullu ödül: Koşullu ödül, liderlerin izleyenlerin performans ve yeterliklerine dayalı olarak onları ödüllendirmesi ya da disipline etmesi ile ilgilidir. Liderler, amaçların gerçekleşmesi durumunda nasıl bir yol izleneceği ve onların ihtiyaçlarının nasıl tatmin edileceğine ilişkin olarak izleyenlerle açıkça bir anlaşmaya varırlar. Ödül söz vererek ya da sağlayarak izleyenlerle bir nevi takas yaparlar (Bass, 1997).

İstisnalarla yönetim: İstisnalarla yönetim, yöneticiler tarafından aktif ve pasif olmak üzere iki şekilde uygulanır. Eğer yönetim aktif ise, liderler izleyenlerin performansını takip ederek onların standartlardan sapmalarını ve hatalarını düzeltir. Eğer yönetim pasif ise, liderler hataların ve sapmaların ortaya çıkmasına kadar hiçbir şey yapmadan bekler. Bu süreçte düzeltici bir eylemde bulunmazlar (Bass, 1985). Bozulmamışsa tamir etme- dokunma ilkesini katı bir biçimde uygular ve herhangi bir hata olmadan eylemde bulunmazlar (Bass,1997).

Laissez-faire (Tam serbest) liderlik: Liderin bir şeyler yapmaktan kaçınması veya pek ortalarda görülmemesi ile ilgilidir. Liderlik stillerinin en hareketsiz olanıdır. Etkileşimsizliği temsil eder. Bu tür liderler çoğunlukla hareketsiz ve etkisizdir. Kararsızlık ve isteksizlik hâkimdir. Karar almaktan ve sorumluluktan kaçarlar. İhtiyaç duyulduğunda ise ortada pek gözükmeyenler (Bass, 1997).

Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik

Etkileşimci liderlik davranışçı liderliğin geliştirdiği liderlik tarzıdır. Bir siyaset bilimcisi olan Burns (1978), “Liderlik (Leadership)” adlı eserinde liderliği “etkileşimci” ve “dönüşümcü liderlik” olmak üzere ikiye ayırmıştır. Daha sonra bu ayrımı, örgüt yönetimlerine uyarlamaya çalışmıştır. Burada yeni liderlik yaklaşımı olan dönüşümcü liderlik, aslında davranışçı yaklaşımın geliştirdiği etkileşimci liderlikle karşılaştırılmıştır.

1978 yılında Burns tarafından tanımlanan ve daha sonra Bass tarafından geliştirilen (Akt. Barbuto, 2005) dönüşümsel liderlik örgüt üyelerinin tutum ve kabullerinde birtakım değişiklikler meydana getirerek örgütün misyon ve hedeflerini gerçekleştirme yönünde bir bağlılık oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Karip, 1998: 47); idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek. Etkileşimsel liderlik, lider ile astlar arasındaki ‘koşullu ödül temelli takas’ ilişkisine dayanır. Ayrıca astların göreve odaklanabilmesi için onlara yapıcı geri bildirimde bulunur ve görevin tamamlanması durumunda övgü, tanınma ve parasal ödüller gibi dışsal ödüller sağlarlar. Bunun sonucunda çalışanlar iş rollerini ve lider ile örgütün kendilerinden neler beklediğini anlarlar ve beklentileri karşılayabilecekleri, ortak olarak değer verilen sonuçları elde edebilecekleri konusunda bir özgüven geliştirirler. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı üzerinde doğrudan ve dolaylı bir biçimde etkili olduğunu göstermektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda da (Arslantaş ve Pekdemir, 2007) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Etkileşimci liderliğin ana felsefesi; lider ve izleyen arasındaki karşılıklı alış verişe dayanmaktadır. Etkileşimci liderlikte olası destek içeren, izleyenler liderlerin vaatleri, ödülleri ve pekiştiricileri ile motive edilir veya negatif dönüt (negative feedback) disiplinler davranışlar ve azarlama gibi enstrümanlar ile düzeltilir (Brestrich, 1999: 114). Kirby ve Paradise (1999: 303) etkileşimci liderlikte lider ve izleyici arasındaki bağımlılığı şu şekilde ifade etmiştir:

“Etkileşimci liderlikte basit olarak, lider almak istediği bir şey için izleyicilerine istediklerini vermektedir. Aralarındaki ilişki karşılıklı bağımlılığı içermektedir. İzleyicileri için liderlerinin isteklerini yerine getirmek çok önemlidir. Bunun yanında liderlerde sık sık izleyicilerinin beklentilerini karşılamak durumundadır. Etkileşimci liderlik, liderin izleyicilerinin değişen gereksinimlerini hangi ölçüde karşılayabildiğine bağlıdır.”

2.1.1.6. Eğitim ve Okul Yönetiminde Liderlik

Bir uzmanlık alanı olan eğitim yönetimi, amaç ve işlev açısından iş ve kamu yönetiminden ayrılmakta ve farklılık göstermektedir. Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan eğitimin kendine özgülüğüdür. Bir tanım yapmak

gerekirse, eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyacını gidermek için kurulan eğitim örgütlerini önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 1993; Akt. Erdoğan, 2000)

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde yaklaşmaktadır. Yani eğitim yönetimi sistem ile ilgiliyken okul yönetimi okul düzeyinde etkililikle ilgilenmektedir (Erdoğan, 2000)

Sonuç olarak, eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi bazı hedef ve amaçlara sahiptir. Fakat bu amaç ve hedefler diğerlerinden farklı olarak soyut hedef ve amaçlardır. Okul yönetiminde liderlik de okul yöneticisinin bu amaç ve hedeflere ulaşmada çalışanları etkilemede kullanılabileceği güçler olarak tanımlanabilir (Sergiovanni, 1994; Akt. Şişman, 2004).

Liderlik bir etkileme yeteneğidir. Etkileme yönetim olayında ve özellikle eğitim yönetiminde çok önemlidir. Özellikle okul yöneticiliği yetkilerden çok etkilerin ağır bastığı bir alandır. Sonuç olarak kanunlarda okul yöneticilerinin görevleri ve yetkileri belirtilmiştir. Kanunlarla verilen yetki ve sorumlulukların gerçekleşme olasılığı ise yöneticinin liderlik vasıflarıyla paraleldir. Eğitimde liderlik kendisini yetki, görev yürütme ve etki ile belli etmektedir. Formal yetki yöneticiye ancak statü liderliği sağlayabilmektedir. İnfomal yetki ise grupça verilmekte, aslında yöneticiye bir tür liderlik görevi ve ünvanı sağlamaktadır (Erdoğan,2000)

Okul yöneticisi liderlik vasıflarıyla içinde bulunduğu bürokratik ortamdan etkilenmektedir. Yani diğer örgütlerde ki liderlerden farklılıklar göstermektedir. Okul yöneticisi, liderden önce amirdir veya baştır. Amirlik imajından liderlik imajına girebilmesi, çok güç olmakla beraber, bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim hizmetinin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişmesi gibi bu idealler, okul yöneticisinin liderlik görevlerini bir bakıma tayin etmektedirler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerinin ihtiyaçlarını dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir. Liderliğin bir grup eylemi olduğunu, amirliğin ise sadece kişisel hak ve görevleri kapsadığına göre, okul yöneticisi, amirden çok grubuna

dönük çalışabilmekte ve onların liderlik imajına yaklaşabilmektedir (Bursalioğlu, 1971).

Başarılı okul liderliğini karakterize eden özel bir biçem veya yöntem yoktur. Fakat okulda tutarlı bir adanma ve çok önemli ilkeler olması gerekir. Bu ilkeler amaçlar, müşteriler-çalışanlar, süreçler ve kültürle ilgilidir. Okullarda eylemleri başlatıp, sürdürmek ve devam ettirmek birinci derecede okul yöneticisinin sorumluluğundadır. Okul müdürleri; öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adamalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede etkilerini kullanmak zorundadır (Başaran, 1996).

Yönetim süreçleri içerisinde özel bir önem taşıyan, yönetimin merkezinde yer alan ve liderliğin özünde bulunan etkileme süreci, eğitim yönetiminde çok önemli bir yere sahiptir (Aydın, 1994: 273). Yönetim bilimleri alan yazınında, örgüt üyelerinin amaçları gerçekleştirici yönde harekete geçirilmesi, bu yönde isteklendirilmesi, daha etkili bir biçimde hedefe yöneltilmesi iş görülerinin vurgulandığı görülmektedir. Yönetimin, iş görenlerin davranışları üzerinde, örgütsel amaçlar çerçevesinde belirleyici, değiştirici, düzeltici, iyileştirici yönde bazı yaptırımlarda bulunmayı öngördüğü söylenebilir. Bu işlevler, yöneticinin astları etkileyebilme yeterliğinde olmasını gerektirmektedir (Aydın, 1986). Etkileme yeterliği, değerlendirildiğinde başarılı yöneticiliğin; rehberlikte bulunmayı, güdülemeyi, yöneltmeyi, ortak hedefleri gerçekleştirmeye ikna etmeyi ve eşgüdümlemeyi içerdiği söylenebilir (Dawis, 1984: 141).

Erçetin'e (1993: 35) göre etki, başka bir insanın davranışlarını farklılaştıran herhangi bir eylemdir. Etkileme ise; iş göreni istenilen nitelikte ve nicelikte iş yapması için dışarıdan güdülemektir (Başaran, 1996: 55). Yine Başaran'a (1992: 99) göre etkileme, bir insanın başka bir insanı eylemde bulunmaya geçirme sürecidir. Etkileme; yöneticinin, astların etkinliklerine yön verme, onları çalışmaya sevk etme süreci, kişinin gücünü kullanırken yararlandığı süreç (Koçel, 1998: 384); kişiler arası ilişkilerde gerçekleştirilen Backhouse bir iletişim süreci (Erçetin, 1993: 35) olarak tanımlanmaktadır.

Etkilemeyi, bir kimsenin, başka birinin öneri, talimat veya emirlerini yerine getirmesi olarak tanımlamak mümkündür. Bu durumda, öneride bulunan veya emir-talimatı veren kişi güçlü sayılacaktır. Dolayısıyla, etkileme bir kişinin davranışları ile

(talimat vermek vs.) başka bir kişinin davranışlarını değiştirdiği (talimata göre hareket etmek vs.) sürecin adıdır (Koçel, 1998: 384). Etkileme; yöneticinin, altındaki insanlar tarafından kabul edilmesi, rehberlik ve yön almak için aranması, onlar tarafından ihtiyaç ve amaçlarını karşılamada yardımcı olabilecek birisi olarak algılanması anlamına gelmektedir (Werner, 1993: 17-18).

Etki sürecinin önemi, örgüt içinde bireyler arası etkileşimi başlatma ve sürdürme niteliğinden kaynaklanmaktadır. Özde insan ögesine ve ona hizmet etme anlayışına dayanan ve toplumsal özelliklerin daha yoğun bir biçimde görüldüğü okul sistemlerinde etki süreci daha çok önem taşımaktadır. Okul, etkileşim ilişkileri çerçevesinde işleyen bir örgüt türüdür. Etkileme, örgütlenmiş hareketi başlatan yönetim sürecidir. Bu aşamadan sonra yöneticiye düşen görev, astları görevlerini gerçekleştirmeye yöneltmektir. Yönetici, örgüt içinde yer alan ve psiko-sosyal yapıları birbirinden farklı olan insanları yönetmek durumunda olan kimsedir. İşte etki sürecinin önemi, farklı nitelik ve özelliklere sahip olan iş görenleri ortak değerler etrafında birleştirme özelliğinden kaynaklanmaktadır (Haimann, 1978: 116).

Sonuç olarak okul ortamında yöneticilerin, örgütsel amaçları gerçekleştirmek, öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırmak, onların beklentilerini karşılamak için öğretmenler üzerinde etkili olması gerekmektedir.

2.1.1.7. Okul Liderlerinin Sahip Olması Gereken Beceriler

Günümüz okul liderlerinin hızla değişen dünyanın gereklerini karşılayabilmeleri için, geçmişteki meslektaşlarına göre daha çok şey bilmeleri ve yapmaları kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu anlamda okul lideri okulun sorumluluğunu tamamen üzerine almalı ve bu doğrultuda kendini sürekli olarak yetiştirmelidir. Bu anlamda bir örgütü canlılığı ve yaratıcılığını yeni düşüncelerin varlığına bağlar. Canlı ve yaratıcı bir okul için lider bir takım özellik ve becerilere sahip olarak yönetim sergilemelidir. Günümüz okullarının okul müdürleri yöneticilik ve liderlik becerilerini kazanarak ve kazanımlarını kullanarak okullarını yönetmelidirler. Kısaca yönetici olarak hareket etmelidirler. Eğitim yönetimi; insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için madde ve insangücü kaynaklarını kullanma süreci olup; bu süreci yöneten de eğitim yöneticisi yani okul müdürüdür (Çelik, 2000: 28-29). Taymaz da eğitim yöneticisini yani okul

müdürünü; eğitim örgütlerini, belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için insan ve maddi kaynakları etkili bir şekilde kullanmak şartıyla eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun, eğitim örgütünün özel amaçları çerçevesinde belirlenmiş politikaları ve alınan kararları uygulayan ve yöneten kişi olarak tanımlamıştır (Taymaz, 1995: 15). Okul müdürlerinin liderliği ve liderlik özelliklerinin yönetimdeki önemi, 1980'li yıllardan itibaren etkili ve başarılı okullar olarak gündeme gelmeye başlamıştır. Okul; eğitim amaçlarını yerine getirmek için kurulan formal bir örgüt olup; diğer örgütlerden ayıran en önemli özelliği; girdi ve çıktısının insan olmasıdır. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli düzenlemeleri yapan kişi de okul müdürüdür. Bu nedenle başarılı bir okul müdürü liderlik ve yöneticilik kavramlarına eşit derecede önem vermesi gerekmektedir. Bir okulun yönetiminde rol oynayan çeşitli iç ve dış öğeler bulunmaktadır. İç öğeler; okulun yapısına ait ve okulu oluşturan personeldir. Dış öğeler ise; okulun yapısında olmayan, fakat yönetimde rol oynayan, etkileyen merkez yöneticileri, veliler, çevredeki gruplardır. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri ise; okul müdürüdür (Erçetin, 1993). Türkiye'de okul müdürleri atama ile iş başına geldikleri için formal yetkilerle donatılmıştır (Korkmaz, 1996: 30). Okul yöneticisi formal bir eğitim lideridir. Okul yöneticisi liderlik güçlerinden yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü bir arada bulundurmaktadır (Çelik, 2000:6). Bu üç gücün kullanılması, Türkiye'de okul yöneticisini formal bir lider konumuna getirmektedir. Okul müdürlerinden liderlikten çok yöneticilik yapmaları beklenmektedir. Ancak liderlik açısından önemli olan bu örgütsel güçler yanında, kişisel güçlerin de kullanılmasıdır. Liderler genellikle kendine güveni çevresindekilerden daha çok olan, kişisel davranmaktan kaçınan, çevresindekilerin davranışlarına karşı duyarlı kimselerdir. Liderliğin bazı yetenekler gerektirdiği bir gerçektir. Bunlar liderin daha çok, yüz yüze ilişki durumlarında, olayların çözümlenmesinde, kitle iletişiminde ve belirli işleri yapabilecek kimselerin seçiminde yararlanabileceği yeteneklerdir. Bunlardan başka, birçok yazar ve araştırmacılar, yarım asırdan beri, liderlik özelliklerini veya kişilik öğelerini, çeşitli biçimlerde sıralamış veya gruplandırmıştır. Cesaret, direşme, kendini kontrol, bağımlılık, derin görüş, önlem ve sosyal uyum bu özellikler arasındadır. Fakat bu araştırmaların belki de en yararlı olanları, bir gruptaki liderin, diğer grupta lider olamayabileceğini gösterenlerdir (Bursalıoğlu, 1998: 212-213). Okul yönetiminde liderlik, örgüte olduğu kadar,

üyelerine de dönük olmalıdır. Bu konuda yapılan araştırma, hem çevrenin okulu desteklemesini sağlayan, hem öğretmenlerin çevre baskılarına karşı koruyan yöneticilerin genellikle liderlik rolüne girebildiklerini göstermektedir (Bursalıoğlu, 1998:213). Okul müdürünün okulda lider olarak kabul edilmesi; grubun amaca ulaşmasındaki iletişim becerisi, bilgisi, sorunları çözmedeki yaklaşımları, kararlılığı, çok yönlü düşünme yeteneği, anlama, açıklama, yordama ve yargılama özelliklerinin bütünlüğü yönetimsel ve kişisel etkisinin okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve diğer bireyler tarafından benimsenmesine bağlıdır. Yöneticinin lider olarak kabul edilmesi için yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir (Erkuş, 1997:12). Eğer bunları gerçekleştiriyorsa okul müdürü sadece yönetici olarak nitelendirilebilir. Lider bir yönetici örgütün işleyiş doğrultusuna ilişkin özel bir bilinç ve anlayışa sahip olan kişidir (Bursalıoğlu, 1998: 209). Müdürlerin görevi çok önemli olmasına rağmen Türkiye’de okul müdürü atamalarında gerekli hassasiyet gösterilmemektedir. Atamalardan sonra kısa süreli hizmet içi eğitimle yetinilmekte olup bu eğitimler müdürler için yeterli gelmemektedir. Halbuki okul yöneticilerinin 2000’li yılların gerektirdiği işbirliğinin teşviki, öncelik kullanma, başkalarının cesaretlendirilmesi ve profesyonel yöneticiliğin ve problem çözme kapasitesinin geliştirilmesi gibi yeni akımlar konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. Bunların yanı sıra çağın gelişen ve değişen şartlarına uyum sağlama özelliği de kazandırılmalıdır (Korkmaz, 1996: 30).

2.1.2. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

Kavram ve bir anlayış olarak bağlılık duygusu toplum duygusunun bulunduğu hemen her yerde bulunmaktadır. Bağlılık toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimi şeklinde genel olarak ifade edilebilmektedir. Bir başka tanımlamayla bağlılık, en yüksek derecede bir duygu olarak; başkalarına yada bir düşünceye, kendimizden daha büyük bir şeye bağlılığı, bir örgütte veya işyerinde yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatmaktadır (Ergun, 1975:98-99).

Bağlılık kavramının gelişimine bakıldığında Fransızca ve Latince kelimelerden gelmekte olduğu görülmektedir. Bu durumuyla kanuna saygıyı öncelikle anlatırken, çeşitli devrelerde farklı anlamlarda kullanılmış, çoğu kez de “sadakat” kavramı ile karıştırılmıştır (Gilmer, 1966:321-325).

Örgütsel bağlılık literatürü, araştırmacıların, büyük ölçüde bireylerin bağlılık niteliği, kişinin örgütsel amaç ve çıkarlarını koruma isteği, örgüte dönük belli davranışsal gerekleri verme getirme ve örgütle paylaşılan birlikteliğin daha çok moral-psikolojik gücü üzerinde odaklandıklarını göstermektedir. Bunun yarımında araştırmacılar, örgütsel bağlılığı iş görenlerin, örgütün farklı parçalarına veya öğelerine bağlılığı şeklinde tanımladıklarını (Balay, 2000: 18).

