



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN ETKİLEŞİMCİ LİDERLİK STİLLERİ İLE  
ÖĞRETMENLERİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Rabia YEŞİLYURT

Eskişehir, 2015

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN ETKİLEŞİMCİ LİDERLİK STİLLERİ İLE  
ÖĞRETMENLERİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Rabia YEŞİLYURT

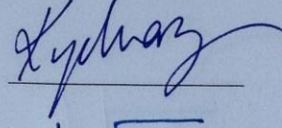
Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN

Eskişehir, 2015

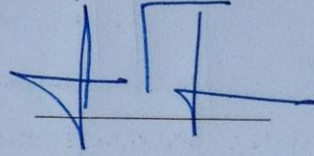
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Rabia YEŞİLYURT tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma, 16/03/2015 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

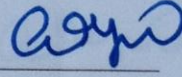
Jüri Başkanı : Doç. Dr. Kürşad YILMAZ



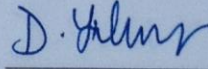
Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN



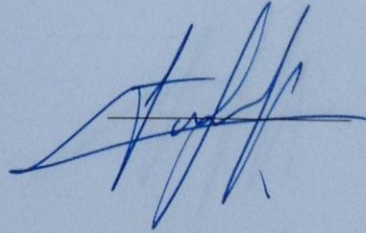
Üye: Prof. Dr. Cemil YÜCEL

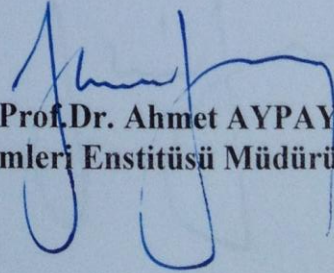


Üye: Yrd. Doç. Dr. Derya YILMAZ



Üye: Yrd. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ



  
Prof. Dr. Ahmet AYPAY  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

### Özet

**Amaç:** Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel model kullanılarak yapılandırılmıştır. Çalışmanın örneklem grubu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan 506 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada *Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği* ve *Örgütsel Bağlılık Ölçeği* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada veri analizi; frekans analizi, Pearson korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi ve regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir.

**Bulgular:** Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilini orta düzeyde gerçekleştirdikleri, öğretmenlerin okula bağlılıklarının duygusal bağlılık boyutunda en yüksek düzeyde olduğu ve okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Lisede görev yapan okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilini ilkokulda görev yapan okul müdürlerine göre daha fazla sergilediği, öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin ise cinsiyet, yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Tartışma ve Sonuç:** Bu araştırmada, okul müdürlerinin geleneksel yönetim yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir. Bu durumun, okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stili ile öğretmenlerin okula bağlılığı arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olmasının başlıca sebeplerinden birisi olduğu söylenebilir. Bu sebeple okulun amaçlarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için okul müdürlerinin; sürekli mesleki ve insani gelişimi esas alan ve yeniliği öncelikleyen paylaşımcı bir okul ortamının oluşmasına katkı verecek politikaları benimsemeleri özendirilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Liderlik, Etkileşimci Liderlik, Okula Bağlılık.

## **The Relationship between Interactional Leadership Styles of School Principals and Teachers' Levels of Commitment to School**

### **Abstract**

**Purpose:** In this study, it is aimed to examine the relationship between interactional leadership style of school principals and teachers' levels of commitment to school, as perceived by teachers.

**Method:** The study was designed by using relational model which were quantitative research methods. Sample group of study was composed of 506 teachers who work in Afyonkarahisar. In this study, *Multifactor Leadership Questionnaire* and *Organizational Commitment Questionnaire* are used as data collection instruments. Data analysis was carried out by frequency analysis, Pearson correlation analysis, one-way analysis of variance and regression analysis.

**Results:** When research findings were examined, it was found that school principals have moderate interactional leadership according to the views of teachers, teachers had the highest commitment in terms of emotional commitment and there was a positive and low-level significant relationship between interactional leadership styles of school principals and teachers' level of commitment to the school. It was identified that the school principals who serve in high schools had interactional leadership styles more than the school principals of primary-schools; teachers' levels of commitment to school differ according to gender, age and the year of seniority variables.

**Discussion and Conclusion:** In this study, it can be concluded that school principals still act with traditional management approach and this situation may lead to a low-level of relationship between interactional leadership style and teachers' commitment to school. Therefore, school principals should need to ensure a participative school environment with innovative perspective in order to realise the school aims effectively.

**Key words:** Leadership, Interactional Leadership, Commitment to School.

## İÇİNDEKİLER

Özet.....	i
Abstract.....	ii
İçindekiler.....	iii
Tablolar Listesi.....	v
<b>Bölüm I: Giriş.....</b>	<b>1</b>
1. Problem Durumu.....	1
2. Araştırmanın Amacı.....	3
3. Araştırma Soruları.....	3
4. Araştırmanın Önemi.....	4
5. Sayıtlar.....	5
6. Sınırlılıklar.....	5
<b>Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....</b>	<b>6</b>
1. Etkileşimci Liderlik.....	6
1.1.Koşullu Ödül.....	7
1.2.İstisnalarla Yönetim.....	9
1.2.1 Aktif İstisnalarla Yönetim.....	11
1.2.2 Pasif İstisnalarla Yönetim.....	11
1.3.Tam Serbesti Tanıyan Liderlik.....	12
2. Okula Bağlılık.....	13
2.1.Duygusal Bağlılık.....	15
2.2.Devam Bağlılığı.....	17
2.3.Normatif Bağlılık.....	18
<b>Bölüm III: Yöntem.....</b>	<b>20</b>
1. Araştırmanın Modeli.....	20
2. Evren ve Örneklem.....	20
3. Veri Toplama Araçları.....	22
3.1.Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği.....	22
3.2.Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	23
4. Verilerin Toplanması.....	24
5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	24
<b>Bölüm IV: Bulgular .....</b>	<b>25</b>
1. Okul Müdürlerinin Gösterdiği Etkileşimci Liderlik Stili Düzeyleri.....	25

1.1.Koşullu Ödül Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	25
1.2.Aktif İstisnalarla Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	26
1.3.Pasif İstisnalarla Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	27
1.4.Tam Serbesti Tanıyan Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	27
2. Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	28
2.1.Duygusal Bağlılığa İlişkin Bulgular.....	29
2.2.Devam Bağlılığına İlişkin Bulgular.....	29
2.3.Normatif Bağlılığa İlişkin Bulgular .....	30
3. Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Etkileşimci Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	31
4. Okul Müdürlerinin Gösterdiği Etkileşimci Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular.....	38
<b>Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....</b>	<b>41</b>
1. Sonuç ve Tartışma.....	41
2. Öneriler.....	46
<b>Kaynakça.....</b>	<b>47</b>
<b>Ekler.....</b>	<b>57</b>
Ek 1: Veri Toplama Aracı.....	57
Ek 2: Uygulama İzin Yazısı.....	59
Ek 3: Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Kullanım İzni.....	60
Ek 4: Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni.....	61

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öğretmen Sayılarının Uygulama Yapılan Okullara Göre Dağılımı.....	21
2	Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımları.....	22
3	Okul Müdürlerinin Gösterdiği Etkileşimci Liderlik Düzeyleri.....	25
4	Öğretmenlerin Koşullu Ödül Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	26
5	Öğretmenlerin Aktif İstisnalarla Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	27
6	Öğretmenlerin Pasif İstisnalarla Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	27
7	Öğretmenlerin Tam Serbesti Tanıyan Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	28
8	Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri.....	28
9	Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	29
10	Öğretmenlerin Devam Bağlılığı Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	30
11	Öğretmenlerin Normatif Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	31
12	Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stili ve Öğretmenlerin Okula Bağlılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	32
13	Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stili ve Öğretmenlerin Okula Bağlılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	33
14	Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stili ve Öğretmenlerin Okula Bağlılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	35
15	Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stili ve Öğretmenlerin Okula Bağlılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	37
16	Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stili ve Öğretmenlerin Okula Bağlılık Değişkenleri Arasındaki İlişkiler.....	38



**TABLolar LİSETESİ (DEVAM)**

<b>Tablo Numarası</b>	<b>Başlık</b>	<b>Sayfa</b>
<b>17</b>	Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	39

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, soruları, önemi, sayılıtları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

### 1. Problem Durumu

Anne-baba kendi çocuğu için neyi isterse toplum da bütün çocuklar için onu istemelidir (Dewey, 2010). Anne-babaların çocukları için önem verdiği şeylerden biri de çocuklarının iyi bir eğitim almasıdır. Toplum açısından bakıldığında bütün çocukların eğitim ve öğretim amacıyla yaşamlarının uzun bir dönemini geçirdikleri okullar büyük önem arz etmektedir. Okul, öğrencilere verilmesi hedeflenen bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde kazandırıldığı eğitim örgütüdür. Okulların temel amacı, öğrencilerin kaliteli eğitim alarak nitelikli bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bilginin ve teknolojinin değiştiği günümüzde, gerek sosyal-kültürel alanda gerekse toplumsal yaşamda önemli değişimler gerçekleşmektedir. Sosyal bir örgüt olarak okulun da bu değişime ayak uydurması beklenir. Öğrencilerin bu değişime uyum sağlaması ve kaliteli bir eğitim alabilmesi için en önemli görev öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenlerin okuldaki verimliliğini etkileyen birçok değişken vardır ve yapılan çalışmalar, okulda öğretmenlerin performansını yükseltmede iş doyumunu, örgüt kültürü, örgüt yapısı, etik, örgütsel sağlık, örgütsel bağlılık gibi etmenlerin etkili olduğunu göstermektedir (Buluç, 2009a). Örgütsel bağlılık, bireyin kurumsal amaç ve değerleri kabul etmesi, bu amaçlara ulaşılması yönünde çaba sarf etmesi ve kurum üyeliğini devam ettirme arzusudur (Durna ve Eren, 2005, s. 211). Eğitim sisteminin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin çalıştıkları okula bağlılığı ve okulun amaç ve değerlerini benimsemiş olmaları oldukça önemlidir. Çalıştığı okula bağlılık gösteren öğretmen, okula karşı olumlu düşüncelere sahip olarak mesleki açıdan en iyi performansı göstermede daha büyük çaba harcayabilir. Turan'ın (2002) örgütsel iklim ve örgütsel bağlılık, Terzi ve Kurt'un (2005) ilköğretim okulu yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi, Buluç'un (2009a) sınıf öğretmenlerinin algularına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık

arasındaki ilişki, Çokluk ve Yılmaz'ın (2010) Türk ilköğretim okullarında liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki konusunda yapmış olduğu araştırmalar ise bağlılığı etkileyen durumları göstermektedir. Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyini etkileyen birçok etmen olmakla birlikte örgütün diğer üyeleriyle iletişim, okul yönetiminin tavrı ve okul müdürünün gösterdiği liderlik özellikleri gibi konular bu noktada önemli olmaktadır (Serin ve Buluç, 2012).

Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2012, s. 6). Okulun yönetiminden sorumlu olan ve okulda lider olarak görülen okul müdürünün örgütün diğer üyeleri olan öğretmenlerle birlikte okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalışması gerekir. Okul müdürünün öğretmenlerle kurduğu iletişim ve onlar üzerindeki etkinliği, göstermiş olduğu liderlik özellikleri okul amaçlarına ulaşılmasını etkileyecektir (Cemaloğlu, 2002; Terzi ve Kurt, 2005).

Lider ve yönetici olmak arasında önemli farklar vardır. Herkes yönetici olabilir, fakat etkili bir lider olabilmek kişinin davranışlarına ve özelliklerine bağlıdır. Liderler neyi, niye istediklerini ve bu konularda başkalarının destek ve işbirliğini sağlamak için onlarla nasıl iletişim kurmaları gerektiğini, amaçlarına nasıl ulaşacaklarını bilirler (Bennis, 1999). Günümüzdeki değişime uyum sağlayarak okul amaçlarına ulaşmak için bir müdürün yöneticilik vasfına sahip olması yeterli değildir; aynı zamanda liderlik özelliklerine de sahip olması gerekmektedir. Okul müdürünün gösterdiği liderlik davranışları, kendisinin diğer kişiler (öğrenci, öğretmen gibi) üzerinde etkinliğini de etkiler (Balıcı, 2002; Cemaloğlu, 2007a; Gündüz ve Balyer, 2012; Korkmaz, 2007; Oğuz, 2011; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

Geçmişten günümüze liderlik ve liderlik stilleri konusunda farklı yaklaşımlar ortaya çıktığı görülmektedir. Bunun sebebi toplumların sürekli bir değişim ve gelişim içinde olması ve bu bağlamda insanlarla birlikte çevre koşullarının da değişmesi sonucu önceki liderlik tarzı ve davranışlarının geçerliliğini kaybederek yeni lider tiplerini ortaya çıkarmasıdır (Eren, 1993). Son yıllarda en çok üzerinde durulan liderlik stilleri; dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderliktir (Terekeci, 2008).

Liderlikte dönüşümcü ve etkileşimci liderlik sınıflaması ilk defa 1978 yılında Burns tarafından ele alınmıştır. Bass (1985) ve Bass ve Avolio (1988), liderlik davranışlarını bu sınıflamaya dayalı olarak ve alt boyutlarını belirleyerek etkileşimci ve dönüşümcü liderlik olarak geniş kategorilere ayırmıştır (Barbuto, 2005). Etkileşimci

lider geçmişe daha bağımlıdır ve rutin işlemleri yürütür. Dönüşümcü liderlik ise geleceğe, yeniliğe ve değişime açık olan liderlik stilidir (Şahin, 2004).

Okul yöneticilerinin en temel amacının; insan ve maddi kaynakları okulun belli eğitsel hedeflere ulaşmasında etkili bir şekilde kullanmak olduğu söylenebilir (Özgan, 2011). Öğretmenlerin etkili olması da, kendilerinden beklenen performansı göstermelerine bağlıdır. Öğretmenlerin çalıştığı okula bağlılığı da performanslarını etkileyecektir (Çoban ve Demirtaş, 2011). Bu durumda klasik bir yönetim anlayışında olan etkileşimci liderlerin ve öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelemeye değerdir. Araştırmada okul müdürlerinin sergilediği etkileşimci liderlik stili ve öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki incelenerek; araştırmacıları, akademisyenleri ve eğitimde ilk uygulayıcıları bilgilendirmek öngörülmektedir.

## **2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; okul müdürlerinin gösterdiği etkileşimci liderlik stili ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca okul müdürlerinin gösterdiği etkileşimci liderlik davranışlarının okula bağlılık durumunu yordama derecesini de incelemek amaçlanmıştır.

## **3. Araştırma Soruları**

Genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Okul müdürleri ne düzeyde etkileşimci liderlik özellikleri göstermektedir?
- Öğretmenlerin okula bağlılığı ne düzeydedir?
- Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stili ve öğretmenlerin okula bağlılıkları ile ilgili öğretmen görüşleri cinsiyet, yaş, kıdem ve okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stili ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stili öğretmenlerin okula bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

#### 4. Araştırmanın Önemi

Okulların eğitim ve öğretim hedeflerini gerçekleştirmek tek başına okul müdürünün veya öğretmenlerin çalışmalarıyla mümkün değildir. Okul müdürü ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışması okula ve eğitim sistemine daha fazla katkı sağlamaları açısından önem taşımaktadır (Sezgin, 2010). Bu nedenle okul çalışanları arasında etkili ve verimli bir iletişim olması gerekir.

