

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI
ANABİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK VE TEKNOLOJİK
LİDERLİK STİLLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
BAĞLILIKLARINA ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Hüseyin DUMAN

Lefkoşa

Haziran, 2021

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI
ANABİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK VE
TEKNOLOJİK LİDERLİK STİLLERİNİN ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARINA ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Hüseyin DUMAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hüseyin BİCEN

Lefkoşa
Haziran, 2021

ONAY

Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Müdürlüğüne, Hüseyin Duman'ın “Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Teknolojik Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisinin Değerlendirilmesi” isimli tezi .../06/2021 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi-Denetimi-Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı – Soyadı	İmza
Başkan: Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR	
Üye: (Danışman) Prof. Dr. Hüseyin BİCEN	
Üye: Prof. Dr. Gökmen DAĞLI	
Üye: Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR	
Üye: Yrd. Doç. Dr. Meryem BASTAS	

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../ 06 / 2021

Prof. Dr. K. Hüsnü Can BAŞER

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

(Öğrenci imzası)

Hüseyin Duman

23/06/2021

TEŞEKKÜR

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

Öncelikle, tez çalışmam süresince bilimsel katkılarını esirgemeyen, gerek veri analizinde gerekse literatür tarama ve ilgili kaynaklara erişimde çalışma planının geliştirilmesi ve analizi sürecindeki yardımları, tezimin her satırını tek tek okuyarak getirdiği yönlendirici eleştirileri ve beni güdüleyerek verdiği destekten ötürü tez danışmanım ve hocam Prof. Dr. Hüseyin BİCEN'e, jüri üyeleri Prof. Dr. Gökmen DAĞLI hocama ve Doç. Dr. Engin BAYSEN hocama teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Tezimin anket uygulama aşamasında bana sağladığı kolaylık ve yardımdan dolayı üniversiteden öğretmenim 15 yıllık arkadaşım Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR'a ve sıkıntıları aşmamda her zaman bana yol gösteren Prof. Dr. Abdullah IŞIKLAR'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

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

Teşekkür Ederim...

Hüseyin Duman

ÖNSÖZ

İnsanoğlu, birçok farklı özelliklere sahip olması sebebiyle yeryüzünde mükemmmel canlı kabul edilmektedir. Bundan dolayı yer yüzünde bulunan bütün imkânlar insanın hizmetinedir. İnsanoğlunun oluşturduğu sistemler bütünü kendi yaşamlarını idame ettirmek ve yaşam kalitelerini iyileştirmek adına kullanılmaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda bütün alanlarda rekabet etmek zorunlu hale gelmiştir. Bu amaçla hemen hemen her alanda işletmeler bireylere, dolayısıyla kendi personeline kıymet vererek kendisine bağlayacağını kabul etmiş ve bu doğrultuda yaptığı çalışmalarda amaçlanan hedeflerin birçoğu başarılmıştır.

Sosyal yaşamın her alanında görülen olumlu ilerlemelerle eğitimin sistemsel etkinliği ilişkilidir. Bu nedenle toplum içindeki başka kurum sistemleri ve faaliyetleriyle ilgili çağdaş fikirleri çok yakın takip etmek zorunluluktur. Eğitimdeki yapısal değişiklik arayışlarına neden olan modern görüşler, sosyal hayattaki inanış, kıymet ve teknolojilerin farklılaşması neticesinde kendisini gösteren çağdaş görüş ve teorilerdir. Söz konusu değişik görüşlerin tartışılmasında fayda bulunmaktadır. Bu nedenle tüm konularda olduğu gibi eğitim konusunda da sürekli bir gelişim ve değişimin olması gerektiğinden bahsetmek ve bunun zorunlu olduğu paradigmasını söylemek yanlış olmayacaktır. Eğitimdeki yapısal değişikliklerin gerçekleştirilmesinde ve eğitim kurumlarının faaliyetlerinde ortaya konulacak farklılaşmaların eğitim sistem ve kurumlarının kendilerine has şartlarından ortaya çıktığı izlenmektedir. Bu nedenle eğitimin liderlerine sistemde mimari değişim gerçekleştirme olanağı ve gücü sağlamak, eğitim yapısının değiştirilmek istenilip istenilmediğini göstermektedir.

Birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da liderlik ve örgütsel bağlılık konuları önemini korumaktadır. Yöneticilerin sergiledikleri liderlik tarzları ve teknolojik gelişmelerden dolayı teknoloji kullanımının kolaylığını sağlanması yönünde okullarda sergilenen teknolojik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş ortamında her açıdan rahat olabilmeleri, işine ve işyerine bağlılıklarının olumlu yönde olmaları öğretmenlerin performanslarını etkilemektedir.