Örgütsel bağlılık eğitim sistemi ve bu bağlamda okulun amaçlar doğrultusunda verimliliği, öğretmen ve okul yöneticilerinin, okul ve eğitim sisteminin amaç ve değerlerini benimseme derecesine bağlıdır (Celep, 2000). Artan rekabet koşullarında örgütlerin en ayırıcı özelliği olması nedeniyle çalışanların, örgütte tutulması bir zorunluluk haline gelmiştir. Rekabet koşullarında büyük bilgi birikimine sahip bireyleri örgütte tutmanın tek yolu elbette para değildir. Pek çok durumda bazı nitelikli işgücünün örgütten ayrıldığı ve daha az ücretle başka örgütlerde çalışmayı kabullendiği görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri de örgütün ve onun yöneticilerinin, çalışanları örgüte bağlama başarısızlığıdır (Özdevecioğlu, 2003). Bireyin ailesi, mesleki birliklere ve siyasi partilere adanmışlıkları ne olursa olsun, örgüte adanmışlığı, örgüte ilişkin görüş ve inançları ile örgütle ilgili gösterdiği eylemlere dayalıdır. Balcı'ya (2003) göre ise örgüte bağlılık, özünde bireyle örgüt arasındaki takasa dayalı olarak gerçekleşir. Birey örgütten belli ödül ya da çıktılar sağlarsa, karşılığında kendini örgüte adamaktadır. Diğer bir anlatımla, birey ve örgüt arasındaki değişimde, birey kendini örgüte adaması karşılığında belli beklentilere sahip olmaktadır. Tutumsal bağlılık, kişinin örgütsel amaçlarla özdeşleşmesini ve bunlar doğrultusunda çalışma isteğini belirtir. Davranışsal bağlılık ise, kişinin davranışsal faaliyetlere bağlılığından kaynaklanır (Akt: Balay, 2000). Tutumsal boyutta örgütsel bağlılık, bireyin örgütün amaç ve değerlerini içselleştirmesi olarak ortaya konulmaktadır. Ancak örgütte kalmaya devam eden ve iş başarısını yüksek olan işgörenin, örgüte adanmış olduğunu söylemek güçtür. Çünkü bunun nedeni örgütün ödül sistemi de olabilir (Akt: Celep, 2000).

Araştırmacılar örgütsel bağlılığı, özdeşleşme, katılım ve sadakat olmak üzere üç boyutta incelemişlerdir. Örgütsel bağlılık konusu üzerinde çalışan diğer önemli araştırmacılar Meyer ve Allen'dir. Meyer ve Allen 1984 yılında, Porter ve arkadaşları (1974) tarafından geliştirilen modele, duygusal ve devam bağlılığı konularını ekleyerek yeni bir model geliştirmişlerdir. Araştırmacılar daha sonra modellerine normatif bağlılık boyutunu da ekleyerek (Allen ve Meyer, 1990), örgütsel bağlılığı; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç bileşen çerçevesinde incelemişlerdir. Duygusal bağlılık; çalışanların örgüte duygusal olarak bağlanmaları ve kendilerini örgütün bir parçası olarak görüp onunla özdeşleştirmesidir. Duygusal bağı yüksek olan çalışanlar, örgüt ve işe karşı güçlü duygusal bağlılık hissederek ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışırlar. Devam bağlılığı; çalışanın işten ayrılmasının kendisine olan maliyeti ile ilgilidir. Normatif bağlılık ise, çalışanların görev duygusuyla, yüksek derecede örgütte çalışmaya devam etmelerinin gereğine inanmaları ve bu bağlamda kendilerini örgüte bağlı hissetmeleridir (Meyer ve Allen, 1991). Çalışanların güçlü bir duygusal bağlılığa sahip olmaları, kendi istekleri ile işe devam etmeyi istemeleri; devam bağlılığına sahip olmaları, zorunluluklardan dolayı işe devam etmeleri; normatif bağlılığa sahip olmaları ise, kendilerini çalıştıkları işi yapmakla yükümlü hissetmeleri ile ilgilidir (Allen ve Meyer, 1990).

Çok boyutlu örgütsel bağlılık, örgütün farklılaşmış bütünler olmadığı görüşüne dayanmaktadır. Diğer bir anlatımla; örgüt paydaş öğelerin oluşturduğu bir varlık olmakla birlikte, bu öğelerin birleşimi bütünsel bir amaç ve değer oluşturmamaktadır. Çünkü bazen örgütteki paydaş öğelerin (öğretmen, öğrenci, meslek, iş, yönetim, okul) amaç ve değerleri çatışabilir (Celep, 2000). Çoklu bağlılık; bir kişi tarafından duyulan bağlılığın, diğeri tarafından duyulandan farklı olduğunu öngörür. Dolayısıyla bir kişinin örgüte bağlılığı, örgütün kaliteli ürünleri uygun fiyatlarla sunmasından kaynaklanırken; diğerininki örgütün çalışanlara insancıl yaklaşımından kaynaklanıyor olabilir. Bu durumda çoklu bağlılık kapsamında okul personeli olarak yönetici ve öğretmenler de okullarına, mesleklerine, çalışma arkadaşlarına ve yönetime farklı şekilde bağlanabilirler (Akt: Balay, 2000: 32).

Örgütsel bağlılığın belirleyicileri olarak özveriler, törenler, katılımcılık, iş ortamı, iş özellikleri gibi etkenler sayılabilmektedir. Bunlar işgörenlerin bağlılığını

etkilemektedirler. Yapılan işin pek çok özelliği sorumluluk duygusunu ve bağlılığı etkileyebilmektedir (Çetin, 2004:103-105).

Örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Örgütsel bağlılık duygusunun, örgütsel performansı pozitif yönde etkilediğine inanılmakta, bu çerçevede, örgütsel bağlılığın işe geç gelme, devamsızlık ve işten ayrılma gibi istenmeyen sonuçları azalttığı, ayrıca ürün veya hizmet kalitesine olumlu yönde katkıda bulunduğu ileri sürülmektedir. Örgütsel bağlılık kısaca, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumudur ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir. Örgüte bağlılık tutumunda; yaş, örgüt içi kıdem gibi bireysel değişkenler ve iş dizaynı, yöneticinin liderlik vasıfları gibi örgütsel değişkenler önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte örgütsel yapı ve olumlu örgüt iklimi, iş güvenliği, kararlara katılabilme fırsatları, işte sorumluluk ve özerkliğe sahip olabilme işgörenin örgüte bağlılığı üzerinde etkili olmaktadır (Balay, 2000: 1).

Yönetici grupları, astlara göre örgütten yana olmaya ve onu desteklemeye daha çok arzuludurlar. Örgütün ortaya koyduğu politika ve planlar onlar açısından daha uygun ve mantıklıdır. Hiyerarşide yukarı doğru gidildikçe uygunluk ve mantıklılık daha da artmaktadır. Bu nedenle işgörenin hiyerarşi düzenindeki yükselmeler ve terfiler onun örgüte bağlılığını, örgütü benimseme ve destekleme konusundaki tutumlarını da değiştirecek ve etkileyecektir. Ters durumda yani üst noktadan daha alt noktaya döndüğünde ise daha az örgütçü davranabilecektir (Eren, 2001: 130-132).

14

Örgütsel bağlılığın bir çalışan tarafından ifadesi üç başlıkta toplanabilmektedir. Bunlar duygusal, devam ve normatif değerlerdir. Diğer taraftan her bağlılık türü bireyi bir şekilde örgüte bağlamaktadır (Çetin, 2004: 91).

Örgütsel bağlılık kavramı örgütün yaşaması, işgörenlerin örgütten ayrılmamalarına bağlıdır. İşgörenler, örgüte ne kadar bağlıysa örgüt de o derecede güçlenmektedir. Örgüt, yaşamını devam ettirmek için işgörenlerin örgütten ayrılmasını önlemeye çalışır. Bunu yaparken ücret arttırma, yükselme olanağı sağlama, özendiriciler sunma gibi yollar izlemektedir (Çetin, 2004: 90). Örgütsel bağlılık, beş nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu kavram; ilk olarak işi bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile; ikinci olarak iş

doyumunu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; üçüncü olarak özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle; dördüncü olarak yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin kişisel özellikleriyle ve son olarak, bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmeye yakından ilişkilidir (Balay, 2000: 1). Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığı olan bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgütte daha az maliyete neden olmaktadır (Balcı, 2003). Bağlılık duyan işgörenler, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere gönüllüce uyarlar. Bu üyeler ayrıca, amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve örgütte kalmada kararlılık gösterirler. Bağlılık gösteren işgörenler, içsel olarak güdülenirler. Bunların içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenen koşullardan çok, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından gelmektedir (Balay, 2000: 3)

Eğitim yönetiminde iş doyumunu ve örgüte bağlılık kavramları başarılı bir yönetim için anahtar kavramlar niteliğindedir. Bu kavramlar incelenmesi ve araştırılması gereken konuların başında yer almaktadır. Eğitim örgütlenmesi içerisinde MEB merkez örgütünün eğitim yönetimi açısından farklı ve stratejik bir yeri ve önemi vardır. Bu bakımdan merkez örgütünün tüm eğitim sistemini yönlendirebileceği, denetleyebileceği, rehberlik yapabileceği, ışık tutabileceği kısaca yönetebileceği göz önüne alındığında bu konunun önemi daha iyi anlaşılabilir. Örgütlerin verimli bir şekilde çalışabilmeleri için, örgütsel bir roldeki bireylerin gereksinimlerinin incelenmesi, örgüte bağlılıklarının ölçülmesi, örgüte bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkilerin bilinmesi yararlı olacaktır. Bireysel gelişme ve toplumsal kalkınmayı etkileyen en önemli değişkenlerden biri olan eğitim sisteminin ve eğitim yöneticilerinin iş doyumları ve örgüte bağlılıkları konusunda çalışma yapılması, yöneticilerin iş doyumunu ve örgüte bağlılıklarının sağlanması suretiyle etkili ve verimli bir çalışma yapılması sonucu başarıya ulaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla eğitim sisteminin merkezinde bulunan MEB yöneticilerinin iş doyumunu ve örgüte bağlılık konularında bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Bu konuda gerekli araştırmanın yapılması önem taşımaktadır (Mahmutoğlu,2007)

1950'li yıllardan günümüze pek çok araştırmacının, örgütsel bağlılığın değişik boyutlarını inceleyen çalışmalar yürütmüştür. Bu çalışmalar günümüzde, giderek artan bir önem kazanmıştır. Bunun bazı nedenlerini şunlardır (Özsoy, 2004):

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

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

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

Örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgüte basit bir inanış ve bağlılıklarından daha fazlasını ifade etmektedir. Örgüte bağlılık özünde, bireyle örgüt arasındaki karşılıklı değişim sürecinde gerçekleşmektedir. Birey örgütten belli ödül ya da çıktılar sağlarsa, karşılığında kendini örgüte adamaktadır. Diğer bir anlatımla birey ve örgüt arasındaki değişimde, birey kendisini örgüte adaması karşılığında belli ödül ve/veya çıktılar beklemektedir. Örgüte bağlanmanın, işgörenin davranışını etkilemesiyle ilgili dört tür çıktıdan söz edilebilmektedir (Balcı, 2003: 28):

- Örgütün amaç ve değerlerine tam olarak kendini adayanlar, örgütsel etkinliklere aktif olarak katılırlar.
- Kendilerini örgüte adayan işgörenler, genelde örgütte kalmaya ve örgütün amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunmaya güçlü istek duyarlar.
- 3- Örgüte bağlılık ile işten ayrılma arasında tutarlı ters bir ilişki bulunmaktadır.

- 4- İşten doyum, işten ayrılmanın başlangıç döneminde önemli kestiricisi iken, zaman geçtikçe bağlılık, işten ayrılmanın doyumdan daha güçlü bir kestiricisi olmaktadır.

İşgörenler, örgütlere yeteneklerini kullanacak iş ortamı beklentisiyle belirli ihtiyaçlar, istekler, arzular, becerilerle gelmektedirler. İşgörenler, kendilerini örgütleri ile tanımlamaya başladıkça, işlerine daha çok katılmakta ve örgütün bir parçası haline gelmektedirler.

Örgütsel bağlılık kavramı, modern yönetim kavramları arasında en fazla ilgi toplayan kavramlardan biridir. İşgörenlerin işle ilgili tutumlarından biri olan örgütsel bağlılık kavramının tanımı üzerinde fikir birliğine varılamamıştır (İnce ve Gül, 2005). Bunun en önemli nedeni, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış gibi farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların konuyu kendi uzmanlık alanları temelinde ele almalarıdır (Çöl, 2004). Bu nedenle örgütsel bağlılık literatürü incelendiğinde, birbirinden farklı birçok bağlılık tanımına rastlamak mümkündür. Örgütsel bağlılığı Yüksel (2000), “sadece işverene sadakat demek değil, örgütün iyiliği ve başarısının sürmesi için örgüte dâhil olanların düşüncelerini açıklayıp, çaba gösterdikleri bir süreçtir” şeklinde tanımlarken, Celep (2000) de örgütsel bağlılığı, “bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerin ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlarıdır” şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca Özsoy (2004) örgütsel bağlılığı, bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesi olarak tanımlarken, Balay (2000) örgütsel bağlılığı, bireyin örgütteki yatırımları, tutumsal nitelikteki bir bağlılıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesi olarak tanımlamıştır. Çöl (2004) de örgütsel bağlılık ile ilgili olarak yaptığı çalışmalarda örgütsel bağlılığı, “işgörenin çalıştığı örgüt ile özdeşleşerek, örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesinin, örgütsel kazançlar için çaba göstermesinin ve örgütte çalışmayı sürdürme isteğinin ölçüsü” olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlar ışığında örgütsel bağlılık kavramının tanımını; işgörenlerin örgütte kalmak istemeleri, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile kimliklenme, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumu ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi şeklinde özetlemek mümkündür.

Örgütsel bağlılık üzerine yapılan bütün tanımlar, bağlılığın ya tutumsal ya da davranışsal bir temele dayandığı fikrinde birleşmektedir. Diğer bir ifadeyle işgörenler tutumsal veya davranışsal bir sebep geliştirerek örgüt üyeliğini devam ettirmektedirler. Bu nedenle bağlılık; davranışsal ve tutumsal olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir (Çöl, 2004):

Davranışsal bağlılık: Bireylerin geçmiş deneyimleri ve örgüte uyum sağlama durumlarına göre örgütlerine bağlı hale gelme süreci ile ilgilidir. Davranışsal bağlılık, bireylerin belli bir örgütte çok uzun süre kalmaları sorunu ve bu sorunla nasıl başa çıktıklarıyla ilgili bir kavramdır. Davranışsal bağlılık gösteren işgörenler, örgütün kendisinden ziyade, yaptıkları belli bir faaliyete bağlanmaktadır. Davranışsal bağlılık, örgütten daha çok bireyin davranışlarına yönelik olarak gelişmektedir. Örneğin birey bir davranışta bulunduktan sonra bazı etmenler nedeniyle davranışını sürdürmekte ve bir süre sonra sürdürdüğü bu davranışa bağlanmaktadır. Zaman geçtikçe söz konusu davranışa uygun veya onu haklı gösteren tutumlar geliştirmekte, bu da davranışın tekrarlanma olasılığını yükseltmektedir.

Tutumsal bağlılık: Bu yaklaşıma göre bağlılık, bireyin çalışma ortamını değerlendirmesi sonucu oluşan ve bireyi örgüte bağlayan duygusal bir tepkidir. Diğer bir ifadeyle bağlılık, bireyin örgütle bütünleşmesi ve örgüte katılımının nispi gücüdür (Çöl, 2004). Özsoy (2004), tutumsal bağlılık kavramının işgörenlerin örgütleriyle olan ilişkilerine odaklandığını vurgulamıştır. Bu bağlılık türünde işgörenin kendi değer ve hedeflerinin, örgütün değer ve hedefleriyle uyum göstermesi gerekmektedir. Tutumsal bağlılık, üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; örgüt amaç ve değerleri ile özdeşleşme, işle ilgili faaliyetlere yüksek katılım ve örgüte sadakatle bağlanma şeklinde ifade edilmektedir.

2.1.2.1 ÖRGÜTSEL BAĞLILIK SINIFLANDIRMALARI

Etzioni'nin sınıflandırması: Örgütsel bağlılığı sınıflandırma ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri Etzioni'ye aittir. Etzioni, üç tür bağlılık sınıflandırması yapmıştır (Akt. Balay, 2000).

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

2- Hesapçı bağlılık: Örgüt ile üyeleri arasındaki alışveriş ilişkisini temel almaktadır. Üyeler, örgütlerine katkıları karşılığında elde edecekleri ödüllerden dolayı bağlılık duymaktadırlar (Güney, 2001).

3- Yabancılaştırıcı bağlılık: Bireyler, davranışların sınırlandırıldığı durumlarda oluşan ve örgüte doğru olumsuz bir yönelimi ifade etmektedir.

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

Balcı'nın sınıflandırması: Balcı, örgütsel bağlılık ile ilgili olarak üç boyut ve aşamadan bahsetmektedir. Bunlar; uyum, özdeşleşme ve içselleştirme. Kısaca özetlemek gerekirse (Balcı, 2003: 28–29):

Uyum: Örgüte yüzeysel bir bağlılığı ifade etmektedir. Uyum, adanmışlığın ilk aşamasıdır. Uyumda bireyin bir şeyi, gerçekten inandığı için değil de ceza korkusu ya da ödül beklentisi içinde kendisini mecbur hissettiği için yapması söz konusudur. Uyumda bir çıkar ilişkisi bulunmakta olup birey, örgütte diğerlerinin etkilerini bir çıkar karşılığında kabul etmektedir. Birey beklediği ödeme, yükselme ya da benzeri çıkarlar karşılığında uyum göstermektedir.

Özdeşleşme: Bağlılığın ikinci aşamasıdır. Bireylerin örgüte ve işgörenlerine yakın olma isteklerine dayalıdır. Özdeşleşmede birey, kendini ifade edebilme imkânı yaratıldığı ve insanlarla kurduğu ilişkilerin sürdürülme olanağı tanındığı oranda başkalarının etkilerini kabul etmektedir. Özdeşleşme, bireyin değer verdiği şey ya da şeyler karşılığında örgütü ile bir anlamda bir kişilik bütünleşmesine girmesidir. Örgütle özdeşleşmiş işgörenin, gönül gücü ve işten doyumunu yüksek, buna karşılık görevi ile ilgili belirsizliğe ve ikircikliğe karşı hoşgörüsü düşüktür. Örgütle özdeşleşen işgören, örgütün başarısını kendi başarısı, başarısızlığını da kendi başarısızlığı olarak benimser. Özdeşleşme, ussal

olmaktan çok duygusaldır. İşgören, başlangıçta gereksinimleri karşılandığı, işten doyumunu sağlandığı, içten güdülendiği için örgütüne bağlıyken, giderek bu nedenler ortadan kalktığına da bağlılığını sürdürüyorsa bu bağlılık, bağımlılığa ve özdeşleşmeye dönüşür (Başaran, 2000: 233).

İçselleştirme: Bağlılığın son aşamasıdır. Birey ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumunu ifade etmektedir. İçselleştirme, bireyin değerlerinin örgütsel değerlerle uyum içinde olması ve örgütsel değerlerin bireyin tutum ve davranışlarında etkili olmasıdır. İçselleştirmede bireyin, örgütün değer ve normlarını, kendi değer ve normları olarak, zorlama olmaksızın içten kabulü ve benimsemesi söz konusudur.

Mowday'ın sınıflandırması: Tutum olarak bağlılık ve davranış olarak bağlılık ayırımı yapılmıştır.

Tutumsal bağlılık: Kişinin örgütsel amaçlarla özdeşleşmesini ve bunlar doğrultusunda çalışma istekliliğini bildirmektedir.

Davranışsal bağlılık: Kişinin davranışsal faaliyetlere bağlılığından kaynaklanmaktadır. Yapılan çalışmalarda da her iki tür bağlılık arasında dönüşümlü (dairesel) bir ilişkinin olduğu ileri sürülmüştür. Buna göre bağlılık tutumu, bağlılık davranışlarına götürürken, bu davranışlar da dönüşte bağlılık tutumlarını kuvvetlendirmektedir (Akt. Çöl, 2004).