Okul müdürünün öğretmenlerle iletişiminin niteliğini, göstermiş olduğu liderlik davranışları etkilemektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik özellikleri hakkındaki düşüncelerinin ve öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerini etkileyen değişkenlerin tespit edilmesi, okul müdürünün benimsemiş olduğu etkileşimci liderlik stilline bağlı davranışlar ile öğretmenlerin okula bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi konusunda durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde; Türkiye’de doğrudan okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştıran bazı araştırmalar bulunmaktadır. (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013; Buluç, 2009a; Çokluk ve Yılmaz, 2010; Kılınç, 2013; Kılınçarslan 2013; Okçu, 2011; Uzun, 2011; Yavuz, 2008; Zeren, 2007). Bu araştırmalar;

- Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki,
- Türk ilköğretim okullarında liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki,
- Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisi,
- Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki,
- Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişki,
- Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumuna etkisi boyutlarında konuyu ele almışlardır.

Bu çalışmada ise etkileşimci liderlik stili ele alınarak farklı kademelerdeki okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stili ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

## **5. Sayıtlar**

Araştırmada, katılımcıların bu araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarında yer alan önermelerle ilgili samimi ve tarafsız cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

## **6. Sınırlılıklar**

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenler ve kullanılan çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (Bass ve Avolio, 1995) ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Meyer ve Allen, 2004) ile sınırlıdır. Araştırmaya özel okul öğretmenleri dahil edilmemiştir.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, etkileşimci liderlik ve bağlılığın tanımlanmasına, alt boyutları ile ilgili temel kavram ve araştırmalara yer verilmiştir.

#### 1. Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlik, bir dizi lider – takipçi ilişkilerine dayanmaktadır (Howell ve Avolio, 1993). Etkileşimci liderlik kavramını ilk defa kullanan Burns (1978), etkileşimci liderliği lider ile takipçi arasında meydana gelen bir tür alışveriş olarak tanımlamıştır. Burns'ün çalışmalarından yola çıkan Bass (1985) ise etkileşimci liderliği lider ve takipçileri arasındaki amaç - ödül ilişkisine dayanan bir alışveriş süreci olarak ele almıştır (Okçu, 2011). Çalışanların liderleri ile ilişkisi, çabaları karşılığında aldıkları sonuçlara dayanır. Lider ile takipçi arasındaki bu alışverişten iki taraf da yarar sağlamaktadır.

Bass'a (1985) göre etkileşimci liderlikte liderler beklentilere sahiptir, takipçilerin sorumluluklarına açıklık getirir ve takipçilerin de kendi çıkarlarına fayda sağlamak için uysallıkla görevlerini yerine getirmesi gerekir. Böylece, etkileşimci liderlik takipçilerin çaba ve performansları karşılığında hangi ödülleri alacağı önceden belli olan bir değişim sürecine dayanır (Pillai, Schriesheim ve Williams, 1999). Liderler ve takipçiler tatmin edici ve uzlaşma sağlanmış bir değişim süreci içindedirler (Hollander, 1986). Etkileşimci liderlikte anlaşmanın başarılı bir şekilde tamamlanması liderin takipçilerini maddi ya da sembolik olarak, hemen ya da gecikmeli, gizli ya da açık, ödül ya da kaynak sağlayarak teşvik etmesine ve pekiştirme gücüne bağlıdır (Bass, 1997). Liderin takipçilerinin güvenlik ve itibar sağlama gibi temel gereksinimlerini karşılaması karşılığında takipçilerin lidere karşı duyarlılığı artar (Karip, 1998, s. 448). Liderler takipçilerine kendilerinden bekleneni yerine getirdikleri takdirde karşılığında ne alacaklarını açıklarlar. Takipçiler liderin isteklerine göre hareket ettiklerinde karşılığında ücret, prestij gibi kazançlar sağlarlar (Hartog, Muijen ve Koopman, 1997). Lider ve takipçi arasındaki değişim kötü performans için disiplin ve uyarı, iyi performans için ödül içerir (Bass, 1990). Çalışanlardan yapılması istenen iş ve çalışanların işi tamamladığında ya da tamamlamadığında elde edecekleri sonuç önceden

bellidir. Bu durumda liderin amacının işlerin aksamadan sürdürülmesi, çalışanların amacının ise bu işi tamamladıklarında elde edecekleri kazanç olduğu söylenebilir.

Etkileşimci liderlik yönetimde geleneksel yapıya sahiptir (Gardiner, 2006). Etkileşimci bir lider geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürerek mevcut durumu korumaya çalışır. Bu nedenle kurallar, standartlar ve statükoyu koruma konusunda takipçilerini açıkça bilgilendirir (Hamstra, Yperen, Wisse ve Sassenberg, 2011). Etkileşimci lider kısa vadeli başarılar için takipçilerini yakından izler ve onların hatalarını düzeltmeye çalışır (Bass, 1985; Bass ve Avolio, 1995; House, 1971). Böylece etkileşimci lider takipçilerini teşvik eder; kurallar, sorumluluklar, beklentiler, istikrar, hatalardan kaçınma ve kısa vadeli planları yürütme açısından stratejik çalışmalara vurgu yapar (Hamstra ve ark., 2011). Sonuç olarak etkileşimci lider, takipçilerini görevlerini uygulamada önleme odaklı davranmaları için teşvik edebilir. Lider, öteden beri süregelen oturmuş faaliyetlerin akışına karışmaz ve oluşturduğu standartların dışına çıkmadığı durumlarda müdahalede bulunur (Okçu, 2011).

Etkileşimci liderlikte esas olan örgütsel başarıyı yakalamaktır (Burns, 1978; Akt. Aydın, Sarier ve Uysal, 2013). Etkileşimci liderler, takipçilerin görevlerine ilişkin davranışlarını belirleyerek, onları örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönlendirir. Etkileşimci bir lider çalışanlarının işten ne istediklerini bilir ve bunu onlara sağlar; onları ödüllendirerek motive eder (Hoy ve Miskel, 2010). Takipçilerin uygun olmayan davranışlarını ise cezalandırır. Liderler, bu şekilde mevcut durumu koruyarak başarı elde etmeye çalışırlar.

Genel özelliklerine yer verilen etkileşimci liderliğin alt boyutlarını Bass (1985) koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif-pasif) ve tam serbesti tanıyan liderlik olarak belirlemiştir (Barbuto, 2005). Söz konusu etkileşimci liderliğin temel bileşenleri izleyen sayfalarda alanyazındaki araştırmalar ışığında kısaca açıklanmıştır.

### **1.1.Koşullu Ödül**

Çoğu araştırmacı koşullu ödülü, örgütlerde etkin lider davranışının temel bileşeni olarak ifade eder (Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003). Koşullu ödül, liderin takipçileri ile ekonomik ve duygusal değişim ilkelerine göre çalışması anlamına gelir (Harms ve Credé, 2010). Değişim sözleşmeleri kısa vadeli, etkileşimciliğe dayalı ekonomik değişimlerdir (Pillai, Schriesheim ve Williams, 1999). İlişkisel sözleşmeler



ekonomik değişimin ötesinde, sosyal değişim ve anlaşmaya dayalı psikolojik sözleşmeler şeklindedir. Liderin maddi ve maddi olmayan destek sağlaması için takipçilerin çaba ve performans sergilemesi gerekir (Bono ve Judge, 2004). Lider ve takipçilerin beklentileri; değişim vaatleri ve lider destekli kaynaklar, anlaşmanın karşılıklı tatmin edici olması, kaynaklarda anlaşma, çaba ve başarılı performansın ödüllendirilmesidir (Boyett, 2006). Lider belirlenen performans seviyesine ulaşan takipçilerini ödüllendirir. Ödül, harcanan çaba ve ulaşılan performans seviyesi koşuluna bağlıdır (Hartog, Muijen ve Koopman,1997). Çalışanlar kendilerinden isteneni yerine getirdiği sürece lider tarafından desteklenir ve teşvik edilirler. Ayrıca işin tamamlanması sonucunda liderin önceden açıkladığı ödüle sahip olurlar.

Etkileşimci liderlik sergileyenler takipçileri ile anlaşma, kabul ya da övgü karşılığında lidere uyulması, ödüller ve disiplin işlemlerinden kaçınma kaynaklarını kullanır (Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003). Ödüller ve tanınma takipçilerin görevlerini başarılı bir şekilde yürütmeleri şartına bağlıdır. Koşullu ödül davranışında liderler beklentilerini açıklar ve hedeflere ulaşıldığında takdir veya tanınma sunar. Bass (1985) koşullu ödülün lider-takipçi arasında beklentilerin belirtilmesi, sorumlulukların netleştirilmesi, sözleşmelerin müzakere edilmesi, beklenen performansın ödüllendirilmesi ve tanınma sağlanması açısından ilişkilerinin temelini oluşturduğunu savunmuştur. Özellikle, etkili liderliğe katkı sağlamada performans bakımından koşullu ödülün önemli rol oynadığı görülür (Bass ve ark., 2003). Lider ve takipçilerin yönetime koşullu ödül davranışı ile katılması, doğadaki karşılıklı davranışları yansıtır. Her iki taraf da bu ödül sistemini kabul eder ve belirli başarı ya da davranışlar için beklentilerini karşılama amacıyla çalışırlar (Barbuto, 2005). Lider kendilerinden beklenen performans karşılığında ne alacaklarını takipçilerine açıklar, beklentilerini açıkça söyler (Avolio, Bass ve Jung, 1999).

Koşullu ödül, lider ve takipçi arasında aktif ve olumlu bir değişim olarak görülmüştür (Howell ve Avolio, 1993). Hedefleri gerçekleştirmek için lider-takipçi arasında anlaşmaya varılır, hedefe ulaşan takipçiler ödüllendirilir. İşinde başarılı olan lider tarafından ikramiye ya da derece artışı ile ödüllendirilebilir. Koşullu ödül liderlik tipi, takipçilerin başarıya ulaşma düzeylerinin sonuçları ile anlaşmayı varsayar. Bu bağlamda lider ve takipçi, takipçilerin istenen performans düzeyine ulaştığında ne alacağı konusunda anlaşmaya varır. Ödüller, tutarlı ve tatmin edici bir şekilde anlaşmanın başarıyla tamamlanması ardından sağlanır. Lider ve takipçi karşılıklı fayda

getirecek şeyler bulduğu sürece beklenen performansın elde edilmesi ve ilişkinin devam etmesi olasıdır. Koşullu ödül liderlik davranışı, diğer koşulların olumsuz etkisine rağmen takipçilerin memnuniyet ve performansını olumlu yönde etkileyebilir (Howell ve Avolio, 1993, s. 892).

Etkileşimci liderler takipçileri dışarıdan motive etmek amacıyla kurulan değişim ilişkisini yürütmek için bir kontrol mekanizması olarak ödülleri kullanır. Etkileşimci liderler, takipçilerini geliştirmek için dışsal motivasyonlarla ödül ve uyma değişimini kullanır. Ekonomik değişim belirli bazı davranışlarla takipçileri sadece dıştan motive edebilir. Takipçiler doğrudan ödüllendirilir ve beklenen davranışı daha çok yapmanın ödül miktarı fazladır. Etkileşimci liderler dış kontrol odağı ile daha resmi ve zorlayıcı yetkileri kullanır (Liu, 2007, s. 5). Levinson (1980), koşullu ödül davranışında takipçinin kendini sınırlandırması durumu, ödüle yetecek kadar çaba göstermesi, ya da takipçi tarafından yapılması için anlaşılan işin tamamlanmamasından dolayı cezalandırılması durumunda takipçilerin kendini kötü hissedeceğini belirtmiştir (Bass, 1997). Bu durum performansa ve lider-takipçi ilişkisine olumsuz etki edebilir.

Takipçiler liderin koşullu ödül davranışını aşağıdaki örnek ifadelerle açıklama eğilimindedirler (Boyett, 2006, s. 6):

*“Eğer çabalarım karşılığında ödüllendirilmek istiyorsam bana ne yapmam gerektiğini söyler.”*

*“Başarımı ödüllendirir.”*

*“Başarının farkındadır, kabul eder.”*

*“Arada biten bir anlaşma varsa ne grup çabası için bir şey ortaya koyarım ne de bir şey üretirim.”*

## **1.2.İstisnalarla Yönetim**

İstisnalarla yönetim koşullu ödül boyutunun köklerine bağlıdır. Bu nedenle belirlenen bir eylem için takipçiler ödüllendirilir ya da cezalandırılır (Barbuto, 2005, s. 27). Liderler takipçileri ile birlikte hatalara odaklanarak, kararları geciktirerek ya da yanlış giden şeylere müdahale ederek etkileşimde bulunurlar. Bu tür işlemler istisnalarla yönetim olarak adlandırılır (Howell ve Avolio, 1993, s. 891). İstisnalarla yönetim davranışı gösteren liderlerin, takipçilerine verdikleri görevin üstesinden gelebileceklerine dair bir güveni vardır. Bu nedenle işler yolunda gittiği sürece

müdahalede bulunmamayı ve kenarda durmayı tercih ederler (Cemaloğlu, 2007c, s. 170). Kısacası istisnalarla yönetim davranışı takipçilere kısmi güven, statükonun devamı, zayıf iletişim ve kendine güven duygusunda zayıflık şeklinde kendini gösterir (Bass, 1985). Lider yalnızca hatalar ve problemler ortaya çıktığında müdahale eder. Liderin birinci amacı olağan dışı ya da istisna olarak olağan performansın altına düşülen, hata yapılan ve problemlerin olduğu alanları belirlemek ve bunları düzeltmektir. Bu yaklaşım hiçbir zaman *daha iyi en iyi* yi hedeflemez, işlerin olağan olması lider için yeterlidir (Karip, 1998, s. 449). Takipçiler performans hedeflerini gerçekleştirmek için her zamanki yollarını kullanırsa liderler yönlendirmekten kaçınır (Hartog ve ark., 1997). İstisnalarla yönetimi uygulayan liderler, iş akışında başarısızlıklar ya da sapmalar meydana gelene kadar takipçilerin yanında yer almazlar. Sadece başarısızlık gerçekleştiğinde ve ödül ya da ceza gerekli olduğunda lider müdahale eder (Barbuto, 2005, s. 27).

İstisnalarla yönetim uygulayan liderler, rutin olarak olumsuz geri bildirim sağlar. Çünkü onlar yalnızca sorun meydana geldiği zaman takipçileri ile bağlantı kurar. Bu eylem statükoyu korumak ve iş mükemmelliğini sağlamak için çabalamak üzere takipçilerini teşvik etme amacıyla yapılır. Ancak davranışı teşvik ya da mevcut durumu koruma, kişi ya da iş performansı için büyüme sağlamaz. İstisnalarla yönetim ortamında rutin olmayan durumlar lider müdahalesi gerektirir. Çalışanların sorunlarını çözmek teşvik değildir. Çünkü güven geliştirmeleri veya deneyimlerinden öğrenmeleri için takipçilere özerklik verilmemiştir (Barbuto, 2005, s. 27).

İstisnalarla yönetim aktif istisnalarla yönetim ve pasif istisnalarla yönetim olmak üzere ikiye ayrılır. Aktif ve pasif istisnalarla yönetim arasındaki ayrım, öncelikle zaman tabanlı lider müdahalesidir. Aktif istisnalarla yönetimde lider, takipçilerini performans hataları bir sorun haline gelmeden önce sürekli olarak ve gerektiğinde hemen düzeltici eylemde bulunacak şekilde izler. Pasif istisnalarla yönetimde ise lider sadece hatalardan sonra eleştirerek müdahale eder ve standartlar karşılanmadığında tepkisini gösterir. (Howell ve Avolio, 1993, s. 891). Sonuç olarak; aktif istisnalarla yönetimde lider standartlardan sapmaları araştırır; pasif istisnalarla yönetimde lider problemlerin meydana gelmesini bekler (Hater ve Bass, 1988).