Özellikle okullar bağlamında öğretmenlerinin algılarına göre yöneticiler tarafından sergilenen liderlik tarzlarının, öğretmenlerin görev yaptığı örgüte

bağılıkları arasındaki ilişkilerin ve sözkonusu faktörlerin birilerini etki altına almalarının aydınlatılması önem verilen ilmi bir hedeftir. Bu görüş temel alınarak yapılan bu çalışmada, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderlik stillerinin öğretmenlerinin örgütsel bağılıklarına etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Hüseyin DUMAN

KIBRIS-2021

ÖZET

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Teknolojik Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisinin Değerlendirilmesi

Hüseyin Duman

Doktora, Eğitim Yönetimi-Denetimi-Ekonomisi ve Planlaması

Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin Bicen

15/06/2021, 126 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisinin değerlendirilmesidir.

Bursa İli Yıldırım İlçesinde bulunan Rahim Keskin Orta Okulu, Erdoğan Şahinoğlu Orta Okulu, Turgay Cinen İlköğretim Okulu, Setbaşı Dörtçelik İlk Öğretim okulu, Mimar Sinan Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Özel Sınav Koleji, Özel Emine Örnek Okulları, Özel Ahmet Kırmızı Lisesi, Özel Bursa Fen lisesi, Özel Şahinkaya Okulları, Özel Okyanus Koleji örnekleminde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve teknolojik liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Araştırma evrenini Bursa İli Yıldırım İlçesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Rahim Keskin Orta Okulu, Erdoğan Şahinoğlu Orta Okulu, Turgay Cinen İlköğretim Okulu, Setbaşı Dörtçelik İlk Öğretim okulu, Mimar Sinan Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Özel Sınav Koleji, Özel Emine Örnek Okulları, Özel Ahmet Kırmızı Lisesi, Özel Bursa Fen lisesi, Özel Şahinkaya Okulları, Özel Okyanus Koleji örnekleminde görev yapan random yöntemiyle seçilen 2240 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan “ölçek” dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler; ikinci bölümde; Multifactor Leadership Questionnaire 5-x short (MLQ) anketi kullanıldı. Üçüncü bölümde; 2012 yılında Köksal Banoğlu tarafından

geliştirilen, Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği kullanılmıştır.

Dördüncü bölümde, Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ölçmek için Balay (2000)'ın geliştirdiği Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Tanıtıcı İstatistikî Analizler, Varyans Analizi, Korelasyon analizi ve Çoklu Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini belirlemek için Multifactor Leadership Questionnaire 5-x short (MLQ) anketi, Teknolojik Liderlik Sitillerinin yeterliliklerinin ölçülmesi için 'Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği' kullanıldı.

Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim verdikleri okulun durumu açısından, özdeşleşme, örgütsel bağlılık, idealleştirilmiş etki (Davranış), dönüşümcü liderlik, çoklu liderlik tarzları, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık, vizyoner liderlik ve eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri puanları benzerdir. Eğitim verdikleri okulun durumu devlet okulu olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uyum, idealleştirilmiş etki (atfedilen), bireysel destek, etkileşimci liderlik, çoklu liderlik tarzları puanları özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin göre yüksektir. Eğitim verdikleri okulun durumu özel okul olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin içselleştirme dijital çağ öğrenme kültürü, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım puanları devlet okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerin göre yüksektir.

Anahtar kelimeler: Liderlik, öğretmen, örgütsel bağlılık

Abstract

Evaluation of the Effects of School Administrators' Transformational Leadership and Technological Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment

Hüseyin Duman

Phd, Educational Administration-Control-Economy and Planning Department

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Hüseyin Bicen

15/06/2021, 126 pages

The purpose of this research is to evaluate the effects of school administrators' transformational leadership and technological leadership styles on teachers' organizational commitment.

The relationship between the leadership behaviors of school administrators and organizational commitment was determined according to the perceptions of teachers working in the sample of Rahim Keskin Middle School, Erdoğan Şahinoğlu Middle School, Turgay Cinen Primary School, Setbaşı Dörtçelik Primary School and Mimar Sinan Vocational Technical Anatolian High School in Bursa İli Yıldırım.

In the 2016-2017 academic year, the search universe constitutes 2240 teachers selected by Rahim Keskin Middle School, Erdoğan Şahinoğlu Middle School, Turgay Cinen Primary School, Setbaşı Dörtçelik Primary School and Mimar Sinan Vocational Technical Anatolian High School in the sample of Yıldırım, Bursa.