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

2.1.2.2.ÖRGÜTE BAĞLILIĞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Örgütsel bağlılık literatürü incelendiğinde, örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin olduğu görülmektedir. İşgörenlerin örgüte bağlılık hissetmesi, kendi iş verimlerini arttırarak örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla bir örgütün, işgörenlerin örgüte bağlılığını arttırabilecek ya da azaltabilecek faktörlerin farkında olması önemli bir konudur. Örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörler vardır. İşgörenlerin örgüte bağlılığını etkileyen bu faktörler şöyle sıralanmaktadır (Balay, 2000; Çetin, 2004: 99):

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

Genellikle kişisel faktörler ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ilişkiler olduğu kabul edilmektedir. Kişisel faktörler, örgütsel amaç ve değerlerin benimsenip örgütte uzun yıllar çalışılmasında son derece büyük öneme sahiptir. Ayrıca örgütsel faktörler;işin niteliği ve önemi,yönetim tarzı,karar alma sürecine katılma,iş grubları,örgüt kültürü,rol çatışması,astların beceri düzeyi,işe odaklanma,görev kimliği ve örgütsel ödüller gibi değişkenlerden oluşmaktadır (Çetin, 2004).

2.1.2.3 ÖRGÜTSEL BAĞLILIK SONUÇLARI

Örgüte bağlılığın sonuçları, bağlılığın derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında, üyelerin yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul

edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali bulunmaktadır (Balay, 2000). Örgütsel bağlılığın sonuçlarına ilişkin olarak, davranışsal sonuçların bağlılıkla en güçlü ilişkiler içinde olduğu bulunmuştur. Bunlardan özellikle iş doyumunu, güdülenme, katılım ve örgütte kalma arzusu örgütsel bağlılıkla olumlu, iş değiştirme ve devamsızlık ise bağlılıkla olumsuz bir ilişki içerisindedir (Balay, 2000). Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak yaptığı çalışmada Randall (1987), bağlılık düzeyleri ile bu düzeylerin bireye ve örgüte yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarını irdelemiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel bağlılık kavramları şöyledir (Güney, 2001; Randall, 1987; Balay, 2000; Varoğlu, 1993):

Düşük örgütsel bağlılık: Birey, kendisini örgüte bağlayan güçlü tutum ve eğilimlerden yoksun olmakla birlikte bireyin yaratıcılığı ve gelişmeye açıklığı ortaya çıkabilir. Ayrıca birey, örgüte düşük düzeyde bağlılık duyduğu için alternatif iş olanaklarını araştıracağından bu durum, insan kaynaklarının daha etkili kullanımını sağlayabilir. Örgüt, içten gelen ve informal olan bu iletişim sisteminden zamanında yararlanabilirse, kendisine pahalıya mal olabilecek sorunların üstesinden gelebilecektir (Balay, 2000). Bununla birlikte, örgüte düşük düzeyde bağlılık gösteren işgörenler, bireysel görevle ilişkili çabalarda geri oldukları gibi, grup bağlılığının sağlanmasında da en az çaba gösterirler. Bu yüzden bunlar, örgüt içinde “duygusuz işgörenler” olarak tanımlanmaktadır. Düşük örgütsel bağlılık; söylenti, itiraz ve şikâyetlerle sonuçlandığından örgütün adına zararlar gelmekte, müşterilerin güveni kaybolmakta, yeni durumlara uyum sağlanamamakta ve gelir kayıpları meydana gelmektedir. Örgütte yayılan informal zararlı iletişim, örgütün otorite yapısını tehdit etmekte ve üst yönetimin meşruluğunu sorgulanır hale getirmektedir (Randall, 1987).

İlımlı örgütsel bağlılık: Birey deneyiminin güçlü, fakat örgütsel özdeşleşmenin ve bağlılığın tam olmadığı bağlılık düzeyidir. İlımlı bağlılık düzeyinde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler. Bu düzeydeki işgörenler, örgütün bütün değil ancak bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yandan örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler. Bunun yanında örgüte ılımlı düzeyde bağlılık, her zaman olumlu sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Bu düzeydeki işgörenler, topluma

sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama ya da çatışma yaşarlar. Bu durum, kararsızlığa ve örgütün verimsiz işleyişine yol açabilecektir.

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

Sonuç olarak örgütsel bağlılık, örgütsel hedeflere ulaşmada kritik öneme sahip faktörlerin başında gelmektedir. Bu nedenle tüm örgütler, üyelerinin bağlılık düzeylerini artırmak istemektedirler. Bu konuda çağdaş örgütler, çeşitli çalışmalar ortaya koyarak çözüm yönünde politikalar üretmektedirler. Örgüte bağlılığı yüksek olan işgörenlerin, görevlerini yerine getirmede ve örgütsel hedeflere ulaşmada ekstra çaba sarf ettikleri görülmekte, ayrıca bu tür işgörenlerin örgüt ile olumlu ilişkiler kurdukları ve daha uzun süre üyeliklerini devam ettirdikleri ifade edilmektedir. Örgüt yöneticilerinin ve işgörenlerinin örgütsel bağlılığı oluşturma, sürdürme ve geliştirme adına atabilecekleri adımlar bulunmaktadır. Yöneticilerin, işgörelere örgütün kıymetli birer elemanı oldukları mesajını vermeleri, karara katılmalarını cesaretlendirmeleri, örgüt içi iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütmeleri arzu edilen örgütsel bağlılığın oluşması için esas yöntemler olacaktır. Benzer şekilde, işgörenler örgütsel bağlılık kavramının yalnızca örgüte değil, kendilerine de fayda sağlayacağı yönünde bir anlayışa sahip olabilecekleri gibi; örgüt yönetiminin örgütsel bağlılığı destekleyici bir yönetim yaklaşımı sorumluluğu ve kendilerinin de bundan doğan hakları bulunduğunun farkında olarak,

ideale yakın bir çalışma ortamı yaratmak konusunda yönetime yardımcı olabileceklerdir.

Verimlilik kavramı genellikle bir örgütün ürettiği mal ya da hizmetin niceliğine atıfta bulunularak değerlendirilmekte, malı ya da hizmeti üreten işgörenlerin insan olmaktan doğan hakları ve psikolojileri genellikle bu değerlendirmenin dışında tutulabilmektedir. İnsana sadece insan olduğu için yapılan yatırım doğal olarak özelde çalıştığı örgüte, hemen ardından bu örgütün içinde bulunduğu topluma büyük katkılar sağlayabilmektedir.

2.1.2. 4. YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERDE BAĞLILIK

Örgütsel amaçlara bağlılık, sadece belli bir rolün derecesini nitelik ve nicelik yönünden yükselterek devamsızlığın ve işgücü devrinin azalmasına katkıda bulunmakla kalmayıp; aynı zamanda bireyi, örgütsel yaşam ve en üst düzeyde sistem başarısı için gerekli birçok gönüllü eyleme yöneltmektedir. Bu, iş görenlerin birbiriyle nasıl bir ilişki içinde olduklarını, örgüt hakkındaki duygularını yansıtmaktadır. Birçok olayda rekabet baskılarını azaltmak, gerçekten çalışanların bağlılığını gerektirmektedir (Balay, 2000).

Çoğu örgütlerin rekabet talepleri bugün artık daha global, daha müşteriye dönük, daha esnek, daha öğrenme yönelimli, daha çok takım halinde çalışmaya endeksli ve daha üreticidir. Bu talepler, örgütün başarısı için duygusal, entelektüel ve fiziksel enerjisini birleştiren yüksek düzeyde bağlılık duyan insanları gerektirir. Ne yazık ki yöneticilerin çoğu, iş görenlerin artan beklentilerini etkili bir şekilde karşılamada başarısız olmaktadır. Normal koşullardaki istekleri dahi yeterince karşılanmayan iş görenlerden giderek daha fazla beklentiye girmek, onların bağlılığını azaltmakta, stres ve tükenmişliğe yol açmaktadır (Pehlivan, 2000).

Eğitim iş görenlerinin okula bağlılığı ve işten doyumunu, okul etkililiğinde önemli bir öğedir. Bu yönde yapılan araştırma bulgularına göre öğretmen-öğrenci ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerinin iş doyumunu ve önemi bakımından büyük değer taşıdığını göstermiştir. Araştırma bu çerçevede, düşük düzeyde başarı gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenler arası ilişkisi ve okulun eğitim programı bakımından yüksek düzeyde başarı gösteren okullardaki öğretmenlerden daha doyumsuz olduklarını ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca yöneticilerin, öğretmenleri karar alma sürecine

katarak ve aynı zamanda eğitimsel reformlar üzerinde odaklanarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve doyumunu azaltan konular üzerinde durmalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir. İşlerinde yüksek düzeyde doyum sağlayan ve örgütlerine güçlü bir biçimde bağlılık duyan iş görenlerin, geri çekilme davranışlarından sakındıkları ve işlerine bağlılıkta devam ettikleri görülmüştür.

Kushman (1992), öğrenciye bağlılığın neden ve sonuçlarını incelediği araştırmasında, bu bağlılığın, öğretmenlerin yeterliliği, yüksek beklentileri ve örgütsel bağlılıklarına karşılık geldiğini görmüştür. Öğretmenler, doğrudan çabaları ile elde ettikleri başarı sonrasında işlerine, işyerlerine ve öğrencilerine daha çok bağlılık göstermektedirler.

Kişileri sadece fiziksel anlamda sistemde görmek yeterli değildir, iş görenler, fiziksel olarak iş ortamında bulunsa bile, psikolojik olarak sistemle bütünleşemeyebilirler. Açıkçası, faaliyet alanı insanı yetiştirmek ve dönüştürmek olan okulun etkili işleyişi için, üyelerin çoğu, görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmalıdırlar. Bağlılık duyan öğretmenler, okullarına öğrencilerine ve çalışma alanlarına güçlü şekilde yönelim gösterirler.. Pehlivan'a (2000) göre bu türden bir bağlılığın bireyin öz soğuma biçimindeki yabancılaşmasından öte bir şey olmadığını ileri sürmüşlerdir. Kendinden soğumuş bireyler, yaptıkları işlerden veya oynadıkları rollerden hemen hemen hiçbir kişisel doyum alamazlar.

Ülkemizde, öteden beri büyük ölçüde yasal uyum ve en alt düzeydeki araçsal bağlılık öğeleriyle yetinmek zorunda bırakılan okul yöneticileri ve öğretmenlerimizin görevlerinde bağırsarılı olmaları neredeyse tamamen onların özverilerine terkedilmiştir.(Mercan,2006)

Öğretmen bağlılığının öğrenci başarısı ile ilişkisini bulgulamaya yönelik olarak yapılan bir araştırmada böyle bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Öğretmenin öğretime bağlılığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi gözlemiştir. Öğretmenler, öğrencilerin okula bağlılıklarını artıran etkili öğretimsel davranışları sınıfta kullanmakta, bu da öğrenci başarısının artmasına yol açmaktadır (Balay, 2000:6).

Eğitim sistemimizin kalitesi ile ilgili tartışmalar yıllarla şarak devam etmektedir. Eğitimcilerinden velilerine kadar hemen herkes, eğitim sistemimizin beklenen amaçları gerçekleştiremediğinden yakınmaktadır. Burada açıkça vurgulanması gereken

konu eğitimimizin kalitesi ile sistemde görev yapan yönetici ve öğretmenlerimizin donanımları arasında yakın bir ilişkinin bulunduğudır. Eğitim işgörenlerimizin yetişmişlik düzeyi, yeterliği, becerileri, olanakları, amaç ve değer donanımları, milli eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesine olanak tanımamaktadır. (Mercan,2006)

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

2.1.2.5. EĞİTİMDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

Eğitim sisteminin kalitesi ile sistemde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin donanımları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim işgörenlerinin yetişmişlik düzeyi, yeterliği, becerileri, olanakları, amaç ve değer donanımları, milli eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesine olanak tanımamaktadır. Türkiye’de büyük ölçüde yasal uyum ve en alt düzeydeki araçsal bağlılık öğeleriyle yetinmek zorunda bırakılan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görevlerinde başarılı olmaları neredeyse tamamen onların özverilerine terkedilmiştir. Oysa eğitim, topluma ve bireylere yön veren bir faaliyet olarak hiçbir şekilde rastlantılara bırakılamaz. Bunu için öncelikle okul çalışanlarının sistemle iç içe tutacak çalışma koşullarının yanı sıra, zaman geçirilmeden onları psikolojik olarak sisteme bağlayacak moral faktörlerin de devreye konması gerekmektedir. Aksi takdirde eğitimde hedeften sapmaların önüne geçilememektedir (Balay, 2000: 9).

Yönetimin görevi, başta insan gücü kaynağı olmak üzere örgütün bütün kaynaklarının örgütün amaçları için etkili ve yerinde kullanmaktır. Evrensel düzlemde ve Türkiye’deki eğitimi geliştirme çabalarına karşın, eğitim sisteminin nitelik sorunları azalmak bir yana daha da artmaktadır. Niteliğe ilişkin bu sorunların, sistemde görev yapan işgörenlerin bağlılık düzeyi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Eğitim iş

görenlerimizin işlerine ve okullarına dönük bağlılıklarında artan oranda bir düşmenin olduğu gözlenmektedir. Bağlılıktaki bu azalmanın, sistemdeki insan kaynaklarının etkin biçimde kullanılmaması ve bağlılık geliştirme stratejilerinin yeterince uygulanmamasıyla yüksek düzeyde ilişkisi bulunmaktadır. Eğitim sistemimizde her bir işgörenin sistem içinde önemli olduğunu hatırlatmaya örgütsel bağlılığın, insan kaynağını yerinde ve etkili kullanmayla ve insana hak ettiği değeri vermekle oluşturulabileceğinin üzerinde durulmaktadır (Balay, 2000: 9)

Eğitim yönetiminin amacı, eğitim kurumlarını saptanan amaçlara ulaştırabilmek için insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Akçay, 1996: 75). Okul yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesi ile ilgilenir. Eğitim yöneticileri bunu yaparken, insan ve madde kaynaklarını koordine etmek, karar vermek ve grup çabalarını yönlendirmek için genel yönetimin teori, teknik, ilke ve metotlarından yararlanır (Kaya, 1999: 43). Okul yöneticisinin insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde yönetmesi, ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini göz önüne almasına ve buna göre davranmasına bağlıdır. (Akçay, 1996: 75).

2.1.2.6. LİDERLİK ve ÖRGÜTSEL BAĞLILIK İLİŞKİSİ

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların bazılarında liderlik davranışı bir faktör olarak ifade edilmiştir (Çetin, 2004: 99). Bazı araştırmacılar, liderin davranışının ve uygulamalarının, işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Örgüt ve dolayısıyla da örgütü temsil eden lider tarafından desteklenmediğini düşünen işgören, örgüte karşı düşük bağlılık göstermektedir (Dick ve Metcalfe, 2001:115; Zangora, 2001:16). Dönüşümcü liderlerin, etkileşimci liderlerle veya diğer liderlik davranışları ile karşılaştırıldığında işgörelere daha fazla tatmin, motivasyon, bağlılık ve yüksek düzeyde performans göstermelerini sağladıkları ortaya çıkmıştır. Dönüşümcü liderlerin var olduğu örgütlerde, işgörenlerin lidere karşı yüksek düzeyde güven besledikleri tespit edilmiştir. Etkileşimci liderlik davranışının bir alt boyutu olan serbest bırakıcı liderlik davranışı duygusal ve normatif bağlılığı azaltmamıştır. Başka bir araştırmada dönüşümcü liderlik davranışının,

etkileşimci liderlik davranışına ve diğer bazı liderlik davranışlarına göre, işgörenin performansını arttırmada etkili olmakta olduğu ileri sürülmüştür.

Karizmatik liderlik davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapılan bir çalışmada, duygusal bağlılığın işgörenlerin örgütsel objelere sarılması ve bir anlamda örgütle özdeşleşmesi anlamı taşıdığı belirtilmiştir. Aynı çalışma, dönüşümcü liderliğin bir alt boyutu olan karizmatik liderlik davranışının örgütsel hedef ve değerlerin işgörenler tarafından kabullenilmesinde iki önemli kavramdan yararlandığını ileri sürmüştür. Bunlar; özdeşleşme ve içselleştirme. Allen ve Meyer'e (1990) göre örgütsel bağlılığın boyutu olan duygusal bağlılık işgörenin örgütsel amaç ve hedefleri benimsemesini içermektedir. Bu bağlılık boyutuna sahip işgören, örgütte kalma ve örgütün hedeflerine ulaşma konusunda çaba sarf etmeyi benimsemiş demektir (Oktay ve Gül, 2003: 409). Bir başka çalışmada deneyime açıklık, dönüşümcü liderlik ile duygusal ve normatif bağlılık arasındaki etkileşim belirleyicisi olarak ele alınmıştır. Liderlerin, izleyenlerin örgüte bağlılıkları ile deneyime açıklılıkları arasındaki ilişkiyi zayıflatıp zayıflatmadığı araştırılmıştır. Yöneticilerin dönüşümcü liderlik sergilemeleri durumunda, deneyime açıklık anlayışı, işgörenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarını artırmaktadır. Modern liderlik teorilerinden karizmatik liderliği, dönüşümcü ve etkileşimci liderlikten farklı bir yaklaşım olarak ele alan çalışmalarla karşılaşmak mümkündür.

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerden biri de işgörenin özellikleridir. İşgören, dışa açık bir kişiliğe sahipse ve liderinde dönüşümcü lider davranışı sergilediği örgütlerde hem kişisel özelliklerini hem de bağlılık ile ilgili duygularını açıkça ifade edebilmektedir. Ne dönüşümcü liderlik ne de etkileşimci liderliğin bir boyutu olan serbest bırakıcı liderlik davranışı, örgütsel bağlılığı azaltmamıştır. Tam aksine dışa açık işgörene örgütlerde uygun koşullar sağlandığında ve özgün fikir üretme, farklı tercihlerini ifade etme fırsatı verildiğinde ve bu yönde cesaretlendirildiğinde örgüte artan oranlarda bağlılık göstermektedirler. Bu durum dışa kapalı olan işgörenlerin bağlılıklarını zayıflatabilmektedir. Liderler, bundan dolayı, işgörenlerin algılanan yetersizliklerini düzeltmek yerine, doğuştan gelen eğilimlerini ifade etmelerini kolaylaştırmak için çaba harcamaları gerekmektedir (Moss vd., 2006: 15). Tüm bu nitelikleri kapsayan ortamı, ancak dönüşümcü liderlik tarzıyla yönetilen örgütler sunabilmektedir.

Örgütsel bağlılık; örgütün amaçlarının ve değerlerinin örgüt üyeleri tarafından benimsenmesi, işgörenin örgütün önemli bir üyesi olmak için çaba göstermesi, örgütü bir aile olarak değerlendirmesi ve bireyin kendisini de bu ailenin bir ferdi gibi görmesidir (Özdevecioğlu, 2003: 114). Dönüşümcü liderlerin, diğer liderlik davranışları ile karşılaştırıldığında işgörelere daha fazla tatmin, motivasyon, bağlılık ve yüksek düzeyde performans göstermelerini sağladıkları ortaya çıkmıştır. Dönüşümcü liderlerin var olduğu örgütlerde, işgörelerin lidere karşı yüksek düzeyde güven besledikleri tespit edilmiştir.

2.2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Araştırmanın bu bölümünde, liderlik ve örgütsel bağlılık konularını ele alan araştırmalar, günümüzden geçmişe göre bir sıralama içerisinde verilmektedir.

2.2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Buluç ve Serin'in (2012) "İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki" adlı araştırmasının amacı; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın örnekleme, oranlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve Konya'da bulunan 17 ilköğretim okulunda çalışan toplam 419 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme sıklıklarını belirlemek için "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi", öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının derecesini belirlemek için ise "Örgütsel Bağlılık Anketi (OCQ)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson momentler çift yönlü korelasyon analizi ve çoklu Regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin, okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını çoğu zaman düzeyinde gerçekleştirdiklerine dair düşünce içerisinde oldukları, yine öğretmenlerin okullarına üst düzey bağlılık duydukları görülmüştür. Araştırmanın diğer önemli bulguları ise öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta

düzye ve anlamlı bir ilişkinin olması ve okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunun örgütsel bağıllık üzerinde bir yordayıcı olarak görülmüsidir.