### ***1.2.1. Aktif İstisnalarla Yönetim***

Aktif istisnalarla yönetimde lider standartları belirler ve takipçilerini hatalardan kaçınmak için zorlar (Bass, 1997). Bunun yanı sıra etkisiz performans sergilendiğinde ve standartlara uyulmadığında takipçileri cezalandırabilir. Bu liderlik tarzı sapmalar ve hatalardan sonra mümkün olduğunca çabuk düzeltici eylemlerde bulunulması anlamına gelir (Bass ve ark., 2003, s. 208). Lider kuralları hataları önlemek için uygular, hataların kayıtlarını tutar ve standartlardan meydana gelen sapmayı önlemek için takipçileriyle konuşur (Karip, 1998, s. 449).

Aktif istisnalarla yönetimde lider ortaya çıkabilecek herhangi bir sorun için izleme görevine, bu sorunları düzeltmeye ve mevcut performans seviyelerini korumaya odaklanır (Avolio, Bass, Jung, 1999, s. 444). Aktif liderler, pasiflerin aksine, düzenli olarak başarısızlıklar için araştırma yapar ve sorunlar oluşmadan önce uyarı sistemleri geliştirir (Barbuto, 2005, s. 27). Bu durumda lider, sorunlar meydana geldiğinde müdahale ederek işleyişin beklenen şekilde sürdürülmesini sağlamaya çalışır.

Takipçiler liderin aktif istisnalarla yönetim davranışını açıklamak için aşağıdaki örnek ifadeleri kullanır (Boyett, 2006, s. 6):

*“Bir şeyler yanlış gittiğinde nasıl düzelteceğini bilir.”*

*“Hatalara odaklanır.”*

*“Sorunları ortadan kaldırır.”*

*“Yetersizlikler üzerine yoğunlaşır.”*

### ***1.2.2. Pasif İstisnalarla Yönetim***

Pasif istisnalarla yönetimde lider, örgütsel sorunlar kronik hale gelene kadar olaylara müdahale etmez. *Bozulmamışsa tamir etme-dokunma* ilkesini katı bir biçimde uygular ve hata olmadan eylemde bulunmaz (Karip, 1998, s. 449). Pasif istisnalarla yönetimde yalnızca standartlar yerine getirilmediğinde müdahale etme söz konusudur. Lider standartlarını sadece bir sorun ortaya çıktığında açıklar. Lider problem olmadan önce standartları belirlemede ve gerekli eylemlerde bulunmada pasif olduğu için bu durum memnuniyet ve performansı olumsuz etkiler (Howell ve Avolio, 1993, s. 891-892). Bu tür liderler bir grubun performansını standartların üstüne çıkarmak için, etkisiz

ve uzun vadede zarar vermesi muhtemel bir teknik olan tehdidi disiplin yöntemi olarak kullanabilirler (Bass, 1990, s. 21,22).

Pasif liderler, sadece gerektiğinde ilgili olma eğilimindedir ve eylem planı ayarlamayı reddeder. Bu liderler takipçilerinden sadece mevcut durumu korumalarını bekler, olağanüstü çalışmaları teşvik etmez ve başarısızlıkların bildirilmesini bekler (Barbuto, 2005, s. 27). Genellikle karar almaktan kaçınır (Avolio ve ark., 1999). Bu tür liderler, kendi müdahaleleri olmadan her şeyin yolunda gitmesini ve sorunlar oluştuğunda dahi bunun çalışanlar tarafından dile getirilmesini bekleyen davranış sergilerler. Ancak problem durumu oluştuğunda çalışanları ile iletişim kurarlar.

Pasif istisnalarla yönetim davranışı gösteren liderler takipçileri tarafından aşağıdaki örnek ifadelerle benzer tarif edilir (Boyett, 2006, s. 6):

*“Eğer ciddi bir problem olursa müdahale eder.”*

*“Felsefesi ‘Bozuk değilse, tamir etme.’ dir.”*

### **1.3.Tam Serbesti Tanıyan Liderlik**

Tam serbesti tanıyan liderlik liderliğin yokluğu anlamına gelir (Harms ve Credé, 2010). Etkileşimsizliği temsil eder (Buluç, 2009b). Tam serbesti tanıyan liderlikte sorumluluklardan ve karar vermekten kaçınma davranışları görülür (Bass, 1990). Lider takipçilerini kendi haline bırakır. Bu durum genellikle liderlik özelliklerinden yoksun atanmış yöneticilerde görülür (Karip, 1998, s. 449). Bu tür liderler odalarından dışarıya çıkmaz, takipçilerin ihtiyaç ve gelişimleriyle ilgilenmez ve her şeyin olduğu gibi devam etmesini ister (Aydın ve ark., 2013, s. 796). Tam serbesti tanıyan liderler, anlaşmaları belirtmekten, beklentilerini açıklamaktan ve takipçilerin standartları sağlama, hedefleri başarması ile ilgilenmekten kaçınır (Bass ve ark., 2003).

Tüm sorumluluklardan kaçınan yöneticilerin durumunu tarif eder. Brandford ve Lippitt (1945) tam serbesti tanıyan liderliği, bir liderin denetim görevlerini ihmal etmesi ve takipçilerine rehberlik eksikliği olarak nitelendirmiştir (Barbuto, 2005). Tam serbesti tanıyan liderler takipçilerine az destek olur, verimlilik ya da gerekli görevlerin tamamlanması konusunda dikkatsizdir. Lewin, Lippitt ve White (1939) her gruba liderlik eden bir yetişkinin bulunduğu öğrenci grupları ile çalışmıştır. Bazı grup liderlerine tam serbesti tanıyan liderlik öğretilmiş ve bunu uygulaması istenmiştir. Bu şekilde tam serbesti tanıyan liderler kendi gruplarına tam bir özgürlük vermiş ve çok az

rehberlik yapmıştır. Bu grupların şaşkın ve dağınık olduğu kanıtlanmıştır. Diğer gruplara göre işlerini daha az verimli ve daha düşük kalitede tamamlamışlardır. Başından itibaren, tam serbesti tanıyan liderlik en pasif, en az etkili ve en sinir bozucu liderlik olarak kendini göstermiştir. Çalışmalar tam serbesti tanıyan liderliğin düşük kalitede iş, değişime direnç, düşük verimlilik, politikaların ve uygulamaların denetçisinin olmadığı durumları gösterir (Barbuto, 2005, s. 27).

Tam serbesti tanıyan liderlik, sözde liderlik durumudur. Tam serbesti tanıyan lider kendi sorumluluklarını kabul etmez. İhtiyaç olduğunda ortada olmaz. Yardım isteklerini takip etmede başarısız olur ve önemli konularda kendi görüşlerini ifade etmekten çekinir (Bass, 1997, s. 134). Bass (1985) tam serbesti tanıyan liderliği, liderliğin olmadığı kavram olarak düşünülse ya da liderlik sorumluluklarından kaçınılsa da etkileşimci liderlik altına dahil eder (Bono ve Judge, 2004, s. 902). Ayrıca Hater ve Bass (1988) pasif istisnalarla yönetim ve tam serbesti tanıyan liderliğin aynı olmadığını belirtmektedir: Pasif istisnalarla yönetimde statüko korunur ve saygı duyulur. Tam serbesti tanıyan liderlikte ise statüko göz ardı edilir, karar verme ve denetleme sorumluluklarından kaçınılır. Bass, bu liderlik tarzının takipçilerin performansını, gayretini ve davranışlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur (Okçu, 2011). Sonuçta sorumluluktan kaçan bir lider ve kendilerinden bekleneni bilmeyen çalışanların oluşturduğu durumun, düşük performans ve çalışanların memnuniyetsizliği ile sonuçlanacağı söylenebilir.

Takipçiler, tam serbesti tanıyan lideri aşağıdaki örnek cümlelerle ifade ederler (Boyett, 2006, s. 6):

*“Problem sürekli hale geldiğinde bile müdahale etmez.”*

*“İhtiyaç olduğunda bulunmaz.”*

*“Karar vermekten kaçınır.”*

*“Yardım ya da önerileri gecikmeli sağlar.”*

## **2. Okula Bağlılık**

Bir kavram ve anlayış biçimi olarak bağlılık, toplum duygusunun olduğu her yerde var olup, toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimidir (Güneş, Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2009, s. 485). Bağlılık, kelime olarak, bireylerin kendilerini bir topluluk, toplumsal kesim ya da kümenin üyesi saymaları anlamına gelmektedir

(Türk Dil Kurumu, 2014). Eğitim sisteminin, dolayısıyla okulun amaçları doğrultusunda verimlilik; öğretmen ve okul yöneticilerinin, okul ve eğitim sisteminin amaç ve değerlerini benimseme derecesine bağlıdır (Celep, 2000). Öğretmenlerin okul amaç ve değerlerini benimsemesi de kendilerini okulun bir üyesi olarak görmeleri ile mümkün olabilir. Buna göre öğretmenlerin okula bağlılığı, kendilerini okulun bir üyesi olarak görerek okulun amaç ve değerlerini benimsemeleri ve okul hedeflerine ulaşılmasında üstlerine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirmeye çalışmaları olarak ifade edilebilir.

Okulların amaçlarına ulaşması için öğretmen ve yöneticilerin örgütlerine güçlü bir şekilde bağlanmaları gerekmektedir. Örgütsel bağlılıkla ilgili, alanyazında, pek çok tanım yapılmıştır. Sheldon (1971) örgütsel bağlılığı, örgütü ve örgütün amaçlarını olumlu şekilde değerlendirmek; Buchanan (1974) örgütün değer ve amaçlarına, bu amaç ve değerlere ilişkin bireyin rolüne ve örgütün sadece araçsal değerinin dışında kendi varlığına yönelik bir duygusal yakınlık; Weiner (1982) örgütün çıkarları doğrultusunda hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların toplamı; Blau ve Boal (1987) bireyin örgütü ve örgütün amaçları ile özdeşleştiği, örgütteki üyeliğini devam ettirmek istediği durum olarak tanımlanmaktadır (Kurşunluoğlu, Bakay ve Tanrıoğan, 2010, s. 102). Robbins (1998) örgütsel bağlılığı çalışanın örgütüyle ve amaçlarıyla özdeşleşmesi ve örgütte üyeliğini devam ettirme arzusu; O'Reilly ve Chatman (1986) ise kişinin örgüte karşı hissettiği psikolojik bağlanma olup, örgütün bakış açısı ile örgütün özelliklerini kabul etme ve kendine uyarılma derecesi olarak tanımlamıştır (Gündoğan, 2009, s. 5). Bu tanımlardan en çok kabul görenlerden biri Mowday, Steers ve Porter (1979) tarafından yapılmıştır. Mowday, Steers ve Porter'a (1979) göre örgütsel bağlılık bireyin örgütün amaç ve değerlerini kabul etmesi ve inanması, örgüt adına çaba göstermesi ve örgütteki üyeliğini sürdürmeye yönelik güçlü bir istek duymasıdır (Serin ve Buluç, 2012, s. 442). Allen ve Meyer'e göre ise örgütsel bağlılık; çalışanla örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan, örgüt üyeliğini devam ettirme kararına yol açan psikolojik bir durumdur (Yüceler, 2009, s. 448).

Örgütsel bağlılıkla ilgili farklı tanımlamalar yapıldığı gibi farklı sınıflandırmalara da gidilmiştir. Etzioni (1975) örgütsel bağlılığı, olumsuz - yabancılaştırıcı, ortada-nötr ve olumlu moral bağlılık; Kanter (1968) devamlılık, kontrol ve uyum bağlılığı; Wiener (1982), araçsal ve normatif-moral bağlılık; Kelman (1958), O'Reilly ve Chatman (1986) uyum, özdeşleşme ve içselleştirmeye dayalı bağlılık; Buchanan (1974) özdeşleşme, sarılma ve sadakat; Katz ve Kahn (1977) araçsal ve

anlatımsal bağlılık; Mowday, Steers ve Porter (1979) davranışsal bağlılık ve tutumsal bağlılık; Allen ve Meyer (1990) ise duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak sınıflandırmıştır (Balay, 2000, s. 19-27; Coşkuner ve Yertutan, 2009; Okçu, 2011). Türkiye’de yapılan araştırmalarda bu sınıflandırmaların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Balay, 2012; Gündoğan, 2009; Mahmutoğlu, 2007; Uğurlu, 2009; Yavuz, 2008; Yılmaz, 2009). Bu sınıflandırmalar içerisinde en çok kabul gören ve kullanılan model ise Allen ve Meyer tarafından oluşturulan üç boyutlu örgütsel bağlılık modeli olmuştur (Tetik, 2012).

Örgütsel bağlılıkla ilgili Porter ve diğerleri (1974) tarafından geliştirilen modele dayanarak Allen ve Meyer(1984) yeni bir model geliştirmişlerdir. Bu model duygusal ve devam bağlılığı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. 1990 yılında ise Weiner ve Vardi (1980) tarafından yapılan çalışmalara dayanarak normatif bağlılığı modellerine eklemişlerdir (Allen ve Meyer, 1990, s. 3; Serin ve Buluç, 2012, s. 442). Böylece Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığın üç boyutunu duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak belirlemişlerdir. Allen ve Meyer (1997) örgütsel bağlılığın üç boyutunun örgütsel bağlılığın türü değil, bileşenleri olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Yavuz, 2008). Çalışanların örgütlerine bağlılıklarını daha iyi anlayabilmek için de her üç bağlılık boyutunun birlikte ele alınması gerekmektedir (Meyer, Allen ve Smith, 1993, s. 539). Çalışanların bu bağlılık türlerinin her birini aynı anda ve farklı seviyelerde yaşayabilecek olmaları bunun nedeni olarak gösterilebilir (Gündoğan, 2009).

Örgütsel bağlılığın üç boyutunda da çalışanlar örgütte kalmaya devam etmektedir, ancak duygusal bağlılık boyutunda kalma arzusu isteğe, devam bağlılığı boyutunda ihtiyaçlara, normatif bağlılık boyutunda ise zorunluluğa dayanmaktadır (Balay, 2000, s. 22). Söz konusu örgütsel bağlılığın boyutları izleyen sayfalarda alanyazındaki araştırmalar ışığında kısaca açıklanmıştır.

## **2.1.Duygusal Bağlılık**

Çalışanın örgütte bulunmaktan dolayı memnuniyet duymasını ve amaçların gönüllü olarak desteklenmesini ifade eden duygusal bağlılığın temelinde arzu ve isteklerin olduğunu belirten Weiner (1982), duygusal bağlılığın çalışanların gönüllülüğü



esasına dayandığını ve bireysel değerler ile örgütsel değerler arasındaki uyumdan ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Taşkın ve Dilek, 2010, s. 39).

Duygusal bağlılık, bireyin çalıştığı örgüte karşı duygusal bir bağ hissetmesi, kendini örgütün bir parçası olarak görüp onunla özdeşleşmesi ve bu sebeple üstün çaba göstermeye istekli olmasıdır (Buluç, 2009a; Tetik, 2012). Duygusal bağlılığı yüksek çalışanlar örgütteki üyeliklerine örgütte kalmayı istedikleri için devam ederler (Meyer ve Allen, 1991). Bu nedenle duygusal bağlılık örgütler tarafından en çok arzulanan bağlılık türüdür (Allen ve Meyer, 1990). Bu durumda çalıştığı okula karşı duygusal bağlılık taşıyan bir öğretmenin, kendini okulun parçası olarak görerek üst düzeyde bir çalışma sergileyeceği söylenebilir.