The “scale” which is the data collection tool used in the research consists of three parts. In the first chapter; Personal information about the teachers involved in the survey; In the second chapter; The Multifactor Leadership Questionnaire 5-x short (MLQ) questionnaire was used. The Organizational Commitment Scale developed by Balay (2000) was used to measure organizational commitment. Introductory Statistical Analyses, Variance Analysis, Correlation Analysis and Multiple Regression Analysis techniques were used.

The Multifactor Leadership Questionnaire 5-x short (MLQ) questionnaire was used to determine the transformative leadership style of school managers in the collection of research data.

According to the research findings, in terms of the situation of the school where school administrators and teachers teach, identification, organizational commitment, idealized influence (Behavior), transformational leadership, multiple leadership styles, excellence in professional development, systematic development, digital citizenship, visionary leadership and technology leadership competencies of education administrators. is similar. School administrators and teachers, whose school is a public school, have higher scores on adaptation, idealized influence (attributed), individual support, interactional leadership, and multiple leadership styles than private school administrators and teachers. School administrators and teachers, whose school is a private school, have higher internalization digital age learning culture, suggestive motivation, intellectual stimulation scores than public school administrators and teachers.

Keywords: Leadership, teacher, organizational commitment.

İÇİNDEKİLER

Onay	1
Etik İlkeler Uygunluk Beyanı	2
Teşekkür.....	3
Önsöz	4
Özet	6
İçindekiler	10
Tablolar Listesi	13
Şekiller Listesi.....	14
Kısaltmalar	15

BÖLÜM I

Giriş

Problem durumu.....	16
Araştırmanın amacı	18
Araştırmanın önemi.....	18
Sınırlılıklar	19
Tanımlar	20

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller Ve İlgili Araştırmalar

Yönetim.....	21
Yönetim Süreçleri	22
Yönetimin Kademeleri	23
<i>Karar Verme</i>	24
<i>Planlama</i>	25
<i>Organize Etme</i>	26
<i>Yürütme</i>	27
<i>İletişim</i>	27
Emir Komuta Şeklinde İletişim.....	28
Yatay İletişim	28
Aşağıdan Yukarıya Doğru İletişim	29
<i>Kontrol Etme</i>	29
Yönetici Kademeleri	30
Yönetim ve İdare Arasındaki Farklar.....	31
Liderliğin Tarihsel Gelişimi.....	31
Teknolojik Liderlik	32

Teknolojik Liderlik Standartları.....	33
Örgütsel Bağlılık Kavramı, Tanımı ve Önemi.....	35
<i>Örgütsel Bağlılık Kavramı</i>	35
<i>Örgütsel Bağlılığın Tanımı</i>	36
Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler ve Örgütsel Bağlılığın Sonuçları	36
<i>Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler</i>	37
Kişisel Faktörler	37
İş Beklentileri	37
İlgili Araştırmalar	38
Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	38
Yurt dışında Yapılan Araştırmalar	40

BÖLÜM III

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri	43
Araştırmanın Evreni ve Örneklem	44
Veri Toplama Araçları	45
<i>Sosyo-demografik Veri Formu</i>	45
<i>Çok Faktörlü Liderlik Stilleri Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire 5-x short) (MLQ)</i>	45
<i>Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYO)</i>	45
<i>Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)</i>	46
Veri Toplanması.....	47
Verilerin İstatistiksel Analizi	47

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular	49
Bağımsız Örneklem T Testi ve ANOVA Analizleri	50
Korelasyon Analizi.....	68
Regresyon Analizi.....	72

BÖLÜM V

TARTIŞMA	74
----------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç.....	86
------------	----

Öneriler	90
Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	90
İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	91
Uygulamaya Yönelik Öneriler	92
Kaynakça.....	93
EKLER.....	106
Ek 1: Anket Formu.....	106
Ek 2 : Hipotez Tabloları.....	110
-Çoklu Faktör Liderlik Tarzları (Dönüşümcü Liderlik) Alt hipotezleri.....	110
-Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Alt hipotezleri	114
-Örgütsel Bağlılık Alt hipotezleri	117
Ek 3: İzin Yazısı.....	120
ÖZGEÇMİŞ	123