Cemaloğlu ve Kılınç (2012) “Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki” adlı araştırmasının amacı, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmaya Sivas il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan 244 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen "Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Değerlendirme Formu" ve Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen "Okulda Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, işlepci liderlik davranışlarına göre daha fazla gösterdiklerini, öğretmenlerin okulda algıladıkları güven düzeyinin düşük olduğunu ve güvenin, liderliğin laissez-faire ve istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutlarıyla negatif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık alt boyutunun en güçlü yordayıcısının istisnalarla yönetim (pasif), yöneticiye güven alt boyutunun istisnalarla yönetim, yeniliğe açıklık alt boyutunun idealleştirilmiş etki (atfedilen) ve iletişim ortamı alt boyutunun ise idealleştirilmiş etki (davranış) olduğu ortaya konmuştur.

Yörük ve Sağban'ın (2012) “Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeyine etkisi” adlı araştırmasında; okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin, öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeyi üzerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca çalışmada cinsiyet, görev, hizmet yılı, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerinin, katılımcıların örgütsel bağıllık düzeyi ve kültürel liderlikle ilgili görüşlerine etkisi incelenmiştir. Örneklem olarak Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürleri, okul müdür yardımcıları ve öğretmenler ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeyinin artırılmasında okul yöneticisinin kültürel liderlik rollerinin etkili olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, kültürel liderlikle örgütsel bağıllık arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı'ın (2012) “Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi” adlı çalışmasının amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı

ile okul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderliğinin ve öğretmenlerle geliştirdikleri etkileşimin bu davranış üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışmaya Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 659 öğretmen katılmıştır. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri açıklamak için Path analizi kullanılmıştır. Ulaşılan bulgular öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediğini göstermektedir. Dönüşümsel liderlik müdür ile öğretmenler arasındaki ilişkinin niteliğini ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını güçlü bir biçimde olumlu etkilemektedir. Etkileşimsel liderliğin müdür-öğretmen arasındaki etkileşim ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi anlamlı ve olumsuzdur. Müdür-öğretmen etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi anlamlı ve olumludur.

Kul ve Güçlü (2010) “Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki” adlı araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile Beden Eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma evrenini Sakarya ve Bartın illerinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan 291 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerini belirlemek için Multifactor Leadership Questionnaire 5-x short (MLQ) anketi kullanıldı. Beden Eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı ölçmek için Balay’ın geliştirdiği Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır (Balay, 2000a; Balay, 2000b). Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticileri dönüşümcü liderlik davranışlarını “genellikle” sergiledikleri ve işlemci liderlik davranışlarını “ara sıra” sergiledikleri görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ait bulgularda; uyum alt boyutunda düşük düzeyde, özdeşleşme alt boyutunda orta düzeyde ve içselleştirme alt boyutunda ise yüksek düzeyde bağlılık yaşadıkları görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerine ilişkin örgütsel bağlılık alt boyutları ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutları arasında; 1-dönüşümcü liderlik ile uyum arasında negatif yönlü orta düzeyde, 2-özdeşleşme ile pozitif yönde orta düzeyde, 3-içselleştirme alt boyutu ile yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin işlemci liderlik alt boyutuyla beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasında sadece

içselleştirme alt boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Aykanat'ın (2010) “Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama” adlı araştırmasında; karizmatik liderlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi Ardahan ilinde bulunan çeşitli kamu kurumlarıdır. Ardahan Valiliği başta olmak üzere, Ardahan Valiliğine bağlı ve ilgili birimler olarak İl Emniyet, İl Milli Eğitim, İl Sağlık, İl Kültür ve Turizm, İl Tarım, İl Çevre ve Orman Müdürlüklerinde uygulanmıştır. Dağıtılan 200 anketin 144’ü geri dönmüştür. Soru kâğıtlarının geri dönüş oranı % 72’dir. Yapılan analizler sonucunda Ardahan Valiliğinde karizmatik liderlik davranışı sergilendiği ve karizmatik lider davranışlarının örgüt kültürü oluşturulmasında etki ettiği görülmüştür.

Yavuz’un (2009) “İşgörenlerin dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma” adlı araştırmasının amacı, işgörenlerin örgütsel bağlılık ve dönüşümcü liderlik davranışlarına yönelik tutumlarını belirlemektir. Antalya, Aydın ve Muğla’daki dört ve beş yıldızlı konaklama işletmelerinde çalışanlara, Avolio ve Bass’ın geliştirdikleri çoklu faktör liderlik ölçeği (MLQ) ve Allen ve Meyer’in örgütsel bağlılık ölçeği gözden geçirilerek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, işgörenlerin örgütsel bağlılığının orta düzeyde ve dönüşümcü liderlik davranışına yönelik tutumlarının da yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Buluç’un (2009), “Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki” adlı araştırmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve Ankara’da bulunan 12 ilköğretim okulunda çalışan toplam 250 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerini belirlemek için Çok Faktörlü Liderlik Anketi öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının derecesini belirlemek için ise Örgütsel Bağlılık Anketi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Laissez-faire liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın diğer önemli bulguları ise, etkileşimci liderliğin boyutu

olan koşullu ödül ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır.

Uğurluoğlu ve Çelik'in (2009) "Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri" adlı araştırmasının amacı stratejik liderlik kavramı, önemi ve dört önemli stratejik liderlik özelliğini kaynaklara dayanarak tartışmaktır. Stratejik liderlik stratejik yönetim sürecinin önemli bileşenlerinden birisidir. Stratejik liderlik, örgüt için gerçekleştirilebilir bir gelecek yaratacak değişiklikleri başlatmak için geleceği görme, vizyon oluşturma, esnekliği sağlama, stratejik olarak düşünme ve diğerleri ile çalışabilme becerileri olarak tanımlanmaktadır. Stratejik liderlerin dönüşümcü, yönetsel, etik ve politik olmak üzere dört önemli stratejik liderlik özelliğini kullanması gerektiğine inanılmaktadır. Dönüşümcü liderlik, liderler çalışanlarının görüşlerine önem verip cesaretlendirdiklerinde, çalışanlarını kendi çıkarlarının ötesinde grubun yararına doğru hareket ettirdiklerinde ortaya çıkar. Yönetsel liderlik var olan istikrar ve düzenin korunmasını gerektirmektedir. Etik liderlik örgütlerde etiği yerleştirmek için kullanılan önemli bir metottür. Politik liderlik, çalışanları etkin bir biçimde anlayabilme ve bu bilgiyi örgütsel amaçlara ulaşmak için diğerlerini etkileme sürecinde kullanabilme becerisidir. Bu stratejik liderlik özelliklerinin bileşimi, çok farklı koşullarda ve belirsizliğin hâkim olduğu durumlarda yöneticilere başarılı olma imkânı verecektir.

Öztop'un (2008) "Liderlik tarzları ve örgüt kültürü tipleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin nitel performans üzerine etkileri" adlı çalışmasının amacı; liderlik, kültür ve performans kavramlarını ele alarak liderlik tarzları (karizmatik, paternalist, işlemsel ve dönüştürücü liderlik) ve örgüt kültürü tipleri (adhokrasi, klan, bürokrasi ve pazar kültürü) arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin nitel performans (iş tatmini, organizasyonel bağlılık, işten ayrılma eğilimi ve iş stresi) üzerine etkilerini incelemektir. Araştırmada veri toplama tekniği olarak anket kullanılmıştır. 309 adet anketin, 255 adedi, çalışma için geçerli sayılmıştır. Anketler, çalışan sayısı 50 kişi üzerindeki üretim yönelimli firmalara kişisel görüşme, e-posta veya kargo aracılığıyla yaptırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, liderlik tarzlarının örgüt kültürü tipleri üzerindeki etkilerini ele aldığımızda karizmatik liderliğin adhokrasi kültürü üzerinde güçlü ve pozitif etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Bunun aksine, paternalist liderlik ise adhokrasi kültürünü negatif yönde etkilemektedir. İşlemsel liderliğin ise bürokrasi ve pazar kültürünü pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Dönüştürücü liderlik de adhokrasi, klan ve pazar kültürü olmak

üzere 3 kültür tipini de pozitif yönde etkilemektedir. Liderlik tarzlarının nitel performans üzerindeki etkilerini ele aldığımızda sadece dönüştürücü liderliğin nitel performansı pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Örgüt kültürü tiplerinin nitel performans üzerindeki etkilerine baktığımızda ise; sadece klan kültürünün nitel performansı pozitif yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Bunların yanında; örgüt kültürü tiplerinin; liderlik tarzları ve nitel performans arasındaki ilişkiler üzerindeki ara değişken etkileri de analiz edilmiştir.

Topaloğlu, Toç ve Yavuz'un (2008) "Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi" adlı araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılığının oluşmasında yaş, cinsiyet, çalışma süresi, mesleki alan, okul türü gibi bazı temel faktörlerin etkisi incelenmiştir. Araştırma Ankara iline bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları örgütsel bağlılık ile bazı temel faktörler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Özkan'nın (2008) "İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri" adlı araştırmasının amacı cinsiyet, okul türü ve yaş değişkenlerine göre Sakarya ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini araştırmaktır. Örgütsel bağlılık kavramı üç alt boyutta ele alınmıştır. Bunlar: duygusal bağlılık, zorunlu (rasyonel) bağlılık ve normatif bağlılıktır. Bu araştırmanın sonuçları için SPSS programında uygulanan t testi ve f testleri yapılmıştır. Araştırmadan alınan verilere göre; cinsiyete, okul türüne, yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuca göre; kadın ve erkek öğretmenler arasında cinsiyet, örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyecek bir unsur değildir. Okul türlerine göre ise, devlet okullarında ya da özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin içinde buldukları örgütlere karşı örgütsel bağlılık algısı düzeyinde bir anlayış farkı yoktur. Yaşa göre ise sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri değişmemektedir.

Korkmaz'ın (2007) "Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi" adlı araştırmasının amacı; müdürün liderlik biçiminin "dönüşümsel liderlik, etkileşimci liderlik" ve öğretmenlerin iş doyumunun okulun örgütsel sağlığı üzerindeki etkilerini incelemektir. Daha spesifik olarak, okulun örgütsel sağlığındaki çeşitliliğin ne

kadarının müdürün liderlik stilleri ve öğretmenlerin iş doyumunu ile ilişkilendirilebileceği araştırılmıştır. Bunun için Türkiye'deki okullarda görev yapan 875 öğretmene likert tipinde sayısal bir anket uygulanmış ve öğretmenlerin 630'u ankete cevap vermiştir. Bağımsız değişkenlerle-bağımlı değişken arasındaki direkt ve indirekt ilişkileri açıklamak için Path analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin okul içerisinde gösterdikleri dönüşümsel liderlik stiline güçlü bir şekilde öğretmenlerin iş doyumunu etkilemektedir. Dönüşümsel liderlik biçimi aynı zamanda okulun örgütsel sağlığını direkt ve öğretmenlerin iş doyumunu etkisiyle de indirekt olarak etkilemektedir.

Kılıç'ın (2006) "Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi" adlı çalışmada; Kayseri ilindeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bakış açısıyla liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi anket yöntemi yardımıyla elde edilen veri setinden analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Kayseri ilindeki ilköğretim ve liselerdeki yöneticilerin etkileşimci liderlik tarzına göre dönüşümcü liderlik tarzını daha fazla benimsedikleri ve bu okullarda yapıcı örgüt kültürünün baskın olduğu tespit edilmiştir. Temel performans boyutları açısından bakıldığında ise yönetime katkı boyutu çok fazla önemsenirken, çağdaş eğitimin temel göstergesi olarak kabul edilen yenilik ve inisiyatif kullanmanın düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket tekniği kullanılmıştır. Çalışma kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Anketi (Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ) etkileşimci ve dönüşümcü liderliğin boyutlarını ölçmek için Bernard Bass ve Bruce Avolio (1985) tarafından geliştirilmiştir. Anket formunda yer alan dönüşümcü liderliği ölçeği toplam 23 adet sorudan; 11 soru karizma (KL), 4 soru entelektüel teşvik (ET), ve 8 soru ise bireysel ilgi (Bİ) boyutlarını tanımlamaktadır. Ankette kapsamında etkileşimci liderliği ölçeği 14 sorudan; 5 soru koşullu ödül (KÖ) ve 9 soru ise istisna ile yönetim (İY) boyutları ile ilgilidir. Ayrıca tam serbesti tanıyan liderliği ölçeği 8 soru ankette yer almaktadır.

Yıldırım'a (2006) ait "Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi (Ankara ili örneği)" adlı çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin okulların sağlığı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Liderlik tiplerini belirlemek için Bass ve Avolio tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği

(MLQ) ile Hoy, Tarter ve Kottkamp tarafından geliştirilen Örgütsel Sağlık Ölçeği (OHI) kullanılmıştır. Araştırmada örgüt sağlığının altı boyutu ile dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin üçer boyutları arasındaki ilişki test edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde çoklu regrasyon analizi ve t testi uygulanmıştır. Okul müdürlerinin liderlik stilleri bağımsız değişken, örgüt sağlığı bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Araştırma evreni Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenleri olup; örnekleme ise random tekniği ile seçilen Ankara ili merkez ilçelerindeki okullarda görevli öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma bulguları sonucunda; dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarının örgüt sağlığının akademik önem, kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik boyutlarıyla pozitif bir ilişkinin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Özellikle idealleştirilmiş etki boyutunun dönüşümcü liderliğe ait diğer iki değişkenden daha etkili olduğu görülmüştür.

Erdoğmuş'un (2006) "Resmî -özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (İstanbul Örneği)" adlı araştırmasında; okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada resmî ve özel okullarda görev yapan müdür ile müdür yardımcılarının benzer ve farklı yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, 2005-2006 eğitim öğretim yılı'nda Kadıköy, Maltepe, Kartal, Üsküdar ve Pendik ilçelerindeki özel ve resmî 92 okulda çalışan 274 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak; demografik özellikleri ölçen kişisel bilgi formu, örgütsel bağlılığın boyutlarını ortaya koyan Allen-Meyer ölçeği ve kişilik özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan ACL sıfat tarama listesi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, özel okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının tüm alt boyutlarıyla resmî okul yöneticilerinininkinden daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca; "başarma", "başatlık", "sebat", "düzen" ile "ideal benlik" başta olmak üzere bazı kişilik özelliklerinin, yöneticilerin önemli bir kısmında ortak olarak bulunduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra; kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılığın boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Duygusal bağlılığın, ideal benlik ile pozitif yönde, saldırganlıkla da negatif yönde korelasyon gösterdiği; ilgi görme ile devam bağlılığı arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Sezer (2005) “İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi” adlı çalışmasının amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerini belirlemek ve bu liderlik stillerine bağlı davranışların, öğretmenlerin örgüte (okula) bağlılığına etkisini, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak açıklığa kavuşturmadır. Araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, araştırmanın bağımlı değişkenleridir. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdemleri ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan “anket”, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler; ikinci bölümde; araştırmacı Mehmet Korkmaz tarafından geliştirilen “Liderlik Envanteri Anketi”; üçüncü bölümde ise; araştırmacı Refik Balay tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Anketi” kullanılmıştır. “Kişisel bilgiler” 3, “Liderlik Envanteri Anketi” 36 ve “Örgütsel Bağlılık Anketi” 27 ifadeden oluşmaktadır. Anket, tesadüfi yolla seçilen, Ankara ilinin taşra ilçelerinden Haymana ve Bala ilçelerinde, 21 ilköğretim okulunda 146 öğretmen tarafından uygulanarak, değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okulu müdürleri dönüşümcü liderlik stilini daha fazla sergilemektedir. İlköğretim okulu müdürleri, liderlik stillerinin içerisinde en fazla, dönüşümcü liderliğin alt boyutu olan, karizma davranışlarını sergilerken, en az sergiledikleri liderlik stili ise; etkileşimci liderliğin alt boyutu olan, laissez-faire (tam serbest) yönetim tarzını göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumlarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin görüşleri, liderlik stillerinin bazı alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin görüşlerine göre, öğretmenler okula en fazla içselleştirme boyutu ile bağlanmıştır. Buna karşılık öğretmenlerin örgütsel bağlılık maddelerinden en az, uyum maddelerine katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin örgüt bağlılığına ilişkin görüşleri, cinsiyet ve mesleki kıdemde anlamlı farklar bulunurken; eğitim durumu ile örgütsel bağlılık alt boyutları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. İlköğretim Okulu müdürlerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılığın “özdeşleştirme” ve “içselleştirme” alt boyutlarında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Etkileşimci liderlik stili ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı alt boyutu olan “uyum” arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Yılmaz'ın (2004) “Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki” adlı araştırmasının amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okullardaki güven ortamı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışma genel tarama modelindedir. Çalışmada Liderlik Davranışları Ölçeği ve Güven Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yozgat İl Merkezinde görev yapan 107 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin göstermiş oldukları liderlik davranışları ile güvene ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin göstermiş oldukları destekleyici liderlik davranışı ile öğretmenlerin müdüre güveni, meslektaşlarına güveni, öğrenci ve velilere güveni ile ilgili görüşleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Dozier (2007), ‘İyi öğretmenleri başarılı liderlere dönüştürmek’ adlı çalışmasında 37 farklı eyaletten 300 öğretmenden, 179 (%60) öğretmenin katılımıyla internet üzerinden bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre anketi cevaplayan öğretmenlerin %97’si kendini lider öğretmen olarak ve %96’sı başkalarının onları lider olarak tanımladıklarına inanmaktadır. Başarılı öğretmenlerin kendilerini nasıl tanımladıkları, etkili birer eğitimci lider olabilmek için ne tür kişilik özellikleri taşımaları gerektiğini anlatılmıştır (Akt. Akçadağ, 2008).

Rad'ın (2006) “Yöneticilerin liderlik tarzı ve çalışanların iş tatmini arasındaki ilişkisi” adlı çalışmada amaç, İran’da, 2004 yılında yöneticilerin liderlik tarzları ve çalışanların iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemektir. Örneklem tabakalı tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş, 814 hastane çalışanından oluşmaktadır. Sonuçlara göre yöneticiler baskın liderlik tarzı benimsemektedirler.

Bono ve Judge'ın (2004) “Dönüşümsel ve transaksiyonel liderlik ile kişilik ilişkisi: bir meta-analiz” adlı çalışması, kişilik ile dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışları arasındaki ilişkinin bir meta analizidir. Araştırmacılar 26 bağımsız çalışmadan 384 veri toplamıştır. Kişilik özelliklerinin dönüşümcü liderliğin 3 boyutu ile ilgili olduğu-idealleştirilmiş etki- ilham verici isteklendirme (büyüleyici özellik),

entelektüel uyarım ve bireysel gözlem---etkileşimci liderliğin 3 boyutu –koşullu ödül, istisnai –aktif ve pasif liderlik kişilik özellikleri- ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Dışa dönüklük ile dönüşümcü liderlik arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlara göre dönüşümsel liderlik ile karizma boyutu ilişkili çıkmıştır.