Duygusal bağlılığa etki eden etmenler Allen ve Meyer (1990, s. 17) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- İşin zorluğu: Çalışanın örgütte yaptığı işin zor ve mücadeleyi gerektiren bir iş olması.
- Rolün açıklığı: Örgütün, çalışandan ne beklediğinin açıkça belirtilmesi.
- Amacın açıklığı: Çalışanların örgütte yapıkları görevlerin ve işlerin nedenleri konusunda açık bir fikre sahip olması.
- Yönetimin öneriye açıklığı: Üst yönetimdeki kişilerin, örgütteki diğer çalışanlardan gelen önerileri dikkate alması ve onlara değer vermesi.
- Arkadaş bağlılığı: Örgütteki çalışanlar arasında yakın ve samimi ilişkilerin olması.
- Örgütsel bağımlılık: Çalışanda örgütün söylediğini yapacağına ilişkin güven duygusunun olması.
- Eşitlik: Örgütsel görev ve kaynakların dağıtımında adaletin olması.
- Kişisel önem: Çalışan tarafından yapılan işin, örgütün amaçlarına önemli katkılar sağladığı yönündeki duyguların güçlenmesinin teşvik edilmesi.
- Geri bildirim: Çalışana performansı ile ilgili sürekli bilgi verilmesi.
- Katılım: Çalışanın, örgüt ve işle ilgili her türlü konu ve karara katılımının sağlanması.

## 2.2.Devam Bağlılığı

Devam bağlılığı, çalışanların örgütlerine yaptıkları yatırımlar sonucunda gelişen ve buna bağlı olarak bireyin o örgütte kalma zorunluluğu hissetmesine sebep olan bağlılıktır (Aydın ve ark., 2011; Gündoğan, 2008). Çalışan, örgüte fazlasıyla çaba ve zaman harcadığını, yatırım yaptığını ve bunun sonucu olarak da örgütte kalmasının bir zorunluluk olduğunu düşündüğünde bu kişiyi örgütte tutan olası maddi kayıplardır (Okçu, 2011, s. 25). Bu nedenle devam bağlılığı olan çalışan örgütten ayrılmanın kendisine maliyetinin yüksek olacağını düşünerek örgütte kalmayı seçmektedir (Allen ve Meyer, 1990). Devam bağlılığına sahip çalışanlar örgütte kalmaya ihtiyaçları olduğu için örgütteki üyeliklerine devam ederler (Allen ve Meyer, 1990).

Devam bağlılığı, yapılan yatırımların sayısı ya da miktarı ile bireylerin algıladığı seçenek yokluğu olmak üzere başlıca iki faktöre dayanmaktadır. Çalışanlar, kendileri için uygun iş alternatiflerinin az olduğuna inandıkları takdirde, mevcut örgütlerine olan bağlılıkları çok daha fazla olacaktır (Allen ve Meyer, 1990, s. 4). Bu nedenle çalışan, istemese de örgütte kalmaya devam edebilir. Devam bağlılığına sahip çalışanlar ‘kapana kısılmış çalışanlar’ olarak tanımlanmakta ve olumsuz tavırlar sergileyerek yöneticiler için sorun kaynağı olarak görülmektedirler (Bakır, 2013; Çetin, 2004). Bu durumda olan çalışanların bazıları kendilerine uygun başka bir iş bulamama, bazıları da sağlık, aile meseleleri, emekliliğe yakın olma gibi zorlayıcı sebeplerden dolayı örgütlerinde kalmaya devam edebilirler (Okçu, 2011). Meyer ve arkadaşları (1989), devam bağlılığı yüksek olan çalışanların, iş yerindeki verimliliği olumlu şekilde etkilemediğini, performanslarının düşük olduğunu veya en azından yüksek olmadığını belirtmektedirler (Gündoğan, 2009, s. 51). Bu durumda çalıştığı okula devam bağlılığı ile bağlı olan bir öğretmenin, mecburiyetten çalışmaya devam ettiği ve memnuniyetsiz bir çalışan olarak istenen performansı göstermeyeceği söylenebilir.

Devam bağlılığına etki eden etmenler Allen ve Meyer (1990, s. 18) tarafından aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Yetenekler: Çalışanın sahip olduğu yetenek ve deneyimleri, bir başka örgüte transfer edebilme durumu.
- Eğitim: Çalışanın sahip olduğu eğitimin çalıştığı örgüt ve benzerleri dışındakiler için yararlı olmayacağı düşüncesi.

- Kendine yatırım: Çalışanın zaman ve çabasının büyük bir bölümünü çalıştığı örgüte vermiş olması.
- Emeklilik primi: Çalışanın örgütten ayrılması durumunda emeklilik primi ve hak ettiği çeşitli kazanımları kaybetme korkusu.
- Topluluk: Çalışanın yaşadığı yerde ne zamandan beri oturduğu.
- Alternatif iş olanakları: Çalışanın örgütten ayrılması durumunda sahip olduğu işin benzerini ya da daha iyisini bulması.

### 2.3. Normatif Bağlılık

Normatif bağlılık, çalışanların ahlaki değerler ve görev duygusuyla örgütte çalışmaya devam etmelerinin gereğine inanmaları ve bu sebeple kendilerini örgüte bağlı hissetmeleridir (Meyer ve Allen, 1991). Normatif bağlılıkta birey, kişisel yarar sağlama amacıyla değil, yaptıklarının doğru ve ahlaki açıdan değerli olduğuna inanmaları nedeniyle belirli eylemleri sergileme eğilimindedir (Balay, 2000, s. 22).

Birey örgüte karşı sorumluluğu ve görevleri olduğunu düşünerek kendini örgütte kalmaya zorunlu hisseder (Allen ve Meyer, 1990). Kişinin hedef ve değerleri ile örgütün değerleri arasındaki uyum da kişinin kendisini örgütte kalmaya zorunlu hissetmesine neden olmaktadır. Çalışana yapılan yatırımlar, verilen eğitimler, kişinin çalışma ahlakı ve geldiği topluluğun değerleri kişinin örgütten ayrılmasına engel teşkil eden unsurlardır (Tetik, 2012). Bu durumda çalıştığı okula karşı normatif bağlılık taşıyan bir öğretmenin ahlaki açıdan görevini sürdürmekte olduğunu söyleyebiliriz.

Normatif bağlılığa etki eden etmenler Allen ve Meyer (1990) tarafından çalışanların şahsiyeti, yaşantıları ve sosyalleşme süreçleri olarak sıralamıştır.

Etkileşimci liderlik, mevcut işleyişin sürdürülmesi amacıyla lider ve çalışan arasında kurulan karşılıklı yarar sağlamaya dayalı bir ilişkiye dayanmaktadır. Bu liderlik stilini benimseyen bir okul müdürü, okuldaki çalışmaların geliştirilmesi için herhangi bir çaba harcamaz ve çalışanlardan da bunu beklemez. Mevcut işleyişin sorunsuz sürdürülmesi için çalışanları takip eder ve gerektiğinde müdahalede bulunarak işler tamamlandığında çalışanları ödüllendirerek motive etme yolunu kullanır. Bu durumda çalışanlar sadece kendilerinden bekleneni yerine getirmekle yetinir ve fazlası için çaba göstermez. Bazı durumlarda etkileşimci bir lider olarak okul müdürü,

sorunlara müdahale etmek için bunun kendisine bildirilmesini bekler ve böyle bir durum meydana geldiğinde yapılması gerekenleri açıklar. Bazı durumlarda ise, bütün sorumluluklarından kaçınarak çalışanları kendi haline bırakır. Söz konusu son iki durumda, çalışanların düşük performansla çalışması ve memnuniyetsizliğin artması gibi sonuçların ortaya çıkabileceği söylenebilir. Buna göre okul müdürü ile öğretmenler arasındaki iletişim duruma göre farklılık gösterebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin okul müdürü ile arasındaki iletişimin niteliği ve diğer etmenler onların çalıştıkları okula olan bağlılıklarını, okulda gösterdikleri çabanın düzeyini ve memnuniyetlerini etkileyebilmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 1. Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin gösterdiği etkileşimci liderlik stili ve öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; nicel araştırma modellerinden *ilişkisel model* kullanılmıştır.

#### 2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Afyonkarahisar il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli olan 2457 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini seçmek amacıyla *kolay ulaşılabilir örnekleme* yönteminden yararlanılmıştır. Bu çalışmada il merkezinde bulunan okullardan kolay ulaşılabilir olanları seçilerek örneklem grubuna dahil edilmiştir. Bu yöntemle farklı okul türlerinin örnekleme temsili edilmesini garanti altına almak için örneklem seçiminde sırasıyla şu adımlar izlenmiştir: Afyonkarahisar il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liseler arasından her okul türü için ulaşılabilir bütün okullar seçilmiştir. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin hepsi araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Bu seçimlerde her okul türünde görevli yaklaşık aynı sayıda öğretmenin örnekleme dâhil edilmesine dikkat edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Yücel (2015) tarafından hazırlanan *örneklem büyüklüğü hesaplama tablosu* kullanılmıştır. %95 güven seviyesi için örneklem büyüklüğünün 333 olmasının yeterli olduğu belirlenmiştir. Afyonkarahisar il merkezinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında 79 ilkokul, 65 ortaokul ve 22 lise bulunmaktadır. Her okul türünden seçilen öğretmen sayılarının birbirine yakın olması göz önüne alınarak araştırma soruları 11 ilkokul, 11 ortaokul ve 7 lisede çalışan öğretmenlere gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Buna göre örnekleme toplam 506 öğretmen dahil edilmiştir. Yücel'in (2015) *örneklem sayısından kaynaklanan hata payını hesaplama tablosuna* göre %95 güven seviyesi

için hata payının %3,88 olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okullara göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Öğretmen Sayılarının Uygulama Yapılan Okullara Göre Dağılımı*

Okul	Sayı
Afyonkarahisar Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	66
Kocatepe Anadolu Lisesi	17
Ali Çağlar Anadolu Lisesi	20
Afyonkarahisar Merkez Ticaret Meslek Lisesi	13
Anadolu İmam Hatip Lisesi	19
Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	23
Atatürk Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	21
Hoca Ahmet Yesevi Ortaokulu	23
Hüseyin Sümer Ortaokulu	17
Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu	10
Özlem Özyurt Ortaokulu	14
Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	17
Merkez İmam Hatip Ortaokulu	16
Oruçoğlu Ortaokulu	24
Şemsettin Karahisari Ortaokulu	26
Ayşegül Arsoy Ortaokulu	4
125. Yıl Ortaokulu	15
Methiye Dumlu Ortaokulu	12
27 Ağustos İlkokulu	15
Atatürk İlkokulu	17
Ayşegül Arsoy İlkokulu	10
Cumhuriyet İlkokulu	11
Gedik Ahmet Paşa İlkokulu	13
Hoca Ahmet Yesevi İlkokulu	9
Kasımpaşa İlkokulu	12
Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu	11
Namık Kemal İlkokulu	9
Oruçoğlu İlkokulu	17
Şehit Murat Saraç İlkokulu	25
<b>Toplam</b>	<b>506</b>

Tablo 2’de verilen araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışılan okul türüne göre dağılımları incelendiğinde her okul türünde görev yapan katılımcıların sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 2

*Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımları*

<b>Okul Türü</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Evren</b>
İlkokul	149	29.4	667
Ortaokul	179	35.4	802
Lise	178	35.2	988
<b>Toplam</b>	<b>506</b>	<b>100</b>	<b>2457</b>

**3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; öğretmenlerin okul müdürlerinin gösterdiği etkileşimci liderlik stili hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan *Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği* ve öğretmenlerin okula bağlılık düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan *Örgütsel Bağlılık Ölçeği*'dir. Uygulanan veri toplama aracında (EK1) öğretmenlerin çalıştığı okul türü, yaş, cinsiyet ve kıdemini belirlemeye yönelik soru maddeleri de yer almaktadır.

**3.1. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği**

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen *Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılabilmesi için gerekli izin Mind Garden'dan alınmıştır (EK3).

Ölçek 5'li likert tipindedir ve cevap seçenekleri *hiçbir zaman (1), nadiren (2), arasıra (3), genellikle (4), her zaman (5)* şeklindedir. Ölçekte toplam 45 madde bulunmaktadır. Dönüşümcü liderliğin beş alt boyutu(idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek) ve etkileşimci liderliğin dört alt boyutunun (koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve tam serbesti tanıyan liderlik) her biri için 4'er madde bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlik ile ilgili toplam 20 madde, etkileşimci liderlik ile ilgili 16 madde ve liderlik davranışlarının sonuçları ile ilgili 9 madde yer almaktadır. Ancak dönüşümcü liderlik ve liderlik davranışlarının sonuçları ile ilgili maddeler araştırma ile ilgili olmadığından araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Kullanılan ölçekte 1, 6, 8 ve 16 numaralı maddeler koşullu ödül, 3, 11, 12 ve 13 numaralı maddeler

aktif istisnalarla yönetim, 2, 7, 9 ve 10 numaralı maddeler pasif istisnalarla yönetim, 4, 5, 14 ve 15 numaralı maddeler tam serbesti tanıyan liderlik boyutlarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Önceki çalışmalarda alt boyutların güvenilirlik katsayıları .76 ve .90 arasında bulunmuş ve yeterli olduğu görülmüştür (Bass ve Avolio, 1995; Avolio ve diğerleri, 1999). Ölçek Türkiye’de de eğitim alanında birçok araştırmacı tarafından kullanılmış ve  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı .69 - .96 aralığında bulunarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kabul edilebilir sonuçlara ulaşılmıştır (Buluç, 2009a, 2009b; Cemaloğlu, 2007a, 2007b, 2007c; Çetin, 2011; Karip, 1998; Korkmaz, 2008; Kurt, 2009; Okçu, 2011; Şahin, 2003; Yavuz, 2008).

### 3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen ve Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından yeniden gözden geçirilen *Örgütsel Bağlılık Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılabilmesi için gerekli izin alınmıştır (EK4).

Ölçek 5’li likert tipindedir ve cevap seçenekleri *kesinlikle katılmıyorum (1)*, *katılmıyorum (2)*, *kısmen katılıyorum (3)*, *katılıyorum (4)*, *kesinlikle katılıyorum (5)* şeklindedir. Ölçeğin orijinalinde 7’li Likert ölçeği kullanılmasına karşılık, bu çalışmada 5’li Likert ölçeğinin kullanılması tercih edilmiştir. Meyer ve Allen’in (2004, s. 6), beş basamaklı ölçeğin de oldukça olumlu sonuçlar verdiğini ve ölçek değişikliğinin yapılabileceğini belirtmeleri bu seçimde etkili olmuştur. Ölçekte 18 madde bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığın üç boyutunu oluşturan duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarının her biri için 6 madde bulunmaktadır. Kullanılan ölçekte 1- 6 numaralı maddeler duygusal bağlılık, 7- 12 numaralı maddeler devam bağlılığı, 13- 18 numaralı maddeler normatif bağlılık boyutlarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

*Örgütsel Bağlılık Ölçeği* Türkiye’de birçok araştırmada kullanılmış ve iç tutarlılığını test etmek için hesaplanan  $\alpha$  güvenilirlik katsayısında; örgütsel bağlılık için .72 - .79 ve duygusal bağlılık boyutu için .79 - .86, devam bağlılığı boyutu için .63 - .80, normatif bağlılık boyutu için .75 - .87 aralığında sonuçlara ulaşılmıştır (Gündoğan,



2009; Kurşunluoğlu, Bakay ve Tanrıoğen, 2010; Polat ve Uğurlu, 2009; Sarıdede ve Doyuran, 2004; Tetik, 2012; Wasti, 2000).

#### **4. Verilerin Toplanması**

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri hakkındaki düşüncelerinin ve okula bağlılık düzeylerinin belirlenmesine yönelik veriler, hazırlanan form ile örneklem grubundaki öğretmenlere uygulanarak elde edilmiştir. Uygulamanın yapılabilmesi için gerekli izin Afyonkarahisar Valiliği'nden alınmıştır (EK2). Veriler, araştırmacı tarafından örneklem grubunun bulunduğu okullara gidilerek toplanmıştır.