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1 Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	49
Tablo 4.2. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler	50
Tablo 4.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları	52
Tablo 4.4. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları	54
Tablo 4.5. Tablo 4.4 (Devamı).....	56
Tablo 4.6. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları	57
Tablo 4.7. Tablo 4.6 (Devamı).....	58
Tablo 4.8. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları	59
Tablo 4.9. Tablo 4.8 (Devamı).....	61
Tablo 4.10. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları	62
Tablo 4.11. Tablo 4.10 (Devamı).....	63
Tablo 4.12. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Verdikleri Kademelere Göre ANOVA Sonuçları	64
Tablo 4.13. Tablo 4.12 (Devamı).....	65
Tablo 4.14. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Okulun Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	66
Tablo 4.15. Ölçekler Düzeyinde Korelasyon Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 4.16. Ölçeklerin Regresyon Analizi.....	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Teknoloji Liderliği Davranış Boyutları	33
Şekil 3.1. Araştırma Hipotezleri ve Modeli	43

KISALTMALAR

AIR	: American Research Institute (Amerikan Araştırma Enstitüsü)
CASTLE	: Advanced Research Center for Technology Leadership (Teknoloji Liderliği İleri Araştırmalar Merkezi
EYTLYÖ	: Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği
ISTE	:International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği)
MLQ-5X	: Multifactor Leadership Questionnaire 5-x short (Çok faktörlü liderlik Ölçeği –Kısa tip)
NETS-A	: Eğitim Teknolojileri Eğitim Yöneticisi Standartlarının
n	: Sayı
ÖBÖ	: Örgütsel Bağlılık Ölçeği
s	: Sayfa
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem durumu

Hızla değişen bilgi çağında, okul yapısı zamanla gelişmek zorundadır. Eğitim kurumlarının başarısı, gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde önemli bir faktördür. Bu nedenle, eğitim kurumları becerilerini geliştirmek için sürekli çaba sarf etmelidir. İnsan, örgütün amaçlarına ulaşmasında en önemli faktördür. Yeteneğin doğru kullanımı eğitimin kalitesini ve başarısını belirler. Bir organizasyonun yönetim işlevi, organizasyonun kaynaklarını, özellikle de insanlarını mümkün olduğunca verimli kullanmaktır. Bu bağlamda eğitim sisteminin kalitesinin ve verimliliğinin artırılmasında okul sahiplerinin rolü çok önemlidir. Okulun idareciliği ek bir vazife şeklinde kabul edilmemelidir. Bir idarecinin ruhsal hali, şahsi nitelikleri, örgütsel bağlılık durumu, bilgisi ve mesleği ile ilgili becerileri, bir kurumun genel başarısını ve faaliyetlerini doğrudan etkiler. Son 20 yılda yapılan araştırmalar, doğru yönetimin başarılı yönetimin anahtarı olduğunu göstermiştir (Bağdoğan ve Sarpbalkan, 2017).

Eğitim kurumları aynı zamanda sosyal yapılardır. Dolayısıyla, tüm yöneticiler aynı ayrıcalıklara ve aynı eğitim sorumluluklarına sahip olsaydı, yönetme biçimleri farklı görünürdü. Bu farklılıkların bir kısmı, yasa koyucunun devlet memurlarını yorumlamasındaki farklılıklardan, onların yetkilerini kullanmaktaki istek ve isteksizliklerinden ve memurların kişisel özelliklerinden ve eğitimlerinden kaynaklanmaktadır. Yani ne kadar çok yöneticiniz varsa, o kadar çok yönetim staliniz olur. Organizasyonel etkinliği sağlamak için, insan ve diğer kaynakları hedeflere uygun şekilde organize etmek yöneticinin sorumluluğundadır. Yönetim davranışının iki yönü. Yapıyı tanımlayın ve anlayın. Bina dekorasyonu, bina ve grup üyeleri arasındaki ilişkiyi tanımlar ve organizasyonun modelini, kanallarını ve süreçlerini belirler. Arkadaşlığın, güvenin, saygının ve dürüstlüğün idealist yönleri. Bu, yöneticinin bir özelliği değil, belirli bir durumda çalışırken davranışdır. Yöneticilerin bir organizasyonun faaliyetleri üzerinde temel bir etkisi vardır. Yöneticiler, başkalarını etkileyerek ve belirli görevleri yerine getirerek kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirirler. Başka bir deyişle, sanatsal yönetim insanları belirli eylemlere yönlendirir. Bir etki, bir başkasının rehberliğinin bir önerisi,

rehberliği veya yürütülmesi olarak tanımlanabilir. Bu koşullarda büyüyü sunan veya veren kişi güçlü olarak kabul edilir. Dolayısıyla etki, bir kişinin diğerinin davranışını değiştirme sürecinin adıdır. Etki; Başka bir deyişle, bir yönetici, astları tarafından kabul edilebilir, liderlik ve liderlik arayışında olan ve onların ihtiyaç ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olan biri olarak görülür (Bilgiç, 2017).