Lok ve Crawford (2004) “İş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerinde örgüt kültürü ve liderlik tarzının etkisi” adlı çalışmada; çapraz ulusal karşılaştırma yapılmıştır. Hong Kong ve Avustralya yöneticilerinde iş tatmini, örgütsel bağlılık üzerinde örgüt kültürü ve liderlik stillerinin etkisi incelenmiştir. İki örnek grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş, tüm değişkenlerde Avustralya örneğinde yenilikçi, destekleyici örgütsel kültür, iş tatmini ve örgütsel bağlılıkta daha yüksek puan ortalamaları elde edilmiştir. Eğitimin katılımcıların memnuniyeti üzerinde olumsuz etkisi ve bağlılık üzerinde hafif olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Wiley ve Sons (2004) “Dönüşümsel liderliğin örgütsel bağlılığa etkileri” adlı çalışmada; Singapur’da devlet hastanesinde istihdam edilen 520 personel ve hemşireye anket uygulanmış, örgütsel bağlılık üzerinde dönüşümsel liderlik etkisi incelenmiştir. Liderler ve takipçileri arasında dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin moderatörlüğü (doğrudan ve dolaylı liderlik) incelenmiştir. Analiz sonuçları dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin doğrudan olduğunu göstermiştir (Akt. Akçadağ, 2008).

Rowden’in, (2000) “Karizmatik liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık ” adlı çalışmasının amacı karizmatik liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Conger ve Kanungo tarafından belirlenen altı liderlik davranışı ile Porter ve Smith tarafından belirlenen iki örgütsel bağlılık bileşenleri arasındaki ilişkiyi ölçmek için bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaya güneydoğu ABD’de toplam altı kuruluştan 245 katılımcı katılmıştır. Liderlik davranışı ve örgütsel bağlılık için pearson korelasyon hesaplanmış ve ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, üyenin ihtiyaçlarına liderinin uyarlılığını göstermektedir. Yöneticilerin, hedef ve örgütün değerleri hakkında net olması gerekir. Bu çalışma, organizasyonlarda değişim ajanları olarak yöneticilerin stratejik rolü üzerinde etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Akt. Akçadağ, 2008).

Wiley ve Sons'un (1998) "Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenler" adlı araştırmasında bağlılığı etkileyen etmenler incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel betimsel taramadır. Mayer ve Schoorman (1992) örgütsel bağlılık anketi kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık, algılanan prestij, iş katılımı, örgütsel görev süresi, emeklilik, eğitim ve yaş, rol belirsizliği gibi değişkenlerle ölçülmüştür. Araştırmada; korelasyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlara göre değişkenler ve bağlılık boyutları arasındaki ilişki olumlu bulunmuştur (Akt. Akçadağ, 2008).

Wiley ve Sons'un (1997) "Psikolojik sözleşme teorisi" adlı araştırmasında, kadınların çalışma saatleriyle örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışan kadınların aile sorumlulukları nedeniyle esnek çalışma saatlerinin aile yaşantısını olumlu yönde desteklediği belirtilmiştir. Araştırmanın yöntemi betimsel taramadır. Araştırmanın örneklemi 160 katılımcıdır. Araştırma sonuçlarına göre; esnek çalışma saatleri kadınlara göre; örgütsel bağlılık ve iş tatminini yüksek düzeyde etkilemektedir. Aynı zamanda, esnek çalışma saatleri, çalışan kadınların aile sorumluluklarını olumlu yönde etkilediği için daha yüksek örgütsel bağlılık ve iş doyumunu sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Akt. Akçadağ, 2008).

Stone (1992), ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin yenilikçi ve sürdürümcü liderlik davranışlarını incelenmiştir. Bu çalışmada dönüştürücü ve sürdürümcü liderlik davranışları ile örgütsel çıktılar, etkililik ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. 428 öğretmen ve 27 okul müdürünün davranışları incelenmiştir. Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarından en çok işbirliğini bireyselleştirme, ve entelektüel uyarım davranışı gösterdikleri, sürdürümcü liderlik davranışlarından ise koşula bağlı ödüllendirme ve olağan üstü yönetimde etkili olma davranışlarını gösterdikleri saptanmıştır (Akt. Çelik, 2003: 159).

BÖLÜM 3 TEZ ÇALIŞMALARI

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem ile araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen yol ve verilerin analizinde uygulanan istatistiksel teknikler üzerinde durulmuştur.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmiş veya mevcut durumları var olan şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 1991).

Tarama modellerinden ilişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 1991).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İzmir ili Karabağlar ilçesi toplam 98 ilk-orta-lise görev yapmakta olan 3124 öğretmen-yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için Karabağlar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi yollarla alınan okulların sıralı tam listesinden, yansız olarak 21 okul seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmasına müteakip Mart-Nisan 2013 tarihleri arasında uygulama gerçekleşmiştir. 21 Okul toplam 558 öğretmene araştırmaya katılmıştır. Bu okullarda görevli 558 öğretmene anket soruları verilmiştir. 475 tane anket geri alınmış, 30 anket kurallara uygun doldurulmadığından değerlendirmeye alınmamıştır. 445 anket araştırmacı tarafından değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 3.1. Araştırmanın Evrenin Okul Düzeylerine Göre Dağılımı

Okul Düzeyleri	Evren	%	Örneklem Sayısı
İlköğretim	1704	54%	301
Ortaöğretim	448	14%	78
Lise	972	32%	179
Toplam	3124	100	558

Araştırmanın örneklemini Krijcie ve Morgan'a (1970) göre belirlenmiştir.

Tablo 3.2. Örnekleminin Kişisel Özelliklere Göre Dağılımı

	Kişisel Özellikler	F	%
Cinsiyet	Kadın	308	69.2
	Erkek	137	30.8
Yaş	18-33 Yaş	111	24.9
	34-41 Yaş	151	33.9
	42-49 Yaş	124	27.9
	50 Yaş ve Üzeri	59	13.3
Eğitim Durumu	Lise ve Yüksek Okul	39	8.8
Hizmet Süresi	Fakülte (Lisans)	376	84.5
	Lisans Üstü	30	6.7
Branş	0-5 Yıl	190	42.7
	6-10 Yıl	101	22.7
	10-15 Yıl	70	15.7
	16 Yıl ve Üstü	84	18.9
Okul Türü	Okul Yöneticisi	30	6.7
	Sınıf Öğretmenliği	197	44.3
	Sosyal Alan Branş Öğretmenliği	90	20.2
	Sayısal Alan Branş Öğretmenliği	56	12.6
	Uygulama Alanı Branş Öğretmenliği	32	7.2
	Okul Öncesi Öğretmenliği	40	9.0
Okul Türü	İlkokul	219	9.2
	Ortaokul	152	34.2
	Ortaokul/İlkokul ve Lise	74	16.6
	Toplam	445	100

Tablo 1 de belirtildiği gibi, araştırmanın örneklemini 308 kadın (% 69,2) ve 137 (% 30,8) erkek olmak üzere 445 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaşları, eğitim durumları, çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri, branşları ve okul türleri incelenmiştir. Araştırmaya katılanların 111'inin (%24,9) 18-33 yaş, 151'inin (%33,9) 34-41 yaş, 123'ünün (%27,9) 42-49 yaş, 59'unun (%13,3) 50 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılanların eğitim durumları incelendiğinde; katılanların 39'unun (%8,8) yüksekokul, 376'sının (%84,5) fakülte (lisans), 30'unun (%6,7) yüksek lisans ve üstü mezunu olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin 190'ının (%42,7) 0-5 yıl, 101'inin (%22,7) 6-10 yıl, 70'inin (% 15,7) 10-15 yıl ve 84'ünün (%18,9) 16 yıl ve üzeri süreyle çalıştıkları okulda hizmet verdikleri bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin branşları incelendiğinde; araştırmaya 30 (%6,7) okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcısı), 197 (%44,3) sınıf öğretmeni, 90 (%20,2) sosyal alanlar branş öğretmeni, 56 (%12,6) sayısal alan branş öğretmeni, 32 (%7,2) uygulama alanı branş öğretmeni ve 40 (%9) okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Sosyal alan branş kapsamında sosyal bilgiler öğretmeni, türkçe/türk dili ve edebiyatı öğretmeni, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen, yabancı dil öğretmeni, özel eğitim/zihinsel engelliler öğretmeni yer almaktadır. Sayısal alanda ise matematik öğretmeni, fen bilimleri öğretmeni, teknoloji ve tasarım/bilişim teknolojileri öğretmeni; uygulama alanında ise beden eğitimi öğretmeni, görsel sanatlar öğretmeni, müzik öğretmeni yer almaktadır.

Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin 219'u (%49,2) ilkokul, 152'si (%34,2) ortaokul, 74'ü (%16,6) ortaokul ve ilkokul ve liselerde görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmuştur. Bunlar:

A.Kişisel Bilgiler Bölümü

Anketin bu bölümünde öğretmenlere cinsiyetleri, öğrenim durumları ve meslekteki kıdemleri başlığı altında kişisel bilgileri anlamaya yarayan sorular yöneltilmiştir.

B.Liderlik Envanteri:

Araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik stillerini belirlemek amacıyla 'Liderlik Stilleri Anketi' kullanılmıştır. Liderlik özelliğini ölçen envanter, Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilen Çok faktörlü Liderlik (MLQ) anketinin, araştırmacı Korkmaz (2005) tarafından faktör analizi yapılarak geliştirilmesi ve bir araştırmada kullanılmasıyla elde edilmiştir. Anketin 34 maddesine yapılan analiz sonucunda liderlik envanteri ölçeği beş faktörden oluşmuştur. Bu faktörler: tam serbest (laissez-faire) yönetim tarzı (madde 5, 7, 28 ve 33), beklentilere (aktif) göre yönetim (madde 4, 22, 24 ve 27), istisnalara (pasif) göre yönetim (madde 3 ve 12), karizma (madde 8, 9, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 32 ve 34), entelektüel uyarım ve bireysel destek (madde 1, 2, 29, 30, 31 ve 35) şeklindedir. Bu faktörlerden tam serbest yönetim tarzı, beklentilere göre yönetim tarzı ve istisnalara göre yönetim tarzı etkileşimci liderliğin, karizma, entelektüel uyarım ve bireysel destek ise dönüşümcü liderliğin faktörleridir. Bu ölçekte 6 ve 17 nolu maddeler ise faktör yükleme (factor loading) değerleri düşük olduğundan alt gruplardan birine atanmamışlardır (Korkmaz, 2005).

C.Örgütsel Bağlılık Ölçeği:

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla ise 'Örgütsel Bağlılık Anketi' kullanılmıştır. Balay (2000) tarafından geliştirilen bu ölçek ilgili araştırmalarda kullanılmıştır.

Anketin faktör gruplaması şu şekildedir; uyum (madde 1-8), özdeşleşme (madde 9-16) ve içselleştirme (madde 17-27). Anketin güvenilirlik düzeyi bu çalışmada tekrarlanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak elde edilmiştir. Bu güvenilirlik düzeyi de araştırma için oldukça tatmin edicidir. Örgütsel bağlılık anketi beşli likert ölçeğinde hazırlanmıştır. Bu ölçekte yer alan görüşlere katılım düzeyleri; hiç katılmıyorum, az katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, çok katılıyorum ve tam katılıyorum şeklindedir. Hiç katılmıyorum 1, az

katılıyorum 2, orta düzeyde katılıyorum 3, çok katılıyorum 4 ve tam katılıyorum 5 olarak puanlanmıştır.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında öncelikle konuyla ilgili yayın ve kaynaklar toplanmıştır. Öncelikle okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki konusu ile ilgili araştırmalar taranmış bu konuda bir fikir sahibi olunmaya çalışılmıştır. Web sitelerinden konu ile ilgili hazırlanmış makale ve araştırmalar, konu ile ilgili basılı kitap ve dergilere ulaşılarak konu ile ilgili kaynaklar taranmıştır. Ulaşılan tüm bu kaynaklar incelenip liderlik stilleri ve örgütsel bağlılık konusu ile ilgili görüşleri belirlemeye yönelik ölçek bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmada, kullanılacak ölçekler belirlendikten sonra gerekli izinleri alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için araştırmacı belirlenen okullara giderek örneklem kısmında açıklanan özelliklere sahip katılımcılara ölçekleri uygulamıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve gizliliğin korunması ile ilgili gerekli bilgi verilmiştir. 21 okulda, 558 öğretmene uygulama yapılmış “okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ” konusu elde edilen bulgulara göre betimlenmeye çalışılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra “Kişisel Bilgi Formu” ve uygulanan anketlere ait cevap kâğıtlarının genel kontrolleri yapılmış; eksik ya da birden fazla seçenek işaretlenmiş olan, geçersiz 30 cevap kâğıdı değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı (SPSS, Statistical Package for the Social Sciences) 20.0 ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde hangi tür çözümlene tekniklerinin

kullanılması gerektiğine karar vermek amacıyla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin doldurduğu ölçeklerden elde ettikleri değerlerin parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı sorgulanmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle, parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilen durumlarda ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin sırasıyla yaş, eğitim durumu, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, branş ve okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tüm değişkenlere ilişkin 'Tek Yönlü Varyans Analizi' uygulanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla ise Bağımsız Gruplar İçin t Testi uygulanmıştır.

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek birbirleriyle olan korelasyonlarına bakılmıştır. Bunun için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Katsayısı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın modeli doğrultusunda nicel yöntemle incelenen araştırma problemlerinin bulguları sunulmuştur.

4.1 BİRİNCİ ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul müdürlerinin liderlik stilleri öğretmenlerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, branş ve okul türü) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin kişisel özelliklerine (yaş, eğitim durumu, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, branş ve okul türü) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tüm değişkenlere ilişkin 'Tek Yönlü Varyans Analizi' tekniği kullanılmıştır. Analizden önce parametrik testlerin temel varsayımları karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda temel varsayımların karşılandığı alt boyutlara ilişkin 'Tek Yönlü Varyans Analizi' tekniği uygulanmıştır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin ise Bağımsız Gruplar İçin t testi kullanılmıştır.

a) Cinsiyet: Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda cinsiyet göre elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 2 verilmiştir.

Tablo 3.3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	F	P																																												
Tam Serbest Yönetim	Kadın	308	9.26	2.86	443	1.008	.850																																												
	Erkek	137	9.31	3.17				Pasif Yönetim	Kadın	308	5.07	2.09	443	.475	.325	Erkek	137	4.85	2.16	Karizma Yönetim	Kadın	308	55.00	13.51	443	1.052	.863	Erkek	137	55.25	14.61	Entellektüel Uyarım ve Bireysel Destek	Kadın	308	19.63	5.38	443	.649	.551	Erkek	137	19.96	5.77	Aktif yönetim	Kadın	308	11.78	3.19	443	8.364	668
Pasif Yönetim	Kadın	308	5.07	2.09	443	.475	.325																																												
	Erkek	137	4.85	2.16				Karizma Yönetim	Kadın	308	55.00	13.51	443	1.052	.863	Erkek	137	55.25	14.61	Entellektüel Uyarım ve Bireysel Destek	Kadın	308	19.63	5.38	443	.649	.551	Erkek	137	19.96	5.77	Aktif yönetim	Kadın	308	11.78	3.19	443	8.364	668	Erkek	137	11.62	3.77								
Karizma Yönetim	Kadın	308	55.00	13.51	443	1.052	.863																																												
	Erkek	137	55.25	14.61				Entellektüel Uyarım ve Bireysel Destek	Kadın	308	19.63	5.38	443	.649	.551	Erkek	137	19.96	5.77	Aktif yönetim	Kadın	308	11.78	3.19	443	8.364	668	Erkek	137	11.62	3.77																				
Entellektüel Uyarım ve Bireysel Destek	Kadın	308	19.63	5.38	443	.649	.551																																												
	Erkek	137	19.96	5.77				Aktif yönetim	Kadın	308	11.78	3.19	443	8.364	668	Erkek	137	11.62	3.77																																
Aktif yönetim	Kadın	308	11.78	3.19	443	8.364	668																																												
	Erkek	137	11.62	3.77																																															

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yapılan analiz incelendiğinde tam serbest yönetim stili [$F_{(443)}= 1,008$, $p>.005$], pasif yönetim stili [$F_{(443)}=0,475$, $p>.005$], karizma yönetim stili [$F_{(443)}= 1,052$, $p>.005$], entellektüel uyarım ve bireysel destek liderlik stili [$F_{(443)}= 0,649$, $p>.005$] ve aktif yönetim stili [$F_{(443)}= 8,364$, $p>.005$] şeklinde bulunmuştur.

b) Yaş: Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda yaş düzeyine göre elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 3.4.'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Yaş Düzeyine Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	s	Sd	F	P	LSD
Tam Serbest Yönetim	18-33 Yaş (1)	111	9.28	2.57	3	.974	.405	
	34-41 Yaş (2)	151	9.42	3.07	441			
	42-49 Yaş (3)	124	9.37	3.05	444			
	50 Yaş ve üzeri (4)	59	8.68	3.14				
Aktif Yönetim	18-33 Yaş (1)	111	12.49	3.12	3	2.721	.044*	1-2,
	34-41 Yaş (2)	151	11.61	3.38	441			1-3
	42-49 Yaş (3)	124	11.29	3.33	444			
	50 Yaş ve üzeri (4)	59	11.54	3.74				
Pasif Yönetim	18-33 Yaş (1)	111	5.18	2.17	3	1.116	.342	
	34-41 Yaş (2)	151	5.07	2.15	441			
	42-49 Yaş (3)	124	4.97	2.08	444			
	50 Yaş ve üzeri (4)	59	4.58	2.01				
Karizma Yönetim	18-33 Yaş (1)	111	55.47	14.05	3	.607	.611	
	34-41 Yaş (2)	151	54.03	12.73	441			
	42-49 Yaş (3)	124	56.20	14.65	444			
	50 Yaş ve üzeri (4)	59	54.68	14.58				
Entellektüel Uyarım ve Bireysel Destek	18-33 Yaş (1)	111	19.86	5.69	3	.835	.475	
	34-41 Yaş (2)	151	19.22	5.17	441			
	42-49 Yaş (3)	124	20.46	5.62	444			
	50 Yaş ve üzeri (4)	59		5.70				

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin yaş düzeylerine göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin liderlik stilleri yaş durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin yaş düzeylerine göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin "*aktif yönetim*" stili öğretmenlerin yaş düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-444)} = 2,721$, $p < .005$]. LSD sonuçlarına göre; 18-33 yaş grubundaki öğretmenlerin aktif yönetim puan ortalamaları ile 34-41 yaş grubundaki öğretmenlerin aktif yönetim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. 18-33 yaş gurubunda olan öğretmenlerin ($\bar{X}=12,49$) aktif yönetim puan ortalamaları 34-41 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=11,61$) aktif yönetim puan ortalamalarından daha yüksektir. Aynı zamanda 18-33 yaş grubundaki öğretmenlerin aktif yönetim puan ortalamaları ile 42-49 yaş grubundaki öğretmenlerin aktif yönetim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. 18-33 yaş gurubunda olan öğretmenlerin ($\bar{X}=12,49$) aktif yönetim puan ortalamaları 42-49 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=11,29$) aktif yönetim puan ortalamalarından daha yüksektir.