#### **5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Çalışmada okul müdürlerinin gösterdiği etkileşimci liderlik stili ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakmak için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu araştırmada pearson korelasyon analizi ile etkileşimci liderlik stilinin alt boyutları(koşullu ödöl, aktif istisnalarla yönetim, pasif istisnalarla yönetim, tam serbesti tanıyan liderlik) ve okula bağlılık düzeylerinin alt boyutları (duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık) arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stillerinin, öğretmenlerin okula bağlılıklarının bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi için ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul müdürlerinin gösterdiği etkileşimci liderlik özelliklerinin ve öğretmenlerin okula bağlılıklarının farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımları ve alt problemlere dayalı bulgulara yer verilmiştir.

#### 1. Okul Müdürlerinin Gösterdiği Etkileşimci Liderlik Stili Düzeyleri

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin gösterdiği etkileşimci liderlik stili düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3

*Okul Müdürlerinin Gösterdiği Etkileşimci Liderlik Stili Düzeyleri*

Liderlik Boyutları	<i>min.</i>	<i>max.</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>
Etkileşimci Liderlik			2.98	0.51
Koşullu Ödül	1.00	5.00	3.67	0.88
Aktif İstisnalarla Yönetim	1.00	5.00	2.95	0.93
Pasif İstisnalarla Yönetim	1.00	5.00	3.06	0.83
Tam Serbesti Tanıyan Liderlik	1.00	5.00	2.22	1.09

Tablo 3'te verilen dağılım incelendiğinde, okul müdürlerinin en fazla ( $\bar{x}=3.67$ ) “koşullu ödül”, en az da ( $\bar{x}=2.22$ ) “tam serbesti tanıyan liderlik” boyutlarını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Diğer liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri sırasıyla “pasif istisnalarla yönetim” ve “aktif istisnalarla yönetim” dir. Bu duruma göre öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin etkileşimci liderlik davranışlarını arasına sergiledikleri söylenebilir. Etkileşimci liderlik davranışları gösterdikleri zaman ise en fazla “koşullu ödül” ( $\bar{x}=3.67$ ) alt boyutunu gösterdikleri görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin, kendilerinden bekleneni gerçekleştirmeleri durumunda öğretmenlere yönelik ödül sistemini kullandığı söylenebilir.

#### 1.1. Koşullu Ödül Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin koşullu ödül alt boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Koşullu Ödül Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri*

<b>Maddeler</b>	$\bar{x}$	<i>s</i>
M1. Çaba göstermem karşılığında bana yardımcı olur.	3.82	1.13
M6. Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin nelerden sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.	3.53	1.15
M8. Performans hedeflerine erişildiğinde, bunu gerçekleştirenin karşılığında ne elde edebileceğini açıkça belirtir.	3.49	1.12
M16. Benden beklenenleri yerine getirdiğimde memnuniyetini ifade eder.	3.83	1.15
<i>Koşullu Ödül</i>	3.67	0.88

Tablo 4’teki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, koşullu ödül boyutuna ilişkin, toplamda en fazla katıldıkları “Benden beklenenleri yerine getirdiğimde memnuniyetini ifade eder.” ( $\bar{x}=3.83$ ) ve “Çaba göstermem karşılığında bana yardımcı olur.” ( $\bar{x}=3.82$ ) ifadeleridir. Öğretmenler “Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin nelerden sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.” ve “Performans hedeflerine erişildiğinde, bunu gerçekleştirenin karşılığında ne elde edebileceğini açıkça belirtir.” İfadelerine de büyük ölçüde katıldıklarını belirtmişlerdir. Buradan öğretmenlerin okul müdürleri ile karşılıklı yarar sağlamaya yönelik bir etkileşim içinde oldukları söylenebilir.

### 1.2. Aktif İstisnalarla Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin aktif istisnalarla yönetim alt boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*Öğretmenlerin Aktif İstisnalarla Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri*

<b>Maddeler</b>	$\bar{x}$	<i>s</i>
M3. Dikkatini düzensizliklere, hatalara, istisnalara ve standartlardan sapmalara yoğunlaştırır.	3.11	1.21
M11. Bütün dikkatini hatalar, şikâyetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerinde yoğunlaştırır.	2.82	1.26
M12. Bütün hataların kayıtlarını tutar ve izler.	2.96	1.25
M13. Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltir.	2.92	1.24
<i>Aktif İstisnalarla Yönetim</i>	2.95	0.93

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, aktif istisnalarla yönetim boyutuna ilişkin, toplamda en fazla katıldıkları “Dikkatini düzensizliklere, hatalara, istisnalara ve standartlardan sapmalara yoğunlaştırır.”

( $\bar{x}=3.11$ ) ve “Bütün hataların kayıtlarını tutar ve izler.” ( $\bar{x}=2.96$ ) ifadeleridir.

Öğretmenler “Bütün dikkatini hatalar, şikâyetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerinde yoğunlaştırır.” ve “Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltir.” ifadelerine de az düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler okul müdürlerinin hatalar ve düzensizlikler üzerine yoğunlaşmış takip ettiğine kısmen katılmaktadırlar.

### 1.3. Pasif İstisnalarla Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin pasif istisnalarla yönetim alt boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*Öğretmenlerin Pasif İstisnalarla Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri*

Maddeler	$\bar{x}$	s
M2. Sorunlar ciddi boyuta ulaşmaya kadar müdahale etmez.	2.77	1.28
M7. Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.	2.67	1.28
M9. "Eğer bozuk değilse, tamir etme" anlayışını kesin olarak kabul ettiğini gösterir.	3.25	1.24
M10. Problemler büyüdüğünde müdahale eder.	3.55	1.28
<i>Pasif İstisnalarla Yönetim</i>	3.06	0.83

Tablo 6’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, pasif istisnalarla yönetim boyutuna ilişkin, toplamda en fazla katıldıkları “Problemler büyüdüğünde müdahale eder.” ( $\bar{x}=3.55$ ) ve “Eğer bozuk değilse, tamir etme” anlayışını kesin olarak kabul ettiğini gösterir.” ( $\bar{x}=3.25$ ) ifadeleridir. Öğretmenler “Sorunlar ciddi boyuta ulaşmaya kadar müdahale etmez.” ve “Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.” ifadelerine de az düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler okul müdürlerinin bir problem ortaya çıkıp düzensizlik oluşturana kadar müdahale etmediği görüşüne kısmen katılmaktadırlar.

### 1.4. Tam Serbesti Taniyan Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tam serbesti taniyan liderlik alt boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Öğretmenlerin Tam Serbesti Taniyan Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri*

<b>Maddeler</b>	$\bar{x}$	<i>s</i>
M4. Önemli konular ortaya çıktığında bu konulara bulaşmaktan kaçınır.	2.27	1.35
M5. İhtiyaç duyulduğunda ortada olmaz.	2.18	1.27
M14. Karar vermektten kaçınır.	2.16	1.26
M15. Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.	2.25	1.26
<i>Tam Serbesti Taniyan Liderlik</i>	2.22	1.09

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, pasif istisnalarla yönetim boyutuna ilişkin, toplamda en fazla katıldıkları “Önemli konular ortaya çıktığında bu konulara bulaşmaktan kaçınır.” ( $\bar{x}=2.27$ ) ve “Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.” ( $\bar{x}=2.25$ ) ifadeleridir. Öğretmenler “İhtiyaç duyulduğunda ortada olmaz.” ve “Karar vermektten kaçınır.” ifadelerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin okulu ilgilendiren konularda ilgisiz olmadığını düşündüklerini söyleyebiliriz.

## 2. Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8

*Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri*

<b>Liderlik Boyutları</b>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>
Okula Bağlılık			3.15	0.49
Duygusal Bağlılık	1.00	5.00	3.54	0.71
Devam Bağlılığı	1.00	5.00	2.99	0.59
Normatif Bağlılık	1.00	5.00	2.93	0.72

Tablo 8’de verilen dağılım incelendiğinde, öğretmenlerin buldukları okula karşı en fazla ( $\bar{x}=3.54$ ) “duygusal bağlılık”, en az da ( $\bar{x}=2.93$ ) “normatif bağlılık” gösterdikleri görülmektedir. Bu tabloya göre öğretmenlerin okula bağlılıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Okula bağlılık davranışlarının ise en fazla “duygusal bağlılık” ( $\bar{x}=3.54$ ) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları okula karşı duygusal bağlılıklarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

## 2.1. Duygusal Bağlılığa İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının duygusal bağlılık alt boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

### *Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri*

<b>Maddeler</b>	$\bar{x}$	s
M1. Meslek hayatımın geri kalanını bu okulda geçirmek beni mutlu eder.	3.47	1.26
M2. Okulun sorunlarını kendi sorunlarım gibi görürüm.	3.72	0.98
M3. Okulda kendimi ailenin bir parçası gibi hissetmiyorum.	2.63	1.26
M4. Kendimi okula karşı “duygusal olarak bağlı” hissetmiyorum.	2.59	1.20
M5. Okulun kişisel açıdan benim için anlamı büyüktür.	3.73	1.08
M6. Okula karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissetmiyorum.	2.50	1.15
<i>Duygusal Bağlılık</i>	3.54	0.71

Tablo 9’da görüldüğü gibi duygusal bağlılık boyutunun toplam değerleri incelendiğinde; öğretmenler duygusal bağlılık boyutuna büyük ölçüde ( $\bar{x}=3.54$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal bağlılık boyutuna ilişkin, toplamda en fazla katıldıkları “Okulun kişisel açıdan benim için anlamı büyüktür.” ( $\bar{x}=3.73$ ) ve “Okulun sorunlarını kendi sorunlarım gibi görürüm.” ( $\bar{x}=3.72$ ) ifadeleridir. Öğretmenler “Okulun kişisel açıdan benim için anlamı büyüktür.”, “Okulun sorunlarını kendi sorunlarım gibi görürüm.” ve “Meslek hayatımın geri kalanını bu okulda geçirmek beni mutlu eder.” ifadelerine büyük ölçüde katıldıklarını belirtmişlerdir. Buradan öğretmenlerin çalıştıkları okulun üyesi olmaktan mutlu oldukları ve okulu benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenler; “Okula karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissetmiyorum.” ( $\bar{x}=2.50$ ) ve “Kendimi okula karşı “duygusal olarak bağlı” hissetmiyorum.” ( $\bar{x}=2.59$ ) ifadelerine en az düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçta öğretmenler duygusal bağlılığın iyi düzeyde gerçekleştiğini ileri sürmektedir.

## 2.2. Devam Bağlılığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin devam bağlılığı alt boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Öğretmenlerin Devam Bağlılığı Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri*

<b>Maddeler</b>	$\bar{x}$	s
M7. Okuldan ayrılmak istesem de şu anda bunu yapmak zor olurdu.	3.28	1.16
M8. Şu anda okuldan ayrılmaya karar verirsem hayatımdaki birçok şey bundan zarar görür.	2.80	1.23
M9. Bu okulda çalışmaya devam etmemin sebebi, istekten ziyade zorunluluktan kaynaklanmaktadır.	2.44	1.19
M10. Okuldan ayrılırsam alternatif iş olanaklarının az olacağını düşünüyorum.	2.81	1.28
M11. Okuldan ayrılmak konusunda çok az seçeneğimin olduğunu düşünüyorum.	2.91	1.19
M12. Eğer bu okula bu kadar emek vermemiş olaydım, başka bir okulda çalışmayı düşünebilirdim.	2.57	1.11
<i>Devam Bağlılığı</i>	2.99	0.59

Tablo 10’da görüldüğü gibi devam bağlılığı boyutunun toplam değerleri incelendiğinde; öğretmenler devam bağlılığı boyutuna orta düzeyde ( $\bar{x}=2.99$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, devam bağlılığı boyutuna ilişkin, toplamda en fazla katıldıkları; “Okuldan ayrılmak istesem de şu anda bunu yapmak zor olurdu.” ( $\bar{x}=3.28$ ) ve “Okuldan ayrılmak konusunda çok az seçeneğimin olduğunu düşünüyorum.” ( $\bar{x}=2.91$ ) ifadeleridir. Öğretmenler; “Bu okulda çalışmaya devam etmemin sebebi, istekten ziyade zorunluluktan kaynaklanmaktadır.” ( $\bar{x}=2.44$ ) ve “Eğer bu okula bu kadar emek vermemiş olaydım, başka bir okulda çalışmayı düşünebilirdim.” ( $\bar{x}=2.57$ ) ifadelerine en az düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçta öğretmenler devam bağlılığı boyutunun orta düzeyde gerçekleştiğini ileri sürmektedirler ve orta düzeyde kendilerini okulda çalışmaya mecbur hissetmektedirler.

### 2.3. Normatif Bağlılığa İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin normatif bağlılık alt boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Normatif Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri*

<b>Maddeler</b>	$\bar{x}$	s
M13. Başka bir okulda daha iyi şartlara sahip olabilsem de, bunun çalıştığım okula karşı doğru bir davranış olmadığını hissediyorum.	2.81	1.14
M14. Okuldan şu anda ayrılısam, kendimi suçlu hissederim.	2.44	1.10
M15. Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	3.29	1.08
M16. Bu okulda çalışmaya devam etmemin önemli nedenlerinden biri, sadakate önem vermemden dolayı okula karşı ahlaki yükümlülük hissetmemdir.	3.02	1.10
M17. Çalıştığım okula karşı büyük minnettarlık hissediyorum.	3.05	1.11
M18. Bu okulda çalışmaya devam etmem konusunda herhangi bir zorunluluk hissetmiyorum.	3.06	1.15
<i>Normatif Bağlılık</i>	2.93	0.72

Tablo 11’de görüldüğü gibi normatif bağlılık boyutunun toplam değerleri incelendiğinde; öğretmenler normatif bağlılık boyutuna orta düzeye yakın düzeyde ( $\bar{x}=2.93$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, normatif bağlılık boyutuna ilişkin, toplamda en fazla katıldıkları; “Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.” ( $\bar{x}=3.29$ ) ve “Bu okulda çalışmaya devam etmem konusunda herhangi bir zorunluluk hissetmiyorum.” ( $\bar{x}=3.06$ ) ifadeleridir. Öğretmenler; “Okuldan şu anda ayrılısam, kendimi suçlu hissederim.” ( $\bar{x}=2.44$ ) ve “Başka bir okulda daha iyi şartlara sahip olabilsem de, bunun çalıştığım okula karşı doğru bir davranış olmadığını hissediyorum.” ( $\bar{x}=2.81$ ) ifadelerine en az düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçta öğretmenler normatif bağlılık boyutunun orta düzeye yakın gerçekleştiğini ileri sürmektedirler. Buna göre öğretmenler daha çok kendi yararlarına olan durumlara yöneleceklerini belirtmişlerdir.

### **3. Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stili ve öğretmenlerin okula bağlılığının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin bilgiler Tablo 12’de gösterilmiştir.