Bir iş ortamında yöneticiler ve çalışanlar sürekli etkileşim halindedir. Bu iletişimde üst düzey yöneticiler de vardır. Organizasyonun hedeflerine etkin bir şekilde ulaşmak, çalışanların ve organizasyon katılımını artırmak, beklentilerini karşılamak ve çalışanlar için etkili olmak gerekmektedir. Bir kişinin kariyer ve yaşam merkezi olarak öğrenme yoluyla amacı belirli bir alanda beceri ve bilgi elde etmektir. "Mesleki kimlik, mesleki özlemler, mesleki etik hedeflere, değerlere, normlara ve ilkelere bağlılık" en önemlileridir. Mesleki etkileşim alanında kariyer, profesyonel ve meslek terimlerinin kullanımının tartışıldığı unutulmamalıdır.

Örgütsel bağlılık, örgüt üyelerinin örgüt için elinden gelenin en iyisini yapmaya istekli ya da örgütün amaç ve değerlerine sıkıca inanıp kabul eden örgüt üyelerinin güçlü arzusunu sürdürmeyi ifade eder. Başka bir deyişle, örgüte bağlılık, örgütün etkinliğinin, ilgisinin ve başarısının tanınmasıdır. Örgütsel katılımı etkileyen faktörleri belirlemek için yapılan bazı araştırmalarda liderlik davranışı da faktör olarak kullanılmaktadır (Utkan ve Kırdök, 2018).

Birçok araştırmacı, yöneticilerin davranışlarının ve yaptıkları faaliyetlerin çalışanlarının kurumlarına olan bağlılıklarını etki altına aldığını bulmuştur. rgtnn kendisine destek vermediğini algılayan ve bundan dolayı da örgütün lideri gibi kabul edilen çalışanların örgüte bağlılığı azdır (Ağraş ve Emre, 2018).

Çalışmanın, eğitim kurumu idarecilerinin liderliklerinin tarzlarını, teknolojik gelişimlerini, ğretmen görevinde bulunanların örgüte bağlılıklarını değerlendirmesi beklenmektedir.

Eğitim kurumu idarecilerinin dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderlik tarzlarının, öğretmenlik yapanların örgütsel bağlılık seviyelerini etkileyip etkilemediği araştırmanın problemidir?

Bu tezde asıl amaçla uyumlu şekilde aşağıda belirtilen problemlere yanıtlar bulunmaya çalışılmıştır;

Araştırmanın amacı

Tezin amacı, öğretmenlerin düşünceleri çerçevesinde eğitim kurumu idarecilerinin dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisini incelemektir.

1. Eğitim kurumu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlik yapanların örgütsel bağlılık seviyelerinde anlam olan bir bağlantı var mıdır?
2. Eğitim kurumu yöneticilerinin teknolojik liderlik tarzları ile öğretmen görevinde bulunanların örgütsel bağlılık seviyelerinde anlam taşıyan bir bağlılık var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tipleri, öğretmen olan eğitimcilerin bireysel niteliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, işini yaptığı birimdeki çalışma süresi, branşı... vb.) çerçevesinde anlam taşıyan bir fark ortaya çıkmakta mıdır?
4. Okul yönetiminde teknik liderlik tarzı, öğretmenin kişisel özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, bölümdeki faaliyet süresi, branş vb.) göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul liderlerinin, öğretmenlerin ortaya çıkan bağımlılıklarında dönüşümcü liderlik ile teknoloji liderliği stilleri arasında ayrım yapması mümkün müdür?

Araştırmanın önemi

Bu araştırmanın analiz kapsamı Bursa ili Yıldırım ilçesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında araştırmanın örnekleme kapsamında görev yapan öğretmenlerdir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde incelenerek, bu durumun sosyodemografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın analiz kabiliyeti, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ilçesinde eğitim vermiş öğretmenler olmasıdır. Değişen sosyo-demografik değişkenleri, öğretmenlerin dönüştürücü liderliğin algısal bağımlılığı ve teknolojik liderlik tarzlarının öğretmenlerin vizyonuna ilişkin algıları bağlamında okul liderlerinin dikkate alması önemlidir.

Dönüşümcü liderlik, astlarının değer yargılarına, inançlarına ve değişim ihtiyaçlarına rehberlik eden bir liderdir. Dönüşümcü liderler, takipçilerin motivasyonlarını keşfeder, tümünün katılımını sağlar ve onların yüksek ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Ona göre yeni bir alan yaratabilecek tek liderlik türü dönüşümcü liderliktir. Dönüşümcü bir lider olduğu için; vizyon sahibi iyi bir gelecek tasarımcısı olarak bir vizyon yaratabilir ve herkesin vizyonunu kabul etmesini sağlayabilir (Abdullah, ve diğ., 2018).