Yapılan analiz incelendiğinde tam serbest yönetim stili [$F_{(3-444)} = 0,974$, $p > .005$], pasif yönetim stili [$F_{(3-444)} = 1,116$, $p > .005$], karizma yönetim [$F_{(3-444)} = 0,607$, $p > .005$], entellektüel uyarım ve bireysel destek liderlik stili [$F_{(3-444)} = 0,835$, $p > .005$] alt boyutlarında yaş düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

c) Eğitim Durumu: Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda eğitim durumuna göre elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 3.5.'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	Sd	F	p
Tam Serbest Yönetim	Lise ve Yüksek Okul	39	9.08	2.82	2	.453	.636
	Fakülte (Lisans)	376	9.26	3.00			
	Yüksek Lisans ve Üstü	30	9.73	2.49	442		
					444		
Aktif Yönetim	Lise ve Yüksek Okul	39	11.85	3.22	2	.631	.533
	Fakülte (Lisans)	376	11.77	3.42			
	Yüksek Lisans ve Üstü	30	11.06	2.99	442		
					444		
Pasif Yönetim	Lise ve Yüksek Okul	39	5.00	1.78	2	.015	.985
	Fakülte (Lisans)	376	5.00	2.16			
	Yüksek Lisans ve Üstü	30	5.10	2.05	442		
					444		
Karizma Yönetim	Lise ve Yüksek Okul	39	53.28	15.04	2	1.330	.265
	Fakülte (Lisans)	376	55.52	13.76			
	Yüksek Lisans ve Üstü	30	51.87	13.05	442		
					444		
Entellektüel Uyarım ve Bireysel Destek	Lise ve Yüksek Okul	39	19.10	6.34	2	.877	.417
	Fakülte (Lisans)	376	19.88	5.45			
	Yüksek Lisans ve Üstü	30	18.73	4.91	442		
					444		

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin liderlik stilleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapılan analiz incelendiğinde tam serbest yönetim stili [$F_{(2-444)}=0,453$, $p>.005$], aktif yönetim stili [$F_{(2-444)}= 0,631$, $p>.005$], pasif yönetim stili [$F_{(2-444)}= 0,015$, $p>.005$], karizma yönetim stili [$F_{(2-444)}= 1,330$, $p>.005$], entellektüel uyarım ve bireysel destek liderlik stili [$F_{(2-444)}=0,877$, $p>.005$] şeklinde bulunmuştur.

Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitim durumunun/düzeyinin okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeylerini belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

d) Hizmet Süresi: Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda hizmet süresine göre elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 3.6.'te verilmiştir.

Tablo 3.6. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Hizmet Süresi	n	\bar{X}	S	Sd	F	P	LSD
Tam Serbest Yönetim	0-5 Yıl (1)	190	8.83	2.88	3	2.872	.036*	(1-4)
	6-10 Yıl (2)	101	9.41	2.81	441			
	10-15 Yıl (3)	70	9.59	3.33	441			
	16 Yıl ve Üstü (4)	84	9.86	2.86	444			
Aktif Yönetim	0-5 Yıl (1)	190	11.94	3.27	3	1.689	.169	
	6-10 Yıl (2)	101	11.64	3.38	441			
	10-15 Yıl (3)	70	10.96	3.38	441			
	16 Yıl ve Üstü (4)	84	12.01	3.55	444			
Pasif Yönetim	0-5 Yıl (1)	190	4.85	2.18	3	.861	.461	
	6-10 Yıl (2)	101	5.22	2.17	441			
	10-15 Yıl (3)	70	4.93	1.94	441			
	16 Yıl ve Üstü (4)	84	5.15	2.07	444			
Karizma Yönetim	0-5 Yıl (1)	190	56.61	13.49	3	1.430	.233	
	6-10 Yıl (2)	101	54.03	14.95	441			
	10-15 Yıl (3)	70	53.29	12.94	441			
	16 Yıl ve Üstü (4)	84	54.38	13.88	444			
Entellektüel Uyarım ve Bireysel Destek	0-5 Yıl (1)	190	20.43	5.43	3	2.045	.107	
	6-10 Yıl (2)	101	19.16	5.33	441			
	10-15 Yıl (3)	70	19.67	5.47	441			
	16 Yıl ve Üstü (4)	84	18.89	5.75	444			

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin hizmet süresine göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin liderlik stilleri hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin hizmet süresine göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin "tam serbest yönetim" stili öğretmenlerin hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [

$F_{(3-444)} = 2,872, p < .005$]. LSD sonuçlarına göre; 0-5 yıl arasında hizmet veren öğretmenlerin tam serbest yönetim puan ortalamaları ile 16 yıl ve üstü hizmet veren öğretmenlerin tam serbest yönetim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. 16 yıl ve üstü hizmet veren öğretmenlerin ($\bar{X} = 9,86$) tam serbest yönetim puan ortalamaları 0-5 yıl arasında hizmet veren öğretmenlerin ($\bar{X} = 8,83$) tam serbest yönetim puan ortalamalarından daha yüksektir. Yapılan analiz incelendiğinde; aktif yönetim stili [$F_{(3-444)} = 1,689, p > .005$], pasif yönetim stili [$F_{(3-444)} = 0,861, p > .005$], karizma yönetim stili [$F_{(3-444)} = 1,430, p > .005$], entellektüel uyarım ve bireysel destek liderlik stili [$F_{(3-444)} = 2,045, p > .005$] alt boyutlarında hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

e) Okul Türü: Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda okul türüne göre elde edilen verilerin analiz sonuçları

Tablo 3.7.'de verilmiştir. Tablo 3.7. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	S	Sd	F	P
Tam Serbest Yönetim	İlkokul	219	9.12	2.95	2	.907	.405
	Ortaokul	152	9.53	2.95			
	Ortaokul/İlkokul ve Lise	74	9.20	2.98	442		
					444		
Aktif Yönetim	İlkokul	219	11.61	3.53	2	2.500	.083
	Ortaokul	152	12.18	3.25			
	Ortaokul/İlkokul ve Lise	74	11.18	3.04	442		
					444		
Pasif Yönetim	İlkokul	219	4.95	2.18	2	.465	.629
	Ortaokul	152	4.98	2.12			
	Ortaokul/İlkokul ve Lise	74	5.22	1.94	442		
					444		
Karizma Yönetim	İlkokul	219	55.87	14.77	2	.884	.414
	Ortaokul	152	54.69	13.61			
	Ortaokul/İlkokul ve Lise	74	53.53	11.24	442		
					444		
Entellektüel Uyarım ve Bireysel Destek	İlkokul	219	20.18	5.78	2	1.604	.202
	Ortaokul	152	19.43	5.30			
	Ortaokul/İlkokul ve Lise	74	19.01	4.96	442		
					444		

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin hizmet verdikleri okul türlerine göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; tam serbest yönetim stili [$F_{(2-444)}= 0,907$, $p>.005$], aktif yönetim stili [$F_{(2-444)}= 2,500$, $p>.005$], pasif yönetim stili [$F_{(2-444)}= 0,465$, $p>.005$], karizma yönetim stili [$F_{(2-444)}= 0,884$, $p>.005$], entellektüel uyarım ve bireysel destek liderlik stili [$F_{(2-444)}=1,604$, $p>.005$] alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

f) Branş: Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda branşlarına göre elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 3.8 'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Branş Türüne Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Branş	n	\bar{X}	S	sd	F	p
Tam Serbest Yönetim	Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısı (1)	30	10.73	2.73	5	2.841	.015*
	Sınıf Öğretmenliği (2)	197	9.12	2.89	439		
	Sosyal Alan (3)	90	8.78	2.66	444		
	Sayısal Alan (4)	56	10.00	3.52			
	Uygulama Alanı (5)	32	9.19	2.89			
	Okul Öncesi (6)	40	9.13	2.93			
Aktif Yönetim	Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısı (1)	30	13.73	3.73	5	5.735	.000*
	Sınıf Öğretmenliği (2)	197	10.94	3.10	439		
	Sosyal Alan Öğretmenliği (3)	90	12.01	3.67	444		
	Sayısal Alan Öğretmenliği (4)	56	12.14	3.26			
	Uygulama Alanı Öğretmenliği (5)	32	11.72	3.01			
	Okul Öncesi Öğretmenliği (6)	40	12.88	3.19			
	Pasif Yönetim	Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısı (1)	30	5.33	1.86		
Sınıf Öğretmenliği (2)		197	4.83	1.99	439		
Sosyal Alan Branş Öğretmenliği (3)		90	4.77	2.18	444		
Sayısal Alan Branş Öğretmenliği (4)		56	5.27	2.50			
Uygulama Alanı Branş Öğretmenliği (5)		32	5.06	1.98			
Okul Öncesi Öğretmenliği (6)		40	5.73	2.17			
Karizma Yönetim		Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısı (1)	30	56.87	11.49	5	2.582
	Sınıf Öğretmenliği (2)	197	53.18	13.92	439		
	Sosyal Alan Branş Öğretmenliği (3)	90	57.12	13.45	444		
	Sayısal Alan Branş Öğretmenliği (4)	56	53.80	14.73			
	Uygulama Alanı Branş Öğretmenliği (5)	32	54.88	12.71			
	Okul Öncesi Öğretmenliği (6)	40	60.45	14.13			
	Entelektüel Uyarım	Sınıf Öğretmenliği (2)	197	19.38	5.51		
Sosyal Alan Branş Öğretmenliği (3)		90	20.67	5.08			
Sayısal Alan Branş Öğretmenliği (4)		56	18.88	5.81			
Uygulama Alanı Branş Öğretmenliği (5)		32	19.13	5.47			
Okul Öncesi Öğretmenliği (6)		40	21.63	5.89			

*p<.005

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin branşlarına göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin liderlik stilleri bazı branşlara göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin branşlarının okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeylerini belirleyici bir değişken olabileceği söylenebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin branşlarına göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin "*tam serbest yönetim*" stili öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(5-444)} = 2,841$, $p < .005$]. Yapılan analiz sonucunda; okul yöneticisi ($\bar{X} = 10,73$) ile sınıf öğretmenliği ($\bar{X} = 9,12$), okul yöneticisi ile sosyal alan branş öğretmenliği ($\bar{X} = 8,78$), okul yöneticisi ile uygulama alanı branş öğretmenliği ($\bar{X} = 10,00$), okul yöneticisi ile okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X} = 9,13$) arasında okul yöneticisinin lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Aynı zamanda sosyal alan branş öğretmenliği ile sayısal alan branş öğretmenliği; sınıf öğretmenliği ile sayısal alan branş öğretmenliği arasında sayısal alan branş öğretmenliğinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin branşlarına göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin "*beklentilere göre (aktif) yönetim*" stili öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(5-444)} = 5,735$, $p < .05$]. LSD sonuçlarına göre okul yöneticilerinin aktif yönetim puan ortalamaları ile sınıf öğretmenliği, sosyal alan branş öğretmenliği, sayısal alan branş öğretmenliği, uygulama alanı branş öğretmenliğinin aktif yönetim puan ortalamaları arasında okul yöneticilerinin lehine anlamlı farklar vardır. Aynı zamanda sınıf öğretmenleri ile sosyal alan branş öğretmenleri, sayısal alan branş öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin aleyhine anlamlı farklılıklar vardır.

Bunlarla birlikte okul yöneticilerinin "*karizma yönetim*" stili öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(5-444)} = 2,582$, $p < .005$]. LSD sonuçlarına göre bu farklılıklar incelendiğinde, sınıf öğretmenliği ($\bar{X} = 53,18$) ile sosyal alan branş öğretmenliği ($\bar{X} = 57,12$) arasında sosyal alan branş öğretmenliğinin lehine, sınıf öğretmenliği ($\bar{X} = 53,18$) ile okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X} = 60,45$) arasında okul öncesi öğretmenliğinin lehine, sayısal alan branş öğretmenliği ($\bar{X} = 53,80$) ile okul öncesi

öğretmenliği ($\bar{X}=60,45$) arasında okul öncesi öğretmenliğinin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Pasif yönetime ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin pasif yönetim puan ortalamalarında branşa göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır [$F_{(5-444)} = 1,768$, $p > .005$].

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri kişisel özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, branş ve okul türü) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kişisel özelliklerine (yaş, eğitim durumu, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, branş ve okul türü) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tüm değişkenlere ve alt boyutlara ilişkin 'Tek Yönlü Varyans Analizi' tekniği kullanılmıştır. Analizden önce parametrik testlerin temel varsayımları karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda temel varsayımların karşılandığı alt boyutlara ilişkin 'Tek Yönlü Varyans Analizi' tekniği uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin ise Bağımsız Gruplar İçin t testi kullanılmıştır.

a) Cinsiyet: Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda cinsiyet göre elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 3.9.'de verilmiştir.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	F	t	P
Uyum	Kadın	308	14.54	5.08	443	1.568	-1.565	.118
	Erkek	137	15.39	5.82				
Özdeşleşme	Kadın	308	23.51	7.00	443	.182	.437	.663
	Erkek	137	23.19	7.20				
İçselleştirme	Kadın	308	34.11	8.75	443	.248	-.664	.507
	Erkek	137	34.70	8.30				

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

b) Yaş: Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda yaşa göre elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 3.10.'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Düzeyine Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Yaş Düzeyi	n	\bar{X}	S	Sd	F	P
Uyum	18-33 Yaş	111	14.12	4.59	3	.882	.450
	34-41 Yaş	151	14.93	5.36	441		
	42-49 Yaş	124	15.20	5.87	444		
	50 Yaş ve Üzeri	59	14.92	5.37			
Özdeşleşme	18-33 Yaş	111	22.88	6.31	3	1.306	.272
	34-41 Yaş	151	22.85	6.81	441		
	42-49 Yaş	124	24.32	7.76	444		
	50 Yaş ve Üzeri	59	23.90	7.39			
İçselleştirme	18-33 Yaş	111	34.46	7.97	3	1.406	.240
	34-41 Yaş	151	33.19	8.81	441		
	42-49 Yaş	124	35.17	8.28	444		
	50 Yaş ve Üzeri	59	34.98	9.75			

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi yaş düzeyine göre alt boyutlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; uyum [$F_{(3-444)} = 0,882, p > .005$], özdeşleşme [$F_{(3-444)} = 1,306,$

$p > .005$], içselleştirme [$F_{(3-444)} = 1,406$, $p > .005$] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin yaş düzeylerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

c) Eğitim Durumu: Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda eğitim durumuna göre elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 3.11.'de verilmiştir.

Tablo 3.11.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	Sd	F	P
Uyum	Ortaöğretim (Lise) ve Yüksek Okul	39	15.79	5.64	2	.869	.420
	Fakülte (Lisans)	376	14.74	5.29	442		
	Yüksek Lisans ve Üstü	30	14.23	5.44	444		
Özdeşleşme	Ortaöğretim (Lise) ve Yüksek Okul	39	23.46	6.80	2	.519	.596
	Fakülte (Lisans)	376	23.30	7.06	442		
	Yüksek Lisans ve Üstü	30	24.67	7.51	444		
İçselleştirme	Ortaöğretim (Lise) ve Yüksek Okul	39	35.67	9.98	2	.708	.493
	Fakülte (Lisans)	376	34.09	8.64	442		
	Yüksek Lisans ve Üstü	30	35.03	5.91	444		

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi eğitim durumuna göre alt boyutlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; uyum [$F_{(2-444)} = 0,869$, $p > .005$], özdeşleşme [$F_{(2-444)} = 0,519$, $p > .005$], içselleştirme [$F_{(2-444)} = 0,708$, $p > .005$] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

d) Hizmet Süresi: Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda hizmet süresine göre elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 3.12.'de verilmiştir.

Tablo 3.12. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	LSD
Uyum	0-5 Yıl (1)	190	13.98	4.85	3	9.053	.000*	4-1
	6-10 Yıl (2)	101	14.40	4.68	441			
	10-15 Yıl (3)	70	14.46	4.75	444			
	16 Yıl ve Üstü (4)	84	17.43	6.67				
Özdeşleşme	0-5 Yıl (1)	190	23.45	7.23	3	.979	.403	
	6-10 Yıl (2)	101	23.02	6.37	441			
	10-15 Yıl (3)	70	24.60	6.59	444			
	16 Yıl ve Üstü (4)	84	22.80	7.79				
İçselleştirme	0-5 Yıl (1)	190	35.21	8.88	3	1.877	.133	
	6-10 Yıl (2)	101	32.88	8.19	441			
	10-15 Yıl (3)	70	33.49	7.59	444			
	16 Yıl ve Üstü (4)	84	34.60	9.11				

*p<.005

Öğretmenlerin hizmet süresine göre örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri hizmet süresine göre *özdeşleşme* [$F_{(3-444)} = 0,979$, $p > .005$] ve *içselleştirme* [$F_{(3-444)} = 1,877$, $p > .005$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Hizmet süresine göre yapılan analizde "*uyum*" alt boyutunda anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(3-444)} = 9,053$, $p < .005$]. LSD sonuçlarına göre bu farklılıklar incelendiğinde, 16 yıl ve üstü süredir eğitim veren öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında diğer yıllara göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 16 yıl ve üstü hizmet veren öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi puan ortalamaları diğerlerinden yüksektir ($\bar{X} = 17,43$).

e) Okul Türü: Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda okul türüne göre elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 3.13. verilmiştir.

Tablo 3.13. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	LSD
Uyum	İlkokul (1)	219	14.04	4.95	2	5.083	.007	
	Ortaokul (2)	152	15.81	4.97	442			
	Ortaokul/İlkokul ve Lise (3)	74	14.99	6.68	444			
Özdeşleşme	İlkokul (1)	219	24.66	7.29	2	7.470	.001*	1-2
	Ortaokul (2)	152	21.87	6.40	442			
	Ortaokul/İlkokul ve Lise (3)	74	22.88	7.03	444			
İçselleştirme	İlkokul (1)	219	35.50	9.04	2	4.526	.011	
	Ortaokul (2)	152	33.38	7.76	442			
	Ortaokul/İlkokul ve Lise (3)	74	32.59	8.54	444			

*p<.005

Öğretmenlerin okul türlerine göre örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri özdeşleşme alt boyutunda [$F_{(2-444)} = 7,470$, $p < .005$] okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. LSD sonuçlarına göre; ilkokulda hizmet veren öğretmenler ($\bar{X} = 24,66$) ile ortaokulda hizmet veren öğretmenler ($\bar{X} = 21,87$) arasında ilkokulda hizmet veren öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul türlerine göre örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin uyum [$F_{(3-444)} = 5,083$, $p > .005$] ve içselleştirme [$F_{(3-444)} = 4,526$, $p > .005$] alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

f) Branş: Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda branş göre elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 3.14.'de verilmiştir.

Tablo 3.14. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branş Türüne Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Branş	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	LSD
Uyum	Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısı (1)	30	18.53	7.84				1-2,1-3
	Sınıf Öğretmenliği (2)	197	14.25	5.03	5			1-5,1-6
	Sosyal Alan Branş Öğretmenliği (3)	90	14.41	4.24	439	9.428	.000*	4-2, 4-3,
	Sayısal Alan Branş Öğretmenliği (4)	56	17.34	5.61	444			4-5, 6-2,
	Uygulama Alanı Branş Öğretmenliği (5)	32	15.16	4.93				6-3, 6-4,
	Okul Öncesi Öğretmenliği (6)	40	11.78	3.78				6-5
Özdeşleşme	Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısı (1)	30	21.90	8.24				2-4, 3-4
	Sınıf Öğretmenliği (2)	197	23.79	6.98	5			1-6, 2-6
	Sosyal Alan Branş Öğretmenliği (3)	90	23.64	6.37	439	4.385	.001*	3-6, 4-6
	Sayısal Alan Branş Öğretmenliği (4)	56	20.79	6.66	444			5-6
	Uygulama Alanı Branş Öğretmenliği (5)	32	22.00	6.80				
	Okul Öncesi Öğretmenliği (6)	40	26.95	7.27				
İçselleştirme	Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısı (1)	30	33.43	8.99				
	Sınıf Öğretmenliği (2)	197	33.78	8.63	5			
	Sosyal Alan Branş Öğretmenliği (3)	90	34.79	8.89	439	3.200	.008	
	Sayısal Alan Branş Öğretmenliği (4)	56	33.35	7.34	444			
	Uygulama Alanı Branş Öğretmenliği (5)	32	32.56	6.74				
	Okul Öncesi Öğretmenliği (6)	40	34.36	9.30				

*p<.005

Öğretmenlerin branşa göre örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri branşa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretmenlerin branşa göre örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin "uyum" alt boyutunda öğretmenlerin branşa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(5-444)} = 9,428$, $p < .005$]. LSD sonuçlarına göre; okul müdürü ve müdür yardımcısı ile ($\bar{X} = 18,53$) sınıf

öğretmenliği ($\bar{X}=14,25$), sosyal alan branş öğretmenliği ($\bar{X}=14,41$), uygulama alanı branş öğretmenliği ($\bar{X}=15,16$) arasında okul müdürü ve müdür yardımcılarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul müdürü ve müdür yardımcılarının diğer branşlara göre uyum alt boyut puanları daha yüksektir.