Tablo 12

*Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stili ve Öğretmenlerin Okula Bağlılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p																																																																																												
1-Etkileşimci Liderlik	Kadın	276	2.93	.43	504	-2.446	0.015																																																																																												
	Erkek	230	3.04	.58				2-Koşullu Ödül	Kadın	276	3.67	.85	504	-.007	0.995	Erkek	230	3.67	.92	3-Aktif İstisnalarla Yönetim	Kadın	276	2.91	.91	504	1.365	0.173	Erkek	230	3.03	1.00	4-Pasif İstisnalarla Yönetim	Kadın	276	3.00	.81	504	1.807	0.071	Erkek	230	3.13	.84	5-Tam Serbesti Tanıyan Liderlik	Kadın	276	2.13	1.04	504	1.976	0.049	Erkek	230	2.32	1.15	6-Okula Bağlılık	Kadın	276	3.09	.47	504	3.134	0.002*	Erkek	230	3.23	.51	7-Duygusal Bağlılık	Kadın	276	3.48	.69	504	1.862	0.063	Erkek	230	3.60	.74	8-Devam Bağlılığı	Kadın	276	2.93	.58	504	2.414	0.016	Erkek	230	3.05	.59	9-Normatif Bağlılık	Kadın	276	2.85	.67	504	2.652	0.008*
2-Koşullu Ödül	Kadın	276	3.67	.85	504	-.007	0.995																																																																																												
	Erkek	230	3.67	.92				3-Aktif İstisnalarla Yönetim	Kadın	276	2.91	.91	504	1.365	0.173	Erkek	230	3.03	1.00	4-Pasif İstisnalarla Yönetim	Kadın	276	3.00	.81	504	1.807	0.071	Erkek	230	3.13	.84	5-Tam Serbesti Tanıyan Liderlik	Kadın	276	2.13	1.04	504	1.976	0.049	Erkek	230	2.32	1.15	6-Okula Bağlılık	Kadın	276	3.09	.47	504	3.134	0.002*	Erkek	230	3.23	.51	7-Duygusal Bağlılık	Kadın	276	3.48	.69	504	1.862	0.063	Erkek	230	3.60	.74	8-Devam Bağlılığı	Kadın	276	2.93	.58	504	2.414	0.016	Erkek	230	3.05	.59	9-Normatif Bağlılık	Kadın	276	2.85	.67	504	2.652	0.008*	Erkek	230	3.02	.77								
3-Aktif İstisnalarla Yönetim	Kadın	276	2.91	.91	504	1.365	0.173																																																																																												
	Erkek	230	3.03	1.00				4-Pasif İstisnalarla Yönetim	Kadın	276	3.00	.81	504	1.807	0.071	Erkek	230	3.13	.84	5-Tam Serbesti Tanıyan Liderlik	Kadın	276	2.13	1.04	504	1.976	0.049	Erkek	230	2.32	1.15	6-Okula Bağlılık	Kadın	276	3.09	.47	504	3.134	0.002*	Erkek	230	3.23	.51	7-Duygusal Bağlılık	Kadın	276	3.48	.69	504	1.862	0.063	Erkek	230	3.60	.74	8-Devam Bağlılığı	Kadın	276	2.93	.58	504	2.414	0.016	Erkek	230	3.05	.59	9-Normatif Bağlılık	Kadın	276	2.85	.67	504	2.652	0.008*	Erkek	230	3.02	.77																				
4-Pasif İstisnalarla Yönetim	Kadın	276	3.00	.81	504	1.807	0.071																																																																																												
	Erkek	230	3.13	.84				5-Tam Serbesti Tanıyan Liderlik	Kadın	276	2.13	1.04	504	1.976	0.049	Erkek	230	2.32	1.15	6-Okula Bağlılık	Kadın	276	3.09	.47	504	3.134	0.002*	Erkek	230	3.23	.51	7-Duygusal Bağlılık	Kadın	276	3.48	.69	504	1.862	0.063	Erkek	230	3.60	.74	8-Devam Bağlılığı	Kadın	276	2.93	.58	504	2.414	0.016	Erkek	230	3.05	.59	9-Normatif Bağlılık	Kadın	276	2.85	.67	504	2.652	0.008*	Erkek	230	3.02	.77																																
5-Tam Serbesti Tanıyan Liderlik	Kadın	276	2.13	1.04	504	1.976	0.049																																																																																												
	Erkek	230	2.32	1.15				6-Okula Bağlılık	Kadın	276	3.09	.47	504	3.134	0.002*	Erkek	230	3.23	.51	7-Duygusal Bağlılık	Kadın	276	3.48	.69	504	1.862	0.063	Erkek	230	3.60	.74	8-Devam Bağlılığı	Kadın	276	2.93	.58	504	2.414	0.016	Erkek	230	3.05	.59	9-Normatif Bağlılık	Kadın	276	2.85	.67	504	2.652	0.008*	Erkek	230	3.02	.77																																												
6-Okula Bağlılık	Kadın	276	3.09	.47	504	3.134	0.002*																																																																																												
	Erkek	230	3.23	.51				7-Duygusal Bağlılık	Kadın	276	3.48	.69	504	1.862	0.063	Erkek	230	3.60	.74	8-Devam Bağlılığı	Kadın	276	2.93	.58	504	2.414	0.016	Erkek	230	3.05	.59	9-Normatif Bağlılık	Kadın	276	2.85	.67	504	2.652	0.008*	Erkek	230	3.02	.77																																																								
7-Duygusal Bağlılık	Kadın	276	3.48	.69	504	1.862	0.063																																																																																												
	Erkek	230	3.60	.74				8-Devam Bağlılığı	Kadın	276	2.93	.58	504	2.414	0.016	Erkek	230	3.05	.59	9-Normatif Bağlılık	Kadın	276	2.85	.67	504	2.652	0.008*	Erkek	230	3.02	.77																																																																				
8-Devam Bağlılığı	Kadın	276	2.93	.58	504	2.414	0.016																																																																																												
	Erkek	230	3.05	.59				9-Normatif Bağlılık	Kadın	276	2.85	.67	504	2.652	0.008*	Erkek	230	3.02	.77																																																																																
9-Normatif Bağlılık	Kadın	276	2.85	.67	504	2.652	0.008*																																																																																												
	Erkek	230	3.02	.77																																																																																															

\* $p < 0.01$

Tablo 12’de okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri ve öğretmenlerin okula bağlılıklarına ilişkin öğretmen görüşlerini ifade eden puanların öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur.

Okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stiline ve alt boyutlarına öğretmenlerin cinsiyeti açısından bakıldığında, bu görüşler arasında istatistiksel anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p > .01$ ). Ancak, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okula bağlılıkları arasında erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .01$ ). Alt boyutları için bakıldığında ise normatif bağlılık için erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .01$ ). Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin okula bağlılıklarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stiline ve öğretmenlerin okula bağlılığının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

*Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stili ve Öğretmenlerin Okula Bağlılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Yaş	n	$\bar{x}$	s	sd	F	p	Anlamlı fark (Scheffe)
1-Etkileşimci Liderlik	1.22-27	43	2.89	.44	505	.576	.631	
	2.28-32	128	2.97	.50				
	3.33-37	105	3.01	.49				
2-Koşullu Ödül	4.38 ve üzeri	230	2.98	.53	505	4.939	.002*	1-4/-.422*
	1.22-27	43	3.38	.94				
	2.28-32	128	3.50	.89				
	3.33-37	105	3.67	.84				
	4.38 ve üzeri	230	3.81	.86				
	1.22-27	43	2.79	.79				505
2.28-32	128	3.00	1.00					
3.33-37	105	3.00	.94					
3-Aktif İstisnalarla Yönetim	4.38 ve üzeri	230	2.96	.96	505	.171	.916	
	1.22-27	43	3.04	.87				
	2.28-32	128	3.11	.78				
	3.33-37	105	3.04	.84				
4-Pasif İstisnalarla Yönetim	4.38 ve üzeri	230	3.05	.84	505	1.145	.331	
	1.22-27	43	2.34	1.13				
	2.28-32	128	2.26	1.02				
	3.33-37	105	2.32	1.14				
5-Tam Serbesti Tanıyan Liderlik	4.38 ve üzeri	230	2.12	1.10	505	8.542	.000*	1-4/-.302*
	1.22-27	43	2.96	.40				
	2.28-32	128	3.03	.47				
	3.33-37	105	3.13	.51				
6-Okula Bağlılık	4.38 ve üzeri	230	3.26	.50	505	4.953	.002*	1-4/-.349*
	1.22-27	43	3.31	.74				
	2.28-32	128	3.44	.62				
	3.33-37	105	3.48	.69				
7-Duygusal Bağlılık	4.38 ve üzeri	230	3.66	.75	505	2.983	.031*	1-3/-.227*
	1.22-27	43	2.82	.53				
	2.28-32	128	2.90	.59				
	3.33-37	105	3.05	.57				
8-Devam Bağlılığı	4.38 ve üzeri	230	3.03	.60	505	7.145	.000*	
	1.22-27	43	2.73	.58				
	2.28-32	128	2.77	.67				
	3.33-37	105	2.86	.78				
9-Normatif Bağlılık	4.38 ve üzeri	230	3.08	.71				2-4/-.314*

\* $p < 0.05$

Yapılan analiz sonucunda, okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken ( $F = 0.576; p > .05$ ); öğretmenlerin bağlılıkları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermiştir ( $F = 8.542; p < .05$ ). Etkileşimci liderliğin koşullu ödül alt boyutu ( $F = 4.939; p < .05$ ), okula bağlılığın duygusal bağlılık ( $F = 4.953; p < .05$ ), devam bağlılığı ( $F = 2.983; p < .05$ ) ve normatif bağlılık ( $F = 7.145; p < .05$ ) alt boyutları da yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermiştir. Yapılan ANOVA analizinde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçlarına göre 38 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ile 22-27 ve 28-32 yaş gruplarındaki öğretmenler arasında okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilinin koşullu ödül alt boyutu için 38 ve üzeri yaş grubu lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 38 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin 22-27 ve 28-32 yaş grubundaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilini daha fazla sergilediklerini düşündüklerini göstermektedir. Okula bağlılık için sonuçlara bakıldığında 38 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ile 22-27 ve 28-32 yaş grubundaki öğretmenler arasında 38 ve üzeri yaş grubu lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 38 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin 22-27 ve 28-32 yaş grubundaki öğretmenlere göre okula bağlılıklarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Okula bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılık alt boyutu için sonuçlara bakıldığında 38 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ile 22-27 ve 28-32 yaş grubundaki öğretmenler arasında 38 ve üzeri yaş grubu lehine, devam bağlılığı alt boyutu için 33-37 yaş grubundaki öğretmenler ile 22-27 yaş grubundaki öğretmenler arasında 33-37 yaş grubu lehine, normatif bağlılık alt boyutu için 38 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ile 28-32 yaş grubundaki öğretmenler arasında 38 ve üzeri yaş grubu lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Okul müdürlerinin gösterdikleri etkileşimci liderlik stillerinin ve öğretmenlerin okula bağlılığının öğretmenlerin kıdem yıllarına göre farklılaşmasına ilişkin bilgiler Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

*Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stili ve Öğretmenlerin Okula Bağlılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

<b>Değişken</b>	<b>Yaş</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>s</b>	<b>sd</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı fark (Scheffe)</b>
1-Etkileşimci Liderlik	1.1-5 yıl	60	2.97	.48	505	.081	.970	
	2.6-10 yıl	132	2.96	.52				
	3.11-15 yıl	89	2.99	.45				
	4.16 yıl ve ü.	225	2.98	.53				
2-Koşullu Ödül	1.1-5 yıl	60	3.25	.92	505	6.505	.000*	1-3/-.477*
	2.6-10 yıl	132	3.60	.87				2-4/-.539*
	3.11-15 yıl	89	3.73	.89				
	4.16 yıl ve ü.	225	3.79	.84				
3-Aktif İstisnalarla Yönetim	1.1-5 yıl	60	2.93	.93	505	.360	.782	
	2.6-10 yıl	132	2.95	.99				
	3.11-15 yıl	89	3.06	.83				
	4.16 yıl ve ü.	225	2.94	.98				
4-Pasif İstisnalarla Yönetim	1.1-5 yıl	60	3.15	.86	505	.629	.597	
	2.6-10 yıl	132	3.09	.80				
	3.11-15 yıl	89	2.97	.82				
	4.16 yıl ve ü.	225	3.06	.84				
5-Tam Serbesti Tanıyan Liderlik	1.1-5 yıl	60	2.53	1.15	505	1.970	.118	
	2.6-10 yıl	132	2.21	1.03				
	3.11-15 yıl	89	2.19	1.12				
	4.16 yıl ve ü.	225	2.15	1.10				
6-Okula Bağlılık	1.1-5 yıl	60	2.94	.41	505	10.617	.000*	1-4/-.330*
	2.6-10 yıl	132	3.04	.53				2-4/-.231*
	3.11-15 yıl	89	3.15	.43				
	4.16 yıl ve ü.	225	3.27	.49				
7-Duygusal Bağlılık	1.1-5 yıl	60	3.26	.68	505	5.928	.001*	1-4/-.395*
	2.6-10 yıl	132	3.45	.67				
	3.11-15 yıl	89	3.54	.67				
	4.16 yıl ve ü.	225	3.66	.74				
8-Devam Bağlılığı	1.1-5 yıl	60	2.82	.53	505	3.275	.021*	1-4/-.244*
	2.6-10 yıl	132	2.93	.61				
	3.11-15 yıl	89	2.99	.54				
	4.16 yıl ve ü.	225	3.06	.60				
9-Normatif Bağlılık	1.1-5 yıl	60	2.74	.65	505	8.583	.000*	1-4/-.350*
	2.6-10 yıl	132	2.74	.72				2-4/-.353*
	3.11-15 yıl	89	2.92	.72				
	4.16 yıl ve ü.	225	3.09	.70				

\* $p < 0.05$

Yapılan analiz sonucunda, okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken ( $F = 0.081$ ;  $p > .05$ );

öğretmenlerin bağlılıkları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermiştir ( $F = 10.617$ ;  $p < .05$ ). Etkileşimci liderliğin koşullu ödül alt boyutu ( $F = 6.505$ ;  $p < .05$ ), okula bağlılığın duygusal bağlılık ( $F = 5.928$ ;  $p < .05$ ), devam bağlılığı ( $F = 3.275$ ;  $p < .05$ ) ve normatif bağlılık ( $F = 8.583$ ;  $p < .05$ ) alt boyutları da kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermiştir. Yapılan ANOVA analizinde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçlarına göre okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilinin koşullu ödül alt boyutu için 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilinin alt boyutlarından koşullu ödülü daha fazla sergilediklerini düşündüklerini göstermektedir. Okula bağlılık için sonuçlara bakıldığında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl ve 6-10 arası kıdeme sahip öğretmenlere göre okula bağlılıklarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Okula bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutları için sonuçlara bakıldığında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine, normatif bağlılık alt boyutu için 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Okul müdürlerinin gösterdikleri etkileşimci liderlik stillerinin ve öğretmenlerin okula bağlılığının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin bilgiler Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

*Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stili ve Öğretmenlerin Okula Bağlılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Yaş	n	$\bar{x}$	s	sd	F	p	Anlamlı fark (Scheffe)
1-Etkileşimci Liderlik	1.İlkokul	149	3.02	.56	505	.614	.542	
	2.Ortaokul	179	2.96	.45				
	3.Lise	178	2.96	.52				
2-Koşullu Ödül	1.İlkokul	149	3.64	.88	505	.101	.904	
	2.Ortaokul	179	3.68	.84				
	3.Lise	178	3.67	.93				
3-Aktif İstisnalarla Yönetim	1.İlkokul	149	2.84	1.07	505	2.275	.104	
	2.Ortaokul	179	2.96	.93				
	3.Lise	178	3.07	.86				
4-Pasif İstisnalarla Yönetim	1.İlkokul	149	3.12	.85	505	.925	.397	
	2.Ortaokul	179	3.07	.82				
	3.Lise	178	3.00	.81				
5-Tam Serbesti Tanıyan Liderlik	1.İlkokul	149	2.46	1.21	505	5.348	.005*	1-2/.336*
	2.Ortaokul	179	2.12	1.06				1-3/.356*
	3.Lise	178	2.10	1.00				
6-Okula Bağlılık	1.İlkokul	149	3.20	.51	505	2.295	.102	
	2.Ortaokul	179	3.09	.46				
	3.Lise	178	3.17	.51				
7-Duygusal Bağlılık	1.İlkokul	149	3.59	.68	505	.484	.617	
	2.Ortaokul	179	3.51	.65				
	3.Lise	178	3.52	.79				
8-Devam Bağlılığı	1.İlkokul	149	2.95	.61	505	1.270	.282	
	2.Ortaokul	179	2.96	.59				
	3.Lise	178	3.04	.57				
9-Normatif Bağlılık	1.İlkokul	149	3.07	.73	505	6.227	.002*	1-2/.279*
	2.Ortaokul	179	2.79	.69				
	3.Lise	178	2.94	.71				