Birçok faktör eğitim sektöründe yaptırımlara yol açmış ve okul beklentilerini yükseltmiştir. En önemlisi teknolojik gelişmenin hızı, eğitimin küresel vizyonu ve eğitim politikalarındaki değişimlerdir. Okul yönetiminin beklentileri de buna bağlı olarak yükselmiştir. Okulun temel amacı, daha etkili ve üretken bir öğrenme topluluğu oluşturmaktır (Çakır ve Aktay, 2018).

Çalışanların en önemli noktalarından biri de örgütsel bağlılıklarıdır. Örgütsel bağlılığın özellikleri, örgütsel düzeyde çalışanın bağlılığını göstermektedir. Dolayısıyla olumlu ya da olumsuz bağlılık, çalışanın davranışlarına yansımakta ve örgüt ile kendisi arasındaki psikolojik sözleşmenin gücünü ifade etmektedir. Örgütsel katılım, örgütsel entegrasyon, amaç kabulü ve örgüte karşı sorumluluk ile ilgili önemli bir iş psikolojisi alanıdır (Sürücü ve Maşlakçı, 2018).

Araştırma sonucunda dönüşümcü liderlik, teknolojik liderlik ve örgütsel bağlılık konularındaki bilimsel birikime katkı yapılmış ve faydalar sağlanmıştır. Eğitim kurumu idarecilerinin dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderlik tarzlarının öğretmen görevinde olanların örgütsel bağlılıklarına etkisinin olması sonucundan tüm eğitim camiasının yararlanacağı düşünülmektedir. Yapılan literatür incelemelerine göre bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırmanın ampirik, teorik veya yöntemsel anlamda literatüre katkısı nedeniyle yayına çevrilerek ulaşılabilirliği artırılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2016-2017 döneminde Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yıldırım İlçesi bünyesinde rastgele usulle tercihi yapılan okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenler ile kısıtlıdır.
2. Tezin liderlik stilleri, teknolojik liderlik yeterliliği ve örgütsel bağlılık ölçeklerinde mevcut ifadelerle kısıtlıdır.

3. Bu araştırmada, tercih edilen eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin ölçeklere yanıtlarıyla kısıtlıdır.

Tanımlar

Örgütsel bağlılık: Öğretmenin okulu amaç ve değerlerini kabullenerek, hedefe erişim açısından ortaya koyduğu çaba ve okulda sürekli kalma isteğidir.

Liderlik: Diğer bireyleri tesiri altına alarak ve onların motşşvasyonlarını sağlayarak müşterek bir hedefe erişim açısından harekete geçirme kabiliyetidir.

Okul Yöneticisi: Bursa ili Yıldırım İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve kamu ilk, orta ve liselerde görev yapan okul yöneticileridir.

Öğretmen; Bursa ili Yıldırım İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve kamu ilk, orta ve liselerde görev yapan öğretmenlerdir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bir yerde yönetimin olabilmesi için öncelikle yönetilecek bir grubun veya bir örgütün olması gereklidir. Dolayısı ile örgüt olmadan yönetim olmayacaktır. “Örgüt: iki veya daha fazla bireyin amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelerek işbirliği yaptıkları gruplar olarak tanımlanmaktadır.” (Ağraş ve Emre, 2018).

Ancak örgüt çok çeşitlilik arz etmektedir. Kâr amaçlı, hizmet amaçlı, sosyal amaçlı, güvenlik amaçlı, herhangi bir araştırma yapmak üzere bilimsel amaçlı, yardım amaçlı gibi birçok alanda insanların belirli bir hedefe ulaşmak veya belirledikleri bir işi yapmak üzere bir araya gelmek suretiyle oluşturdukları örgütler bulunmaktadır. Bu örgütlerin hedefine ulaşması için işletilmesi aşamasında yönetim meydana gelmektedir (Karuna & Reddy, 2018).

Yönetim

Fiziki, beşeri, duygusal ve insani faktörlerin yanında çevresel faktörlerde dikkate alınarak, örgütün amaçları doğrultusunda örgütlendiği, idare edildiği, yönetildiği ve bu amaçlara ulaşmak için sık sık gözlemlendiği bunun yanında sürekli kontrol edildiği bir geçici zaman dilimidir. Yönetim ile öncesinden tespit edilmiş amaçlar ve hedef türleri ile sağlanan kaynaklar bir araya getirilerek planlanır, örgütlenir ve denetlenir. Kısaca yönetim farklı çalışmaların gerçekleştirilmesi açısından zorunlu çalışmaların tümüdür. İdarecilik faaliyetini yerine getirenlere ise yönetici denir (Alga ve Eroğlu, 2018).