Aynı zamanda sayısal alan branş öğretmenliği ile ($\bar{X}=17,34$), sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=14,25$), sosyal alan branş öğretmenliği ($\bar{X}=14,41$), uygulama alanı branş öğretmenliği ($\bar{X}=15,16$) arasında sayısal alan branş öğretmenliğinin lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Sayısal alan branş öğretmenliğinin uyum puan ortalamaları fark çıkan branşlara göre daha yüksektir. Bununla birlikte uygulama alanı branş öğretmenliği ($\bar{X}=15,16$) ile okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=11,48$) arasında uygulama alanı branş öğretmenliği lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bununla birlikte okul öncesi öğretmenliği ile ($\bar{X}=11,78$) sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=14,25$), sosyal alan branş öğretmenliği ($\bar{X}=14,41$), uygulama alanı branş öğretmenliği ($\bar{X}=15,16$) arasında okul öncesi öğretmenliğinin aleyhine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenliğinin diğer branşlara göre uyum alt boyut puanları daha düşüktür.

Öğretmenlerin "*özdeşleşme*" alt boyutunda öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(5-444)} = 4,385$, $p < .005$]. LSD sonuçlarına göre; sayısal alan branş öğretmenliği ($\bar{X}=20,79$) ile sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=23,79$), sosyal alan branş öğretmenliği ($\bar{X}=23,64$) arasında sayısal alan branş öğretmenliğinin aleyhine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=26,95$) ile diğer branşlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur; okul öncesi öğretmenliğinin özdeşleşme puan ortalamaları diğer branşlardan yüksektir.

Analiz sonuçları incelendiğinde "*içselleştirme*" alt boyutunda öğretmenlerin puan ortalamalarında branşa göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır [$F_{(5-444)} = 3,200$, $p > .005$].

4.3.ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 3.15.’te verilmiştir.

Tablo 3.15. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon

Liderlik Stili/Örgütsel Bağlılık	Uyum	Özdeşleşme	İçselleştirme
Tam Serbest Yönetim	.328**	-.218**	-.144**
Aktif Yönetim	.076	.066	.229**
Pasif Yönetim	.219**	-.198**	-.122**
Karizma Yönetim	-.336**	.550**	.560**
Entellektüel Uyarım ve Bireysel Destek	-.360**	.556**	.532**

**P<.001

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek birbirleriyle olan korelasyonlarına bakılmıştır. Tablo 19’da liderlik stilleri ve örgütsel bağlılık düzeylerinin birbiriyle olan korelasyonları incelendiğinde, tam serbest yönetim liderlik stili ile uyum alt boyutu arasında ($r=.328^{**}$) olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, tam serbest yönetim liderlik stili ile özdeşleşme alt boyutu arasında ($r=-.218^{**}$) olumsuz yönde düşük düzeyde ilişki, tam serbest yönetim liderlik stili ile içselleştirme alt boyutu arasında ($r=-.144^{**}$) olumsuz yönde düşük düzeyde ilişki vardır.

Aktif yönetim tarzı ile örgütsel bağlılık düzeyinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise aktif yönetim tarzı ile içselleştirme alt boyutu arasında ($r=.229^{**}$) olumlu yönde düşük düzeyde ilişki vardır.

Pasif yönetim liderlik stili ile uyum alt boyutu arasında ($r=.219^{**}$) olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, pasif yönetim liderlik stili ile özdeşleşme alt boyutu arasında ($r=-.198^{**}$) olumsuz yönde düşük düzeyde ilişki, pasif yönetim liderlik stili ile içselleştirme alt boyutu arasında ($r=-.122^{**}$) olumsuz yönde düşük düzeyde ilişki vardır.

Karizma yönetim liderlik stili ile uyum alt boyutu arasında ($r=-.336^{**}$) olumsuz yönde düşük düzeyde bir ilişki, karizma yönetim liderlik stili ile özdeşleşme alt boyutu arasında ($r=.550^{**}$) olumlu yönde orta düzeyde ilişki, karizma yönetim liderlik stili ile içselleştirme alt boyutu arasında ($r=.560^{**}$) olumlu yönde orta düzeyde ilişki vardır.

Entellektüel uyarım ve bireysel destek yönetim liderlik stili ile uyum alt boyutu arasında ($r=-.360^{**}$) olumsuz yönde düşük düzeyde bir ilişki, entellektüel uyarım ve bireysel destek yönetim liderlik stili ile özdeşleşme alt boyutu arasında ($r=.556^{**}$) olumlu yönde orta düzeyde ilişki, entellektüel uyarım ve bireysel destek yönetim liderlik stili ile içselleştirme alt boyutu arasında ($r=.532^{**}$) olumlu yönde orta düzeyde ilişki vardır.

BÖLÜM 5 SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, alt problemler rehberliğinde tartışılmış ve kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1.TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulguları çerçevesinde, öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki, alanyazın ışığında değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, okul yöneticilerinin liderlik stillerinde öğretmenlerin cinsiyet, okul türü ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin yaş düzeylerine göre; 18-33 yaş grubu aktif yönetim puanları, diğer boyutlardan ortalamalarından daha yüksektir. Öğretmenlerin hizmet süresine göre, 16 yıl ve üstü hizmet verenlerin 0-5 yıl hizmet veren öğretmenlerin tam serbest yönetim puanlarından daha yüksektir. Branşlarına göre; "tam serbest yönetim" ve aktif yönetim boyutlarında okul yöneticisinin lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Aynı zamanda sayısal branş öğretmenliği diğer branşlardan daha yüksek algılamışlardır. Branşa göre, sınıf öğretmenleri "karizma yönetim" boyutunda okul yöneticilerini sosyal, okul öncesi ve sayısal alan branş öğretmenlerinden daha düşük algılamaktadırlar. Açıkalın (2000) ve Korkmaz'ın (2005) araştırmalarına göre ise müdürler dönüşümcü liderlik davranışlarını göstermektedirler. Dolayısıyla öğretmen görüşlerine dayalı olarak, çalışma grubunda bulunan okul yöneticilerin ağırlıklı olarak kendilerini tam serbest ve aktif yönetim boyutlarında görmektedirler. Sezer (2005) göre ilköğretim okulu müdürleri dönüşümcü liderlik stilini daha fazla sergilemektedir.

İlköğretim okulu müdürleri, liderlik stillerinin içerisinde en fazla, dönüşümcü liderliğin alt boyutu olan, karizma davranışlarını sergilerken, en az sergiledikleri liderlik stili ise; etkileşimci liderliğin alt boyutu olan, laissez-faire (tam serbest) yönetim tarzını göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumlarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin görüşleri, liderlik stillerinin bazı alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında ana hatlarıyla, Karip (1998: Akt. Karip ve Köksal 1999), Korkmaz (2007), Yıldırım (2006), Cemaloğlu (2007: Akt. Cemaloğlu ve Kılınç, 2012), Chen (2008) araştırma bulgularılarını destekler niteliktedir. Alanyazındaki araştırmalar ve bu araştırmanın bulgularına göre yaş düzeyi arttıkça öğretmenler yöneticilerini daha çok aktif yönetimci olarak daha az algılamaktadırlar. Bu sonuç tam serbest yönetim boyutunda genç öğretmenlere göre ileri hizmet yıllarına sahip öğretmenlerin yöneticilerini daha yüksek algılamaları paralelidir. Çünkü hizmet yılı ve yaş arttıkça daha çok sayıda okulda çalışmayı getirmekte ve deneyimle birlikte yöneticilerini başka yöneticilerle karşılaştırmayı sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenler yöneticilerini liderlik stillerinde en yüksek karizma sonra entelektüel uyarım boyutlarında görmüşlerdir. En düşük pasif yönetim boyutunda algılamışlardır. Branşlara göre sınıf öğretmenleri yöneticilerinin karizmalarını en düşük okul yöneticilerinin kendileri ve okul öncesi öğretmenleri en yüksek algılamışlardır. Tam serbest, aktif yönetim ve karizma boyutlarında yöneticilerin kendi algısı ve diğer branşlar arasında anlamlı farklılıklar olması yöneticilerin kendilerini objektif değerlendiremediklerinden kaynaklanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerini aktif yönetim, karizma ve entelektüel uyarım konusunda yüksek algılamaları okulda az sayıda olmalarından dolayı yöneticilerle daha az etkileşimde bulunmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, öğretmenlerin cinsiyet, yaş düzeyi ve eğitim durumuna göre örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin hizmet süresine göre "uyum" alt boyutunda anlamlı farklılıklar göstermektedir. 16 yıl ve üstü hizmet veren öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi puan ortalamaları diğerlerinden yüksektir. Okul türlerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri özdeşleşme alt boyutunda anlamlı farklılıklar göstermektedir. Branşa göre, "uyum" alt boyutunda, okul müdürü

ve müdür yardımcılarının diğr branşlara göre uyum alt boyut puanları daha yüksektir. Okul ncesi ğretmenliğinin diğr branşlara göre uyum alt boyut puanları daha düşüktür. Öğretmenlerin "zdeşleşme" alt boyutunda sayısal alan branş ğretmenliğinin aleyhine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi ğretmenliğinin özdeşleşme puan ortalamaları diğr branşlardan yüksektir. Balay'ın (2000) araştırmasına göre yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin kişisel özellikleriyle ve bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilme yakından ilişkilidir. Sezer'e (2005) ğretmenlerin örgüt bağlılığına ilişkin görüşleri, cinsiyet ve mesleki kıdemde anlamlı farklar bulunurken; eğitim durumu ile örgütsel bağlılık alt boyutları arasında anlamlı farklar bulunamamıştır. Kadın ğretmenlerin örgütsel bağlılığının erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda hizmet süresi ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Erdoğmuş (2006) kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılığın boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Oliver'a (1990) göre, demografik faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin nispi olarak daha az; örgütsel ödüller ve iş değerlerinin ise, örgütsel bağlılıkla daha güçlü bir ilişki içinde olduğu gözlemlenmiştir. zkan'nın (2008) araştırmasına göre ise örgütsel bağlılık düzeyi ile cinsiyet, okul türü ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Alanyazındaki araştırma sonuçları ve bu araştırmanın sonuçlarına göre eğitim kurumlarında çalışmaya yeni başlayanların uzun süredir çalışan öğretmenlere göre uyumunun düşük olması bağlılık düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu ve hizmet sresinin belirleyici bir değişken olduğunu gsermektedir. Aynı zamanda özdeşleşme boyutunun ilkokullarda en yüksek olması, eğitim sisteminde son zamanlarda yapılan değişikliklerin (4+4+4) ğretmenleri olumsuz etkilediği ve öğretmenlerin bölünmüş okullarda çalışmalarının ve okul değişikliklerinin kendilerini çalıştıkları okula ait hissetmemeleri sorunundan kaynaklanabilir. Branşlara göre bağlılık boyutları arasında en yüksek düzeyde içselleştirme boyutu algılanmış uyum boyutu en düşük düzeyde algılanmıştır. Branşlar arasında içselleştirme boyutu en düşük uygulama branşları arasında, en yüksek sosyal alanlarda olduğu görülmüştür. Uygulama branşları alanındaki öğretmenlerin zaman zaman farklı okullarda ders vermek zorunda olmaları bu sonuca neden olmuş olabilir.

Araştırmanın nc alt problemine ilişkin bulgulara göre, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit

etmek birbirleriyle olan korelasyonlarına bakılmıştır. Tam serbest yönetim liderlik stili ile uyum alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutu arasında olumsuz yönde düşük düzeyde ilişki vardır. Aktif yönetim tarzı ile içselleştirme alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde ilişki vardır. Pasif yönetim liderlik stili ile uyum alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutu arasında olumsuz yönde düşük düzeyde ilişki vardır. Karizma yönetim liderlik stili ile uyum alt boyutu arasında olumsuz yönde düşük düzeyde bir ilişki, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutu arasında olumlu yönde orta düzeyde ilişki vardır. Entellektüel uyarım ve bireysel destek yönetim liderlik stili ile uyum alt boyutu arasında olumsuz yönde düşük düzeyde bir ilişki, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutu arasında olumlu yönde orta düzeyde ilişki vardır. Buluç ve Serin'nin (2012) araştırmasına göre liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ve okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu örgütsel bağlılığın bir yordayıcısıdır. Wiley ve Sons (2004: Akt. Akçadağ, 2008) ile Lok ve Crawford (2004) araştırmalarına göre liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki vardır. Yörük ve Sağban'ın (2012) araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin artırılmasında okul yöneticisinin kültürel liderlik rollerinin etkili olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, kültürel liderlikle örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yavuz'a (2009) göre işgörenlerin örgütsel bağlılığının orta düzeyde ve dönüşümcü liderlik davranışına yönelik tutumlarının da yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sezer'e (2005) göre öğretmenler okula en fazla içselleştirme boyutu ile bağlanmıştır. Buna karşılık öğretmenlerin örgütsel bağlılık maddelerinden en az, uyum maddelerine katıldıkları görülmüştür. İlköğretim Okulu müdürlerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılığın "özdeşleştirme" ve "içselleştirme" alt boyutlarında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Etkileşimci liderlik stili ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı alt boyutu olan "uyum" arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bazı araştırmacılar, liderin davranışının ve uygulamalarının, işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını etkilediğini ortaya koymuşlardır (Dick ve Metcalfe, 2001; Zangora, 2001). Bunun yanında Balay'a (2000) göre dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişki olduğu, özellikle dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Buluç'un (2009),

Araştırma bulgularına göre, dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Laissez-faire liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın diğer önemli bulguları ise, etkileşimci liderliğin boyutu olan koşullu ödül ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Yıldırım'a (2006) Araştırma bulguları sonucunda; dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarının örgüt sağlığının akademik önem, kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik boyutlarıyla pozitif bir ilişkinin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Sonuç olarak alanyazındaki araştırmalara ve bu araştırma sonuçlarına göre liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Uyum bağlılığın ilk ve en yüzeysel aşamasıdır. Özdeşleşme ve içselleştirme amaçlanan daha üst aşamalardır. Bu aşamaların karizma ve bireysel destek boyutları ile ilişkili olması liderlerin daha çok etkileme yöntemlerini kullanmalarından kaynaklanabilir. Pasif yönetimin, özdeşleşme ve içselleştirme ile olumsuz yönde ilişkili olması öğretmenlerin aktif yönetimi daha çok desteklemelerinden kaynaklanabilir.

5.2. SONUÇ

Bu bölümde araştırma sonuçları ve bu sonuçlara dayanarak ilköğretim okulu müdürlerine ve araştırmacılara öneriler sunulacaktır. Araştırma bulgularına göre şu sonuçlar çıkarılabilir:

1. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.
2. Öğretmenlerin yaş düzeylerine göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin "aktif yönetim" stili öğretmenlerin yaş düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
3. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin liderlik stilleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- 4.Okul yöneticilerinin öğretmenlerin hizmet süresine göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin liderlik stilleri hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.
- 5.Okul yöneticilerinin öğretmenlerin hizmet verdikleri okul türlerine göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; boyutları arasında okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.
- 6.Okul yöneticilerinin öğretmenlerin branşlarına göre liderlik stillerine ilişkin dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin liderlik stilleri bazı branşlara göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.
- 7.Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- 8.Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi yaş düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.
- 9.Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.
- 10.Öğretmenlerin hizmet süresine göre örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri hizmet süresine göre özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hizmet süresine göre yapılan analizde "uyum" alt boyutunda anlamlı farklılıklar göstermektedir.
- 11.Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri özdeşleşme alt boyutunda okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermekte; uyum ve içselleştirme alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.
- 12.Öğretmenlerin branşa göre örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin "uyum" ve "özdeşleşme" alt boyutunda öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde "içselleştirme" alt boyutunda öğretmenlerin puan ortalamalarında branşa göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.
- 13.Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5. 3. Öneri

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı okul yöneticilerine, MEB ve konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakılarak uygulayıcılar için şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitim kursları açılarak, okul müdürleri dönüşümcü liderlik ve yönetim konusunda yetiştirilmelidir.

2. Kurumların daha başarılı olabilmesi için iyi eğitilmiş profesyonel ve liderlik rollerinin sergileyebilen liderlere ihtiyaç vardır. Okul yöneticileri, yönetim ve liderlik stilleri ile ilgili ciddi bir eğitimden geçmelidir.

3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini artırabilecek çözümler aranmalıdır.

4. Hizmet yılı düşük olanlar için örgütsel bağlılığın artırılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır.

5. Okul yöneticilerini liderlik stillerini öğretmenler farklı algılamaktadırlar. Okul yöneticileri, kişisel farkındalıklarını geliştirmeli, okul yöneticiliği ek görev olarak görülmemeli, okul yöneticiliği isteyen öğretmenler belli aşama ve eğitimden geçmelidir.

6. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar; Eğitim Bakanı gibi üst düzey karar vericiler, politika yapıcılar ve müfettişler yerel düzeyde de il ve ilçe eğitim müdürleri tarafından değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin iş doyumunu ve okulun örgütsel sağlığı üzerinde bu denli güçlü bir etkiye sahip olan liderlik stilleri ve onun uygulamaları yönetici yetiştirme programlarını geliştirmede, yeniden yapılaşmalarında ve müdür eğitiminde önemsenmelidir.

7. Okul yöneticilerinin, çalıştıkları ortamda dönüşümcü liderlik özelliklerini kullanarak öğretmenlerin daha fazla verimli çalışabilmeleri sağlayacak önlemler alınmalıdır.

8. Dönüşümcü liderlik çağımızda okullarımızın ihtiyaç duyduğu bir liderlik biçimidir. Okul yöneticileri, bu konudaki eksiklerini tamamlamaya çalışmalı, ilgili makamlara gereksinimlerini bildirmeleri, okul yöneticilerine hizmet öncesi ve hizmet içi kurslar, seminerler düzenlenmelidir. Eğitim fakültelerinde eğitim yöneticisi yetiştiren bölümler de dönüşümcü liderlik dersleri açılarak okul yöneticileri yetiştirilebilir. Dönüşümcü

Liderliğin, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bilim programlarında dalında yüksek lisans ve doktora dersi olarak verilmesi sağlanabilir.

9.Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini edinmeleri için ilköğretim müfettişleri de bu konuda yetiştirilmelidir.

Araştırmacılar için öneriler:

1.Bu araştırma ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerini algılamaları ile sınırlı kalmıştır. Özel veya kamuya bağlı ilköğretim veya ortaöğretim okullarında da yeni araştırmalar yapılabilir. Görüşler arasındaki karşılaştırmalı araştırmalara da yer verilebilir.