\* $p < 0.05$

Yapılan analiz sonucunda, okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stili ve öğretmenlerin bağlılıkları okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir ( $F=.614$ ;  $F = 2.295$ ;  $p > .05$ ). Etkileşimci liderliğin tam serbesti tanıyan liderlik alt boyutu ( $F=5.348$ ;  $p < .05$ ) ve okula bağlılığın normatif bağlılık alt boyutu ( $F=6.227$ ;  $p < .05$ ) okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermiştir. Yapılan ANOVA analizinde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen Scheffe

çoklu karşılaştırma analizi sonuçlarına göre okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilinin tam serbesti tanıyan liderlik alt boyutu için ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilinin alt boyutlarından tam serbesti tanıyan liderliği daha fazla sergilediklerini düşündüklerini göstermektedir. Okula bağlılığın alt boyutlarından normatif bağlılık alt boyutu için sonuçlara bakıldığında ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ahlaki değerler ve görev duygusuyla çalışmaya devam ettiklerini göstermektedir. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

### 5. Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stili ve Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular

Etkileşimci liderlik stili ve okula bağlılık değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

*Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stili ve Öğretmenlerin Okula Bağlılık Değişkenleri Arasındaki İlişkiler*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Etkileşimci Liderlik	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Koşullu Ödül	0,17*	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Aktif İstisnalarla Yönetim	0,72*	0,12*	-	-	-	-	-	-	-
4. Pasif İstisnalarla Yönetim	0,73*	-0,07	0,30*	-	-	-	-	-	-
5. Tam Serbesti Tanıyan Liderlik	0,53*	-0,54*	0,15*	0,39*	-	-	-	-	-
6. Okula Bağlılık	0,05	0,37*	0,07	-0,04	-0,22*	-	-	-	-
7. Duygusal Bağlılık	-0,04	0,37*	-0,04	-0,07	-0,29*	0,72*	-	-	-
8. Devam Bağlılığı	0,12*	0,16*	0,13*	0,04	-0,05	0,66*	0,16*	-	-
9. Normatif Bağlılık	0,06	0,27*	0,08	-0,05	-0,13*	0,81*	0,37*	0,39*	-

\*\*  $p<0.01$ ; n=506

Tablo 16 incelendiğinde etkileşimci liderlik stili ile okula bağlılık arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ancak okula bağlılığın alt boyutlarından devam bağlılığı ile etkileşimci liderlik arasında ( $r=0.12$ ,  $p<0.01$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Etkileşimci liderliğin alt boyutlarından koşullu ödül ve tam

serbesti tanıyan liderlik ile okula bağlılık arasında bir ilişki olduğu görülmektedir.

Etkileşimci liderliğin alt boyutlarından koşullu ödül ile okula bağlılık arasında ( $r=0.37, p<0.01$ ) pozitif yönde ve orta düzeyde, tam serbesti tanıyan liderlik ile okula bağlılık arasında ( $r=-0.22, p<0.01$ ) negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Etkileşimci liderliğin alt boyutlarından koşullu ödül davranışı ile okula bağlılığın duygusal bağlılık boyutu ( $r=0.37, p<0.01$ ) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, devam bağlılığı boyutu ( $r=0.16, p<0.01$ ) ve normatif bağlılık boyutu ( $r=0.27, p<0.01$ ) arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Etkileşimci liderliğin alt boyutlarından aktif istisnalarla yönetim ile okula bağlılığın devam bağlılığı boyutu ( $r=0.13, p<0.01$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Okula bağlılığın diğer boyutlarından duygusal bağlılık ve normatif bağlılıkla ise bir ilişki görülmemektedir. Etkileşimci liderliğin alt boyutlarından pasif istisnalarla yönetim ile okula bağlılığın alt boyutları arasında ise bir ilişki görülmemektedir.

Etkileşimci liderliğin alt boyutlarından tam serbesti tanıyan liderlik davranışı ile okula bağlılığın duygusal bağlılık boyutu ( $r=0.29, p<0.01$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, normatif bağlılık boyutu ( $r=-0.13, p<0.01$ ) arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Okula bağlılığın diğer alt boyutu olan devam bağlılığıyla ise bir ilişki görülmemektedir.

Tablo 17’de öğretmenlerin okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stiline alt boyutlarına ilişkin algılarının öğretmenlerin bağlılık algılarını yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 17

*Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p
Sabit	2.43	0.14	-	16.87	0.00
Koşullu Ödül	0.19	0.02	0.35	6.86	0.00
Aktif İstisnalarla Yönetim	0.02	0.02	0.03	0.85	0.39
Pasif İstisnalarla Yönetim	-0.00	0.02	-0.01	-0.030	0.76
Tam Serbesti Tanıyan Liderlik	-0.01	0.02	-0.03	-0.69	0.48

$n=506, R=.381, R^2=.145, F=21.246, p<.05$



Tablo 17’de öğretmenlerin okul müdürlerinin etkileşimci stiline alt boyutlarına ilişkin algılarının öğretmenlerin bağlılık algılarını yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları incelendiğinde sadece koşullu ödül bağımsız değişkeninin öğretmenlerin bağlılığını pozitif yönde manidar olarak yordadığı ( $p<.05$ ) görülmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, uygulama sonucunda elde edilen bulgular, yapılan çözümlemelere dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ilk olarak öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilini gösterme düzeyleri incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri etkileşimci liderliğin en fazla koşullu ödül alt boyutunu, en az ise tam serbesti tanıyan liderlik boyutunu gerçekleştirdikleri görülmektedir. Sonuç olarak okul müdürlerinin etkileşimci liderliği arasına sergiledikleri görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin okul müdürlerini orta düzeyde etkileşimci lider olarak algıladıkları belirlenmiştir. Cemaloğlu (2007b), Çetin (2011), Korkmaz (2008), Kul (2010) ve Oğuz'un (2011) yaptıkları araştırmaların sonuçları, yapılan bu araştırmanın sonucunu doğrular niteliktedir. Avolio, Bass, Jung (1999), Barbuto (2005), Buluç (2009), Hamstra (2011), Hartog (1997), Howell (1999), Lowe, Kroeck, Sivasubramaniam (1996), Okçu (2011), Pillai, Schriesheim, Williams (1999) ve Şahin (2004) ise yaptıkları araştırmalar sonucu yöneticilerin etkileşimci liderlik sergileme düzeylerini düşük olarak tespit etmişlerdir. Buna rağmen yöneticilerin etkileşimci liderliğin alt boyutlarından en çok koşullu ödül davranışını, en az ise tam serbesti tanıyan liderlik davranışını gösterdiklerini ortaya çıkarmış olmaları, bu araştırmanın sonucunu doğrular niteliktedir.

Etkileşimci liderlik yönetimde klasik yapıya sahiptir (Gardiner, 2006). Etkileşimci bir lider geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürerek mevcut durumu korumaya çalışır. Bu durumda araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin orta düzeyde bu geleneksel yönetim anlayışını sürdürdüğü görülmektedir. Yapılan araştırmalarda da okul müdürlerinin daha çok hatalar üzerinde yoğunlaştığı ve normal işleyişi korumakla meşgul olduğu görülmüştür (Cemaloğlu, 2007b; Karip, 1998). Oysa ki okul müdürünün sahip olduğu liderlik özellikleri bir okulun bütün başarısında önemli bir yer tutmaktadır ve geleneksel yönetim anlayışı günümüzde yeterli olmamaktadır. Okuldaki öğrenme iklimi, profesyonellik düzeyi, öğretmenlerin iş doyumunu, morali ve okulun öğrenen örgüt özellikleri göstermesi vb. birçok boyutta okul yöneticisinin

çalışma ortamında gösterdiği liderlik stili büyük rol oynamaktadır (Korkmaz, 2006, s. 507). Buna göre okul müdürlerinin gelişmelere duyarsız kalmaması, yeniliklere açık olması önerilmektedir.

Okul yöneticisinin okulun amaçlarını açıklaması, öğretmenlerin alacağı ödül ve cezaları baştan belirtmesi, Türk eğitim sisteminin klasik davranış örüntüsüdür (Okçu, 2011, s.149). Koşullu ödül, çalışanların çaba ve performansları karşılığında ödüllendirilmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin ödül sistemini iyi bir şekilde kullandığı söylenebilir. Etkileşimci liderliğin en az gerçekleşen alt boyutunun tam serbesti tanıyan liderlik olması da beklentilere uygundur. Liderlik stilleri ile ilgili yapılan araştırmalarda da bu alt boyutun en düşük değere sahip olduğu görülmüştür. Çünkü eğitim sistemimizde okul müdürünün liderlik yapmaması, öğretmenleri ve çalışanları kendi haline bırakması düşünülemez. Bu durum genellikle liderlik özelliklerinden yoksun, atanmış yöneticilerde görüldüğü belirtilmektedir (Okçu, 2011, s.153).

Okul müdürlerinin liderlikleri ile ilgili yapılan araştırmalar daha çok ilköğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri üzerinedir (Buluç, 2009; Çetin,2011; Kurt, 2009; Okçu, 2011; Şahin, 2004). Bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilini gerçekleştirmeleri incelenmiş ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stiline tam serbesti tanıyan liderlik alt boyutunu daha fazla sergilediklerini düşündüklerini göstermiştir. Etkileşimci liderliğin koşullu ödül alt boyutunun ise öğretmenlerin yaş ve kıdem yılına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi sonucunda okula bağlılığın duygusal bağlılık boyutunda en yüksek düzeyde olduğu, bunu sırasıyla devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarının izlediği saptanmıştır. Bütün alt boyutlar birlikte değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin okula bağlılığının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin görev yaptıkları okula olan bağlılıklarının orta düzeyde olduğu ve daha çok duygusal bağlılık şeklinde kendini gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin okula bağlılıklarının istenilen düzeye yakın olduğunu, alt boyutlar dikkate alındığında ise okula karşı duygusal bağlılıklarının istenilen düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Çoban ve

Demirtaş (2011), Kurşunluoğlu, Bakay ve Tanrıöğren (2010), Sezgin'in (2010) yaptıkları araştırmaların sonuçları, yapılan bu araştırmanın sonucunu doğrular niteliktedir. Bakır (2013), Buluç (2009), Cemaloğlu (2007b), Serin ve Buluç (2012), Uğurlu (2009) ise yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin okula bağlılıklarının iyi düzeyde olduğunu ve bu çalışmada da olduğu gibi duygusal bağlılık boyutunun diğer alt boyutlardan daha fazla gerçekleştiğini tespit etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları okula karşı daha çok duygusal olarak bağlanmaları, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması açısından olumlu olarak nitelendirilebilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin devam bağlılığının orta düzeyde olduğu, normatif bağlılığın ise az düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin devam bağlılığı ve normatif bağlılık düzeylerinin istenilen düzeyde olmaması öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışmaya isteklerinin çok yüksek olmadığı sonucunu ortaya çıkarır. Devam bağlılığına sahip öğretmenler, zorunluluktan buldukları okulda çalışmaya devam etmekte, okul amaç ve değerleri için ekstra çaba gösterme gayretinde bulunmamaktadırlar. Allen ve Meyer (1990), normatif bağlılığa etki eden faktörleri, çalışanların karakteri, yaşantıları ve sosyalleşme süreçleri olarak sıralamıştır. Normatif bağlılıkta birey, kişisel yarar sağlama amacıyla değil, yaptıklarının doğru ve ahlaki açıdan değerli olduğuna inanmaları nedeniyle belirli eylemleri sergileme eğilimindedir. Öğretmenlerin normatif bağlılığının düşük olması, öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmamasından, iletişim eksikliğinden, destekçi bir iş çevresinden ve arkadaşlarından yoksun olmasından ve okuldaki olumsuz çalışma ortamından kaynaklanıyor olabilir (Okçu, 2011). Yardımlaşma, sosyal bağ, dürüst ve açık bir iletişim ortamı ve okul müdürünün desteği öğretmenin normatif bağlılığını yükseltebilir. Sonuç olarak okulun etkililiğinde öğretmenlerin duygusal bağlılık ve normatif bağlılık düzeyinin yüksek olması önemli yer tutmaktadır.

Yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılığın, örgütsel başarı üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmektedir (Kaya ve Selçuk, 2007, s. 181). Buna göre öğretmenlerin okula bağlılığı da okul etkililiğinde önemli bir öğedir. Bu nedenle öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin yükseltilmesi için gerekli önlemlerin alınması gerekir. Bunun için özellikle okul müdürleri öğretmenlere uygun çalışma ortamı sağlamalı, okulun gelişimi ve başarısı için öğretmenlerle birlikte vizyon oluşturmalı ve bu yönde çalışmalarını sürdürmelidir. Bu şekilde öğretmenlerin kendilerini okula ait

hissetmeleri, okul amaçlarını benimsemeleri, okul için ekstra çaba harcayarak buldukları okulda çalışmaktan gurur duymaları sağlanabilir.

Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri ile okul türü, cinsiyet, yaş ve kıdem yılı arasındaki ilişki incelendiğinde cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin bağlılıklarında anlamlı bir farklılık bulunmuşken, okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece normatif bağlılık alt boyutunda okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Aydın, Sarier ve Uysal (2011) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okula bağlılığının duygusal ve devam bağlılığı boyutunda cinsiyetle anlamlı bir ilişkisi olduğunu, bayan öğretmenlerin bu bağlılıkları erkeklerden daha fazla gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın sonucu ile yapılan araştırma sonucu farklılık göstermektedir. Yapılan çalışmada erkek öğretmenlerin bağlılıklarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Çoban ve Demirtaş (2011) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okul bağlılık düzeyleri ile cinsiyet ve kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, ancak okul türünün öğretmenlerin okula bağlılık düzeyini etkilemediğini tespit etmişlerdir. Bu araştırma, yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Durna ve Eren (2005) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okula bağlılığının kıdem yılı ile, duygusal ve normatif bağlılığının yaş ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu, cinsiyetin ise bir ilişkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Aras (2012) ve Uğurlu (2009), öğretmenlerin okula bağlılığı ile yaşın anlamlı bir ilişkisi olduğunu, cinsiyet ve kıdem yılının ise bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet, kıdem yılı ve dolayısıyla yaş değişkenlerine göre farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. Buna göre öğretmenlerin çalışma ortamları bu değişkenler dikkate alınarak düzenlendiğinde öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin artması sağlanabilir.

Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, etkileşimci liderliğin okula bağlılık ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bu durum okul müdürlerinin geleneksel yönetim anlayışına sahip olması, mevcut durumu korumaya çalışarak daha çok hatalar üzerine yoğunlaşmasının öğretmenler için olumlu bir çalışma ortamı oluşturmadığından kaynaklanıyor olabilir. Sezer'in (2005) yaptığı araştırma bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Yapılan araştırmada etkileşimci liderlik stiline ait koşullu ödöl davranışlarının öğretmenlerin okula bağlılığının bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buluç (2009a) yaptığı araştırmada okula bağlılık ile etkileşimci liderliğin koşullu ödöl alt boyutu ile pozitif yönde, tam serbesti tanıyan liderlik ile negatif yönde, istisnalarla yönetim boyutunda ise anlamsız bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kul'un (2010) yaptığı araştırmada, etkileşimci liderliğin okula bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Yapılan bazı araştırma sonuçları bu araştırmanın sonucundan farklılık göstermektedir. Bass, Avolio, Jung ve Berson (2003), Lai, Luen ve Hong (2011) yaptıkları araştırmalarda yöneticilerin etkileşimci liderlik davranışları sergilemesi ile çalışanların örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görölmüştür. Yavuz (2009) yaptığı araştırmada okul müdürünün gösterdiği etkileşimci liderlik davranışlarının öğretmenlerin okula bağlılığını arttırdığını tespit etmiştir. Tuna (2009) yaptığı araştırmada etkileşimci liderlik ile duygusal bağlılık arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu liderlik tarzıyla hareket eden okul müdürü geleneksel yönetici bakış açısına sahip olduğundan, oluşturulan plan dâhilinde hareket ettiğinden, bireyi arka plana atıp kurumun başarisına ve sonuçlara odaklandığından dolayı öğretmen okul müdüründen beklediği ilgiyi görememekte ve işinden elde ettiği doyum düzeyi azalmaktadır (Okçu, 2011). Etkileşimci liderlik anlayışına göre okullarda öğretmenlerin hata yapmaktan kaçınıp, bütün dikkatlerini ortaya çıkabilecek problemlere yoğunlaştırırlar. Bu durum öğretmenler arası güven ve işbirliği zayıflamasına neden olur ve dolayısıyla da okulun amaç ve değerlerine bağlılık azalır. Bunun yanı sıra görevlerini başarıyla yerine getiren öğretmenlerin ödüllendirilmesi, kendilerinden beklenenin yerine getirilmemesi durumunda alacakları cezaların belli olması öğretmenlerin görevlerine bağlılığını etkileyebilir.

Sonuç olarak geleneksel yönetim anlayışı olarak değerlendirilen etkileşimci liderliğin öğretmenlerin okulun amaçlarını gerçekleştirmek için istekli olması, ekstra çaba harcaması için yeterli değerildir. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin okul amaçlarını gerçekleştirmek için güçlü bir istek duyduğu, daha yüksek performans gösterdiği, işinden daha fazla zevk aldığı söylenebilir. Böyle davranan bir öğretmenin okulun etkililiğini ve verimliliğini artıracadığı sonucuna ulaşılabilir. Dolayısıyla okul müdürleri etkileşimci liderliğin öğretmenleri üzerinde olumlu etkileri olan koşullu ödöl alt boyutunun yanında, gelişmeye ve yeniliğe açık bir bakış açısıyla, paylaşımcı bir

şekilde öğretmenleri de buna inandırarak uygun şartların okulda oluşmasını sağlayarak öğretmenlerin okula bağlılığını artırabilir. Dolayısıyla da okulun amaç ve değerlerinin gerçekleşmesini etkili bir şekilde sağlamış, okulun vizyonunu gelişmelere açık tutarak eğitimde kalitenin yükselmesini sağlayarak öğrenci başarısının artmasına katkıda bulunabilir.

## 2. Öneriler

- 1- Okul müdürlerinin katılımcı ve çağcıl yönetim anlayışlarını benimseyerek uygun çalışma ortamları oluşturmaları konusunda Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından çalışmalar yapılabilir.
- 2- Öğretmenlerin okula bağlılıklarının artırılması için okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki ilişkileri güçlendirmek amacıyla okul müdürleri ve öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenebilir.
- 3- Okul müdürleri, cinsiyet, yaş ve kıdem yılı değişkenlerini dikkate alarak öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun bir şekilde öğretmenlerin okula bağlılıklarını artıracak davranışlar sergileyebilir.
- 4- Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki özel okullarla devlet okullarının karşılaştırılması şeklinde yapılabilir.
- 5- Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak etkileşimci liderlik ve bağlılığa ilişkin daha derin ve zengin bilgi elde edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Aras, A. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin mobbing (yıldırma) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Aydın, A., Sarier Y. ve Uysal, Ş. (2013). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 795-811.
- Bakır, A. A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Balay, R. (2012). Öğrenen örgüt algısının örgütsel bağlılığa etkisi: Özel ve devlet üniversitesi arasında bir karşılaştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2461-2486.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul*. Ankara: Pegem.
- Barbuto, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(4), 25-40.



- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional-transformatinal leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-139.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *MLQ-Multifactor leadership questionnaire*. California: Mind Garden.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bennis, W. (1999). *Bir lider olabilmek*. U. Teksöz (Çev.). İstanbul: Sistem.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901-910.
- Boyett, J. H. (2006). Transformational leadership: The highly effective leader/follower relationship. [http://www.jboyett.com/files/Leadership\\_is\\_a\\_Relationship.pdf](http://www.jboyett.com/files/Leadership_is_a_Relationship.pdf) adresinden elde edildi.
- Buluç, B. (2009a). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Buluç, B. (2009b). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde rgtsel adanma ve ğretmenler*. Ankara: Anı.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında yöneticinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 153-154.
- Cemaloğlu, N. (2007a). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. (2007c). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 165-194.
- Coşkuner, S. ve Yertutan, C. (2009). Kurum ev idaresi alanında çalışanların örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), 1-18.
- etin, M. (2004). *rgt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- etin, ř. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile mdr-ğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- oban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- okluk, . ve Yılmaz, K. (2010). The relationship between leadership behavior and organizational commitment in Turkish primary schools. *Journal of Social Sciences of the Turkish World*, 54, 75-92.

- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum*. H. A. Başman (Çev.). Ankara: PegemA.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Gardiner, J. J. (2006). Transactional, transformational and transcendent leadership: Metaphors mapping the evolution of the theory and practice of governance. *Leadership Review*, 6, 62-76.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel bağlılık: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası uygulaması* (Yayımlanmamış uzmanlık yeterlilik tezi).  
<http://www.tcmb.gov.tr/kutuphane/TURKCE/tezler/tamergundogan.pdf>  
adresinden elde edildi.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2012). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 237-253.
- Güneş, İ., Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis R. (2009). Çalışanların örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Bir devlet üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 481-497.
- Hamstra, M. R. W., Yperen, N. W.V., Wisse, B., & Sassenberg, K. (2011). Transformational- transactional leadership styles and followers' regulatory focus. *Journal of Personnel Psychology*, 10(4), 182-186.
- Harms, P. D., & Credé, M. (2010). Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(1), 5-17.

- Hartog, D. N. D., Muijen, J.J.V., & Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 19-34.
- Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73, 695-702.
- Hollander, E. P. (1986). On the central role of leadership processes. *International Review of Applied Psychology*, 35, 39-52.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: key predictors of consolidated- Business- unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891-902.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-339.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 443-466.
- Kaya, N. ve Selçuk, S. (2007). Başarı güdüsü organizasyonel bağlılığı nasıl etkiler? *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 175-190.
- Kılınç, T. D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ve kendi örgütsel bağlılıklarını algılamaları ve okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını algılamaları arasındaki ilişki: Mersin ili Tarsus ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.

- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili Karabağlar ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 46, 199-226.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(49), 57-91.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(53), 75-98.
- Kul, M. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurşunluoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 101-115.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lai, T. T., Luen, K. W., & Hong, M. N. (2011). School principal leadership styles and teachers organizational commitment: A research agenda. *II. International Conference On Business and Economic Research (2nd ICBER 2011) Proceeding*, (s.165-176).
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 385-415.

- Liu, C. H. (2007). Transactional, transformational, transcendental leadership: Motivation effectiveness and measurement of transcendental leadership. <http://www.ipa.udel.edu/3tad/papers/workshop6/Liu.pdf> adresinden elde edildi.
- Mahmutoğlu, A. (2007). *Milli eğitim bakanlığı merkez örgütünde iş doyumunu ve örgütsel bağlılık* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78 (4), 538-551.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2004). *TCM Employee Commitment Survey Academic Users Guide*. <http://audacityblog.info/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/Meyer-Allen-Empl-Commitment-Survey.pdf> adresinden elde edildi.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 377-403.
- Okçu, V. (2011). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan.
- Özgan, H. (2011). Örgütsel davranış bağlamında öğretmenlerin örgütsel adalet, güven, bağlılık, yönetici değerlendirme ve çatışma yönetimi stratejileri algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 229-247.

- Pillai, R., Schriesheim, C. A., & Williams, E. S. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership: a two- sample study. *Journal of Management*, 25(6), 897-933.
- Polat, S. ve Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim müfettişlerinin örgütsel bağlılık, mesleki tükenmişlik ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 1150-1159.
- Sarıdede, U. ve Doyuran, Ş. (2004). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(3), 435-459.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 365-396.
- Tahaoglu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.

- Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.
- Terekeci, S. (2008). *Okul yöneticilerinin çalışma değerleri ve liderlik davranışlarına ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 166.
- Tetik, S. (2012). Sağlık çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), 275-286.
- Tuna, B. (2009). *Understanding the relationship between transformational, transactional leadership and affective commitment, work engagement* (Unpublished Master's Thesis). Yeditepe University, İstanbul.
- Turan, S. (2002). Organizational climate and organizational commitment: A study of human interactions in Turkish public schools. *Educational Planning*, 14(2), 20-30.
- Türk Dil Kurumu. (2014). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uzun, O. (2011). *Liderlik stilleri ile örgütsel güven ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Wasti, S. A. (2000). Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Erciyes 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirisi*, Nevşehir.



- Yavuz, E. (2008). *Dönüştürücü ve etkileşimli liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. (2009). Examining organizational commitment of primary school teachers regarding to their job satisfaction and their school's organizational creativity. *Elementary Education Online*, 8 (2), 476-484.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-449.
- Zeren, H. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüştürücü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

## EKLER

### Ek 1: Veri Toplama Aracı

Değerli öğretmenler;

Bu bilgi formu, bilimsel bir çalışma için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular yer almaktadır. Formdaki diğer bölümlerde her madde için 5 seçenek bulunmaktadır. Lütfen size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.


Rabia Yeşilyurt  
(Danışman: Prof. Dr. Selahattin Turan)

- 1- Çalıştığınız okul türü? İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )  
 2- Cinsiyetiniz? Kadın ( ) Erkek ( )  
 3- Yaşınız? 22-27 ( ) 28-32 ( ) 33-37 ( ) 38 ve üzeri ( )  
 4- Kıdem yılınız? 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16 yıl ve üzeri ( )

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1 Meslek hayatımın geri kalanını bu okulda geçirmek beni mutlu eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Okulun sorunlarını kendi sorunlarım gibi görürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi hissetmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Kendimi okula karşı “duygusal olarak bağlı” hissetmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Okulun, kişisel açıdan benim için anlamı büyüktür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Okula karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissetmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Okuldan ayrılmak istesem de, şu anda bunu yapmak zor olurdu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Şu anda okuldan ayrılmaya karar verirsem hayatımdaki birçok şey bundan zarar görür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Bu okulda çalışmaya devam etmemin sebebi, istekten ziyade zorunluluktan kaynaklanmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Okuldan ayrılırsam alternatif iş olanaklarının çok az olacağını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Okuldan ayrılmak konusunda çok az seçeneğimin olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Eğer bu okula bu kadar emek vermemiş olsaydım, başka bir okulda çalışmayı düşünebilirdim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Başka bir okulda daha iyi şartlara sahip olabilsem de, bunun çalıştığım okula karşı doğru bir davranış olmadığını hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Okuldan şu anda ayrılırsam, kendimi suçlu hissedirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Bu okulda çalışmaya devam etmemin önemli nedenlerinden biri, sadakate önem vermemden dolayı okula karşı ahlaki yükümlülük hissetmemdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Çalıştığım okula karşı büyük minnettarlık hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Bu okulda çalışmaya devam etmem konusunda herhangi bir zorunluluk hissetmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Benim okul müdürüm:</b>		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
		1	2	3	4	5
1	Çaba göstermem karşılığında bana yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Sorunlar ciddi boyuta ulaşıncaya kadar müdahale etmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Dikkatini düzensizliklere, hatalara, istisnalara ve standartlardan sapmalara yoğunlaştırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Önemli konular ortaya çıktığında bu konulara bulaşmaktan kaçınır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	İhtiyaç duyulduğunda ortada olmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin nelerden sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Performans hedeflerine erişildiğinde, bunu gerçekleştirenin karşılığında ne elde edebileceğini açıkça belirtir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	"Eğer bozuk değilse, tamir etme" anlayışını kesin olarak kabul ettiğini gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Problemler büyüdüğünde müdahale eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Bütün dikkatini hatalar, şikâyetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerinde yoğunlaştırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Bütün hataların kayıtlarını tutar ve izler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Karar vermekten kaçınır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Benden beklenenleri yerine getirdiğimde memnuniyetini ifade eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Ek 2: Uygulama İzin Yazısı



**T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 49809702/605.01/2569934 20/06/2014  
**Konu:** Araştırma İzni

**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin 18.06.2014 tarihli ve 2304-4326 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Rabia YEŞİLYURT'un "Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik stilleri ile Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu çalışması kapsamında Afyonkarahisar Merkezinde görev yapan öğretmenlerine anket çalışmaları yapmaları, anket çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (Ar-Ge) birimi teklifi doğrultusunda, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca uygun görülmesi halinde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
20/06/2014  
Adem USLU  
Vali a  
Vali Yardımcısı

EKLER:  
1- Yazı (3 Sayfa)

Bu evrakın 5070 Sayılı Kanun Gereğince  
E-İMZA ile imzalandığı tasdik olunur.  
20/06/2014  
Mustafa ÖZDEMİR  
Memur

---

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden afa-e92f-3133-b0a2-4902 kodu ile yapılabilir.

Karaman İş Merkezi / İl Millî Eğitim Müdürlüğü/AFYONKARAHİSAR  
 Ayrıntılı Bilgi İçin: Mustafa ÖZDEMİR/Bilgisayar İşletmeni  
 Elektronik Ağ : <http://afyon.meb.gov.tr/> Tel: 0272 213 76 04 /129  
 e-posta: stratejigelistirme03@mebgov.tr Faks: 0272 213 76 05

## Ek3: Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

For use by Rabia Yesilyurt only. Received from Mind Garden, Inc. on June 17, 2014  
Permission for Rabia Yesilyurt to reproduce 1 copy  
within one year of June 17, 2014

# Multifactor Leadership Questionnaire

**Third Edition  
Manual and Sample Set**

Bruce J. Avolio and Bernard M. Bass  
University of Nebraska and SUNY Binghamton

Contributions by:  
Dr. Fred Walumbwa  
Weichun Zhu  
University of Nebraska—Lincoln  
Gallup Leadership Institute

 **mind garden**

Published by Mind Garden, Inc.  
info@mindgarden.com  
[www.mindgarden.com](http://www.mindgarden.com)

Copyright © 1995, 2000, 2004 by Bernard Bass and Bruce Avolio. All rights reserved.

It is your legal responsibility to compensate the copyright holder of this work for any reproduction in any medium. If you need to make additional copies than the above stated, please contact Mind Garden, Inc. Mind Garden is a registered trademark of Mind Garden, Inc. The Full Range Leadership is a trademark of Bass and Avolio Assessments.

**Ek 4: Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni**

Re: TCM Employee Commitment Survey | Evaluation Request



info@employeecommitment.com (info@employeecommitment.com)

Kime: rabia\_988@hotmail.com ✕

Hi Rabia

You are able to use the TCM survey in your masters thesis under an academic license at no cost - please download the survey by selecting Academic License.

Thank you for your interest in TCM. If you have any other questions, please do not hesitate to contact me.

Regards

Jon Deeks

employeecommitment.com