“Bu durumda yönetim süreç olarak tanımlanmasında dört önemli nokta göz önüne alınmaktadır (Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2018).

- Örgütün (İşletmenin) amaçlarına ulaşılması,
- Başkaları aracılığı ile işlerin yapılması,
- Planlama, organize etme, yürütme ve kontrol etme işlevlerinin kullanılması,
- Tüm bu faaliyetleri yaparken etkili ve verimli olmasıdır.

Sonuç olarak yönetim sürecinden söz edebilmek için;

- Yapılacak bir işin (amaçları)
- İş yapacak çalışanların (insan kaynakları)
- Gerekli örgütsel kaynakların (doğal kaynaklar, sermaye, hammadde, makine, bilgi, vs) bulunmasından başka bu sürecin etkili ve verimli bir şekilde dört önemli yönetim işlevinde yerine getirmesi gereklidir.” (Ağraş ve Emre, 2018).

“Yönetim önceden belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmek için, insan potansiyelini en verimli ve etkili bir biçimde ortaya çıkarıp mal ya da hizmet üretimine dönüştürebilmek için, insanları ikna etme sanatıdır. İnsan ve madde kaynaklarını bir amacın gerçekleştirilmesine yönelik en iyi biçimde koordine edebilmedir”(Tekin ve Birincioğlu, 2017).

Yönetim, tüm organizasyonlarda bulunan insanların sevk ve idaresi, bunun yanında toplumsal yapıya sahip bir teşkilatın yaşam sürecini devam ettirmek ve kontrol etme sürecidir. En etkili bir şekilde istenilen sonuca ulaşmak için organizasyondaki insan kaynaklarını en verimli şekilde kullanmaktır (Öge, 2018).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi organizasyonlarda elde bulunan imkanları ve insan kaynağını en iyi şekilde devam ettirme, en yüksek verimi alabilmek için yapılan faaliyetlere ve bu sürece yönetme denmektedir. Yönetim insanın yaşadığı her alanda olmak zorundadır özellikle bir hedef için toplu bulunan yerlerde yönetim önem kazanmaktadır. Çünkü yönetim ne kadar doğru olursa yapılan işten istenilen sonucu almak bir o kadar kolay ve kesin olur (Batool and Batool, 2012).

Yönetim Süreçleri

Çeşitlilik gösteren yönetim süreci bir bütündür. Yönetim süreci birçok bilim adamı tarafından değişik süreçlerde değerlendirilmiştir. Ancak biz burada yönetimin yedi sürecinden bahsedeceğiz. Yönetim o kadar geniş ve yöntemi çok olan bir kavramdır ki, bir insanın diğerine göre yönetimi çok farklılık göstermesi mümkündür. Buna rağmen genel bir yönetim yolu bulunmakta ise de bu mecburi bir sistem değildir. Şunu unutmamak gerekir ki, insanoğlu sürekli gelişim içindedir. Bu nedenle herhangi bir şeyde sürekli kalmak geri kalmaktır. Bir şeyi yeterli bulmak eksik olmak demektir. İnsan sürekli gelişen, değişen, büyüyen bir varlıktır. Buna paralel olarak yönetiminde değişmesi, gelişmesi, her geçen gün farklılıklar göstermesi çok doğal ve gereklidir. Bu nedenle tüm yöneticilerin içinde bulunduğu

zaman diliminde yönetim şeklini ve modelini iyi bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir. Daha öncede belirttiğimiz gibi bu çalışmada yönetim süreçleri yedi başlık altında değerlendirilecektir (Jehanzeb and Bashir, 2012).

Bu süreçler sırasıyla şöyle ifade edilmiştir:

1. Kararların alınması,
2. Plan yapılması,
3. Teşkilatlandırma,
4. İletişimi sağlama
5. Etkileme,
6. Eşgüdüm sağlama.
7. Değerlendirme.”

Bu çalışmada yönetim süreçlerinin tüm kademelerini ele alındığı iddia edilmemektedir. Ancak mümkün olduğu kadar süreçleri detaylı bir şekilde incelendiği bir durum oluşturulmaya çalışılmıştır (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019).