2.Bu araştırmanın boyutları genişletilerek araştırmaya veliler ve öğrenciler de dâhil edilerek araştırma geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- 1) Açıkalın, A. (1997). *Okul yöneticiliği*. Pegem. Ankara
- 2) Akçadağ S. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Davranışları Ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi A.B.D, Ankara
- 3) Akçay, A. (2000) “*Orta Öğretim Kurumu Müdürlerinin Gösterdikleri Etkileme Davranışlarına İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- 4) Akçay, C. (1996). *Okul Yönetimi*, 72 Ofset Tesisleri, Ankara
- 5) Allen, N. ve Meyer, J. (1990). “*The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization*”, Journal of Occupational Psychology.
- 6) Arslantaş, C. C. ve Pekdemir, I. (2007). *Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 261-286.
- 7) Aslan, E. (2004). *Kavram Boyutunda Yaratıcılık*, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,16,Ankara
- 8) Aydın, M. (1986). *Eğitim Yönetimi (DersNotları)*.İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş. Ankara,
- 9) Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetim*.4. Baskı. Hatiboğlu Yayınevi. Ankara
- 10) Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama*. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi. Karaman
- 11) Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara

- 12) Balcı, A. (2003), *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*, Pegem A Yayıncılık, 2.Baskı, Ankara.
- 13) Barbuto, J. E. (2005). *Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents*. Journal of Leadership and Organizational Studies, 11(4), 26-40.
- 14) Bass B. M. and Avolio B. J. (1990). *Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond Journal of European Industrial Training* Vol: 14, 5, 21 – 27.
- 15) Bass, B. M. & B. Avolio, (1988). *MLQ-Multifactor Leadership Questionnaire*, Mind Garden, Palo Alto, California 94306.
- 16) Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Pres.
- 17) Bass, B.M . (1990). Developing transformational leadership:1992 and beyond. Journal of European Industrial Training, 14 (5), 21-27.
- 18) Bass, B.M. (1997). *Personal selling and transactional/ transformational leadership*. Journal of Personal Selling & Sales Management. 17 (3), 19-28.
- 19) Bass, B.M. and Avolio, B.J. (1993). *Transformational leadership and organizational culture*. Public Administration Quarterly, 17, 112-121.
- 20) Başaran İ.E. (2000). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*, Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- 21) Başaran, İ. E. (1992). *Örgütsel Davranış*. Ankara: A.Ü.EğitimBilimleri Fakültesi Yayını No:108, 1982. Yönetimde İnsan İlişkileri.1.Basım. Ankara.
- 22) Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Gül. Ankara
- 23) Başaran, İ. E. (1996). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*, 2. Baskı, Gül Yayınevi. Ankara.
- 24) Bono. J.E. and Judge, T.A. (2004). *Personality and Transformational and Transactional Leadership*: University of Minnesota University of Florida
- 25) Bresctick, E.T.(1999) *Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderli ğin Gelişimi ve Dönü şümçü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

- 26) Buluç, B. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin algularına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. 15 (57).
- 27) Buluç, B. ve Serin, M. K. (2012). *İlköğretim okul müdürlerine öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlere örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- 28) Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row. New York
- 29) Bursalıoğlu, Z. (1971). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, 6. Baskı, Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara
- 30) Bursalıoğlu, Z. (1987) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 7.Baskı. Ankara Üniversitesi eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara
- 31) Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayıncılık. Ankara
- 32) Can, N. (1995). *İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği*. Eğitimde Kuram ve Uygulama.
- 33) Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Anı Yayıncılık. Ankara
- 34) Celep, C. (2004). "Okullarda İşbirlikçi Karar Verme ve Yöneticilerin Rolü", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2 (1), 49-59.
- 35) Cemaloğlu, N, ve Ç. Kılınç, (2012). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- 36) Chen, L.Y.(2008) *An examination of the relationship between leadership behavior and organizational commitment at steel companies*
- 37) Çalık, T. (1997). "Etkili Eğitim Yöneticisi", Millî Eğitim Dergisi. MEB Basım. Ankara
- 38) Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- 39) Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*, Pegem A Yayıncılık, Ankara

- 40) Çelik, V. (2000). "Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3 (4), 465-479.
- 41) Çelik, V. (2004). "Eğitimde Dönüşümcü Liderlik", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4 (16), 423-442.
- 42) Çelik, V. (2005). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. 2. Baskı: Pegem Yayınları. Ankara
- 43) Çetin ,Ş, Korkmaz M. ve Çakmakçı, C. (2012)*Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik ile Lider-Üye Etkileşiminin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2012, Cilt 18, Sayı 1, ss: 7-36
- 44) Çetin, M.Ö. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- 45) Çöl, G. (2004). *Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi*. İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 6(2).
- 46) Dawis, K. (1984) *İşletmede İnsan Davranışı*. (Çev. Kemal Tosun ve Diğerleri) . 2. Baskı. İ.Ü.İşletme Fakültesi Enstitüsü Yayını, İstanbul
- 47) Demirbilek, T. (2003), Liderlik Tipleri Açısından İşçi Sendikası Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (1), 22-37.
- 48) Dick, G. and Metcalfe, B. (2000). *Manegerial Factors and Organizational*
- 49) Eraslan L. (2004). *Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik*. International Journal of Human Sciences. Vol 1, 1.
- 50) Erçetin, Ş. Ş. (1993). *Ast-Üst İlişkileri (OkulMüdürü ve ÖğretmenlerinBirbirlerini Etkilemekte Kullandıkları Güçler)*. Şafak Matbaacılık Ltd.Şti. Ankara
- 51) Erdoğan, İ. (2000). "Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği." Birinci Basım. İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- 52) Erdoğan, H. (2006). *Resmi özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Marmara Üniversitesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul

- 53) Eren, E.(2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım ve Yayıncılık, İstanbul
- 54) Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- 55) Ergezer, B. (1995). *Liderlik ve Özellikleri*. Ankara:Ocak Yayınları
- 56) Ergun, T.(1975) “Uluslar Arası, Örgütlerde Bağılılık Kavramı” Amme idaresi dergisi, TODA İE, C:8, S:4, Ankara,
- 57) Erkuş, R.(1997). *İlköğretim Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışları. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara
- 58) Gilmer, J.H.,(1966) “Memur ve Siyaset: Yönetime bağlılık” 1966, C:xxxII No:4, sayfa:321- 325, (Çev. V.Pekiner). TODA İE, A İD. C:1. S:1 sayfa:91-92,
- 59) Güçlü, N. (1997). “Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi”, Millî Eğitim Dergisi. MEB Basım Evi, 134, 50-54
- 60) Gül, H. (2003), *Karizmatik Liderlik Ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Aksaray Ve Karaman Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma*, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Doktora tezi, Gebze
- 61) Güney, S. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- 62) Haimann, T. (1978). “*Professional Management Theory and Practice*”, Yönetim Görevleri, A.İ.T.İ.A.Yayımları. Ankara:
- 63) <http://yayim.meb.gov.tr>, Mart 2013
- 64) İbicioğlu H. (2000). “*Örgütsel Bağlılıkta Paradigmatik Uyumun Yeri*”, D.E.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi, 15 (1), 13-22.
- 65) İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma*. Örgütsel Bağlılık: Çizgi Yayıncılık. Konya.
- 66) Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- 67) Karip, E. ve Köksal, K. (1999). *Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Pegem A Yayıncılık Sayı 18, s: 193-207. Ankara
- 68) Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Bilim Yayınları. Ankara
- 69) Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi*. TODAİE Yayını. Ankara.
- 70) Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler: Değişim Yolunda İyi Bir Öğrenci ve İyi Bir Öğretmen*, KalDer yayınları No:24, İstanbul
- 71) Kılıç, G. (2006). *Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi*. Erciyes Üniversitesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kayseri.
- 72) Kirby, C., Paradise, L. V. and King, M. L. (1999). *Extreordinary Leaders In Education: Understanding Transformational Leadership*. *Journal of Educational Research* 85 (2).
- 73) Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği*. Yenilenmiş 6.Bası. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. İstanbul.
- 74) Korkmaz, M. (1996). *Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (43), 401-422.
- 75) Korkmaz, M. (2005). *Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 43, 401-422
- 76) Korkmaz, M. (2007). *Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. sayı: 49
- 77) Kul, M. ve Güçlü, M. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.
- 78) Kushman, J.W.(1992) *The organizational dynamics of teacher workplace commitment:A study of urban elementary and middle schools*. Educational administration quarterly

- 79) Lok, P., and Crawford, J. (2004). *The effect of organisational wilture and leadership style on job satisfaction and organitional commitment*. Australia.
- 80) M.E. B. (1999). *MEB yönetmeliği 2013*
- 81) Mahmutoğlu,A.(2007) *Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde iş doyumunu ve örgütsel ba ğlılık doktora tezi*
- 82) Mercan,M.(2006) *öğretmenlerde örgütsel ba ğlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık ,yüksek lisans tezi ,Afyonkarahisar*
- 83) Meyer, J. P. (1984). *The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization*.
- 84) Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). *A three-component conceptualization of organizational commitment*. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- 85) Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1984). *A three component conceptualization of organizational commitment*.
- 86) Morrow, P. (1983). “*Concept Redundancy in Organizational Research, The Case of Work Commitment*”, *Academy of Management Review*, 8,486-500.
- 87) Moss, S., Mcfarland, J., Ngu, S. and Kijowska, A. (2006). *Maintaining an Open Mind to Closed Individuals: The Effect of Resource Availability and Leadership Style on The Association Between Openness to Experience and Organizational Commitment*. *Journal of Research in Personality*, xx, 1–17.
- 88) Oktay, E. ve Gül, H. (2003). *Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,10, 403–427.
- 89) Oliver, N. (1990), *Work reward,work values and organizational commitment in an employee-owned firm:Evidence from the U.K* *Human relations* 43, 6:513-526
- 90) Özdemir, S. (1995). *Eğitimde Verimlilik Ve Toplam Kalite Yönetimi*. *Eğitim Yönetimi*. 3, 377-388
- 91) Özden, Y. (2005). *Öğretmenlerde okula adanmışlık yönetici davranışları ile ilişkili mi?* *Milli Eğitim Dergisi*, 135, 35-41.

- 92) Özdevecioğlu, M. (2003). “Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki ilişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”, D.E.Ü. Đ.Đ.B.F. Dergisi, Cilt:18, Sayı:2, Sayfa:113-130, İzmir.
- 93) Özkan, V. (2008) . *İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri. Sakarya Üniversitesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya*
- 94) Özsarmanlı, A. Y. (2005), Türkiye’de Kamu Yönetiminde Liderlik Ve Lider Yöneticilik, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:13 ss. 137-146 Manas,
- 95) Özsoy, A.S. (2004). *Bir Yüksekokul Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi*, 6 (2). 13-19.
- 96) Öztop, İ. (2008). *Liderlik tarzları ve örgüt kültürü tipleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin nitel performans üzerindeki etkileri. Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü.*
- 97) Pehlivan, İ. (2000). "Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma", Türkiye 'de Eğitim Yönetimi. Kültür Koleji Yayınlan. İstanbul
- 98) Porter, L. W. Steers, R. M. Mowday, R.T., & Boulian, P.V. (1964). *Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609
- 99) Rad, M. (2006) *The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organizations in Malaysia*
- 100) Randall, D.M. (1987). *Commitment and Organization: The organization man revisited. Academy of Management Review*. 12. 1: 460–471.
- 101) Sarıtaş, M. (1991) “İlkokul Müdürlerinin Etki Sürecine İlişkin Yeterlilikleri”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- 102) Sezer, F. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. Gazi üniversitesi yüksek lisans tezi. Ankara*
- 103) Şahin, A. ve Ergüç, G. (2001). *SSK Hastaneleri Yönetici Hemşirelerinin Liderlik Tarzlarının Yönetim Gözeneği Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi Verimlilik Dergisi*, MPM Yayını, 4,
- 104) Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği. (2. Baskı). Pegem A. Ankara*

- 105) Taymaz, H. (1995). Okul Yönetimi. Pegem A Yayıncılık: Ankara
- 106) Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2008). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi*. Kamu-iş; C: 9, S: 4.
- 107) Topçu, E. B. (1999). *Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 108) Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Eğitim Yönetimi*, 30, 271-274
- 109) Uğurluoğlu, Ö. ve Çelik, Y. (2009). *Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri*. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık İdaresi Bölümü Yayınları.
- 110) Varoğlu, D. (1993). *“Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri”*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 111) Werner, I. (1993). *Liderlik ve Yönetim*. (Çev. Vedat Üner). 1. Baskı. Rota Yayın Yapım Tanıtım Tic.Ltd. Şti. İstanbul.
- 112) [www.basbakanlik.gov.tr/mevzuat/Haziran 2013](http://www.basbakanlik.gov.tr/mevzuat/Haziran%202013)
- 113) www.kariyer.com
- 114) [www.meb.gov.tr/Haziran 2013](http://www.meb.gov.tr/Haziran%202013)
- 115) www.ogretmenlik.com. Haziran 2013
- 116) [www.tbmm.gov.tr/Haziran 2013](http://www.tbmm.gov.tr/Haziran%202013)
- 117) Yavuz, E. (2009). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi*. Gazi Üniversitesi. Doktora tezi. Ankara
- 118) Yıldırım, C. (2006) . *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi*. Gazi üniversitesi yüksek lisans tezi. Ankara
- 119) Yılmaz, K. (2004). *Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri*.

- 120) Yörük, S. ve Sağban, Ş. (2012).*Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi*. Ankara
- 121) Yukl, G. (1994). *Leadership In Organizations*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- 122) Yüksel, Ö. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Gazi Kitabevi Ankara.
- 123) Zangora, G. (2001). *Organizational Commitent: A Concept Analysis*. Nusing

EKLER

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Anketi

Değerli Meslektaşım;

Bu anket, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinizle ilişkili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde örgütsel bağlılık anketi, üçüncü bölümde ise liderlik stilleri anketi yer almaktadır. Anket sorularına içtenlikle vereceğiniz yanıtlar araştırmanın amacına ulaşmasında büyük katkı sağlayacaktır. Araştırma bulguları bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Vermiş olduğunuz içten yanıtlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Sevilay KILINÇARSLAN

Refet Bele Anaokulu Müdürü

Okan Üniversitesi Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: A. Kadın () B. Erkek ()
2. Yaşınız: A. 18-25 yaş () B. 26-33 yaş () C. 34-41 yaş ()
D. 42-49 yaş () E. 50 yaş ve üzeri ()
3. Eğitim durumunuz: A. Ortaöğretim (lise) () B. Yüksek Okul ()
C. Fakülte (Lisans) () E. Yüksek Lisans ve üstü ()
4. Çalıştığımız okuldaki hizmet süreniz: A. 0-5 yıl () B. 6-10 yıl ()
C. 10-15 yıl () D. 16 ve üstü ()
5. Branşınız:(Lütfen yazınız)
6. Okul Türü: A) İlkokul () B) Ortaokul () C) Ortaokul/İlkoku () D) Lise ()

<p>II. BÖLÜM: ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ANKETİ</p> <p>Değerli Meslektaşım,</p> <p>Her madde için verilen ifadeye katılma düzeyinizi belirten seçeneği (x) şeklinde işaretlemeniz beklenmektedir.</p>	Asla Katılmıyorum	Az Düzeyde Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Düzeyde Katılıyorum	Tam Olarak Katılıyorum
1.Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.					
2.Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.					
3.Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.					
4.Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.					
5.Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.					
6.Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.					
7.Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.					
8.Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.					
9.Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.					
10.Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.					
11.Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.					
12.Bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.					
13.Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.					
14.Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.					
15.Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı tercih ediyorum.					
16.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.					
17.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.					
18.Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.					
19.Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.					

Değerli Meslektaşım, Her madde için verilen ifadeye katılma düzeyinizi belirten seçeneği (x) şeklinde işaretlemeniz beklenmektedir.	Asla Katılmıyorum	Az Düzeyde Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Düzeyde Katılıyorum	Tam Olarak Katılıyorum
20.Okulum karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.					
21.Zamanımın çoğunu okulumla ilişkin etkinlikler dolduruyor.					
22.Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.					
23.Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.					
24.Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.					
25.Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.					
26.Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.					
27.Okulumun yararı için her türlü fedakarlığı yaparım.					

III. BÖLÜM: LİDERLİK STİLLERİ ANKETİ Değerli Meslektaşım, okul yöneticinizi düşünerek yanıtlarken; her madde için verilen ifadeye katılma düzeyinizi belirten seçeneği (x) şeklinde işaretlemeniz beklenmektedir.	Asla Katılmıyorum	Az Düzeyde Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Düzeyde Katılıyorum	Tam Olarak Katılıyorum
1. Benim gösterdiğim çabanın karşılığı olarak bana yardımcı olur.					
2.Önemli kararları uygun olup olmadıklarını belirlemek için yeniden gözden geçirir.					
3.Problemler ciddi bir hal alıncaya kadar müdahale etmez.					
4.Dikkati, düzensizlikler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerinde yoğunlaştırır.					
5.Önemli sorunlar ortaya çıktığında karışmaktan kaçınır.					
6.En önemli değer ve inançları hakkında konuşur.					
7.Kendisine ihtiyaç duyulduğu zaman konuşur.					
8.Problemleri çözmede farklı yaklaşımlar arar.					
9.Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.					

Değerli Meslektaşım, Her madde için verilen ifadeye katılma düzeyinizi belirten seçeneği (x) şeklinde işaretlemeniz beklenmektedir.	Asla Katılmıyorum	Az Düzeyde Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Düzeyde Katılıyorum	Tam Olarak Katılıyorum
10.Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.					
11.Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve belirtir.					
12.Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.					
13.Yapılması gereken şeylerden söz ederken büyük bir ilgi ve isteklilik gösterir.					
14.Yapılması gereken şeylerden söz ederken büyük bir ilgi ve isteklilik gösterir.					
15.Beni yetiştirmek ve yönlendirmek için zaman ayırır.					
16.Performans hedeflerine erişildiğinde, bunu gerçekleştirenin karşılığında ne elde edebileceğini açıkça belirtir.					
17."Eğer bozuk değilse, tamir etme" anlayışını kesin olarak kabul ettiğini gösterir.					
18.Grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarından önde tutar.					
19İnsanları yalnızca bir grubun üyeleri olarak değil, aynı zamanda tek tek bireyler olarak görür.					
20.Problemler ağırlaştığında müdahale eder.					
21.Bana kendisine karşı saygı oluşturacak biçimde davranır.					
22.Bütün dikkatini hatalar, şikâyetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerinde yoğunlaştırır.					
23. Kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.					
24.Bütün hataların kaydını tutar, izler.					
25.Güvenli ve güçlü olduğunu gösterir.					
26.Gelecekle ilgili olarak harekete geçirici nitelikte bir vizyon oluşturur.					
27.Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltir.					
28.Karar vermekten kaçınır.					
29.Beni diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve istekleri olan bir insan olarak değerlendirir.					
30.Benim problemlere bir çok farklı açılardan bakmamı sağlar.					
31.Benim kendi yönlerimi geliştirebilmem için bana yardımcı olur.					
32.Verilen görevlerin farklı biçimlerde nasıl yerine getirileceği ile ilgili öneriler sunar					
33.Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.					
34. Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.					
35. Benden beklenenleri yerine getirdiğimde memnuniyetini ifade eder.					

ÖZGEÇMİŞ

Sevilay KILINÇARSLAN

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi: 10.10.1977

Doğum Yeri: KARAMAN

Medeni Durum: Evli ve İki çocuk annesidir.

Eğitim Durumu:

1982-1987: Mümine Hatun İlkokulu /Karaman

1987-1990: Yüzüncü Yıl Ortaokulu/Karaman

1990-1994: Fatih Lisesi/Karaman

1994-1998: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi/İstanbul

İş Durumu:

06.10.1999-12.11.1999 İSTANBUL EMİNÖNÜ Kadırga İlköğretim Okulu İlk Atama

16.11.1999-22.11.1999 ERZURUM MERKEZ Kültür Kurumu İlkokulu

22.11.1999-01.10.2001 ERZURUM MERKEZ Zübeyde Hanım Anaokulu

01.10.2001-21.08.2002 ERZURUM MERKEZ Tatbikat İlköğretim Okulu

21.08.2002-30.06.2004 İSTANBUL BAKIRKÖY Cumhuriyet İlköğretim Okulu

30.06.2004-05.09.2006 İSTANBUL BEŞİKTAŞ Şair Behçet Kemal Çağlar İÖÖ.

05.09.2006-19.09.2006 İZMİR GAZİEMİR İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

19.09.2006-17.08.2009 İZMİR GAZİEMİR Çağdaş Yaşam Nuriye Akman Anaokulu

17.08.2009-15.07.2011 İZMİR GAZİEMİR İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi

15.07.2011-19.09.2013 İZMİR KARABAĞLAR Refet Bele Anaokulu

Adres: Yeni Hava Lojmanları 7/31 Gaziemir/ İZMİR

E- mail:sevilaykılınçarslan@hotmail.com