Yönetimin Kademeleri

Yönetimde başarılı oluna bilmesi için dört ana unsurda ele alınmaktadır. Bunlar sırayla planlama, organize etme, yürütme ve son olarak kontrol etme şeklinde sıralanmaktadır. Günümüzde birçok bilim adamları yönetimin bu dört unsurun üzerinde durmakta ve bu doğrultuda yönetim olması gerektiği düşüncesini taşımaktadır (Paşa ve diğ., 2017).

Yönetimin kademeleri ya da işlevleri günümüzde yöneticilik yapan birçok yöneticiler tarafından bilinmese de aslında farkında olmadan bu işlemleri yapmaktadırlar. Yönetimin kademelerini ana başlıklar altında toplandığında Planlama, organize etme, yürütme, kontrol etme diye sıralamamız mümkündür. Ne var ki yönetim sürecinde, yönetimin dört ana unsurunu uygulamadan yöneticilik yapmak nerdeyse imkânsızdır. Ancak bazen bilerek, bazen bilmeyerek süreç içerisinde bu işlemler uygulamaktadır. Son zamanlarda eğitilmiş yöneticilerimiz işbaşında olduğundan yönetimin aşamalarını da bildiği için bilerek ve kademeleri göz önünde bulundurarak çalışmalarını sürdürmektedir (Erdoğan ve Sökmen, 2019).

“Arzulanan sonuçlara varabilmek için yönetimi gerçekleştirecek kişi veya gruplar, ellerindeki kaynakları ne zaman, nasıl, ne şekilde ve niçin kullanacaklardır? Burada cevap şudur; Önce amaçlar ve bu amaçlara ulaşabilecek yollar ve araçlar

analiz edilecektir (**planlama**). Sonra kaynaklar bir yapı ve düzen içinde gruplanacak ve düzenlenecektir (**organize etme**). Daha sonra insanlar kurulmuş düzen içinde harekete geçirilecektir (**yürütme**). Son olarak da işlerin yöntemine, düzenine ve amaçlara uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığı denetlenecektir (**kontrol etme**).” (Ağraş ve Emre, 2018).

Günümüzde birçok bilim adamlarımızın üzerinde durduğu ve hemen hemen hepsinin fikir birliğine vardığı bu dört ana unsur yönetim sürecinde bir miktarda olsa mutlaka bulunmaktadır. Ancak hangi kademedede ne kadar zaman geçirileceği, yönetim sürecini gerçekleştirirken hangi sürecin diğerinden daha önemli olduğu konusunda kesin bir yargı yoktur. Bazen planlamada, bazen, yürütmeye hatta bazen kontrolde çok daha fazla zaman geçirilebilir. Bu işlemler tamamen işin niteliğine göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle yapılan işlerin kademe süreçleri veya önemi o işin niteliğine ve özelliklerine göre değişiklikler göstere bilmektedir. Buda son derece doğal bir durumdur. Hatta olması gereken bir durumdur. Çünkü her iş tamamen kendine özgü durumlar ortaya koyar. Bazen aynı işi yaparken bile durumlar çok daha farklılıklar gösterebilir. Bunu bir koşucunun aynı koşu pistinde aynı mesafeyi koşmasına rağmen her koşmasında farklı zamanlarda koşmasından anlamamız mümkündür. Son Dünya ve Olimpiyat atletizm kısa mesafe 100-200 metre koşu şampiyonu Usain BOLD aynı koşu pistinde aynı mesafeyi koşmasına rağmen her defasında farklı bir zaman diliminde koştuğunu tüm dünya izlemişti. Bu yüzden hiçbir işin diğeri ile aynı olması söz konusu değildir (Sirisookslipa, 2015).

Karar Verme

Yönetimi, Dünyanın her bir tarafında yaşayan insanlarca uygulanan süreçtir. Tüm organizasyonlarda değişiklik göstermesine rağmen problemlerinin tükenmez olduğu görüşünde olan bilim adamları, karar verme aşamasının yönetim sürecinin temel dayanaklarından biri olduğu savunulmaktadır. Çünkü yönetimin ana unsuru bu olduğu düşünülmektedir. “Karar verme ihtiyacı tüm teşkilatlarda vardır. Tüm yöneticiler amacın gerçekleştirilmesi için en uygun kararları vermek durumundadırlar. Problemin çözümüne yönelik seçenekler için yeterince bilgi toplandığında; bu bilgiler seçeneğin uygulanmasında ortaya çıkacak avantaj ve dezavantajları belirlediğinde; bunlar arasında da belirgin farklılıklar bulunduğunda birini tercih etmek kolaydır. Ama problemin çözümüne yönelik bu seçenekler birbirine denk bulunduğunda, birini seçmek güçleşir.” (Tekin ve Birincioğlu, 2017).

Bir yönetici karar vermeden önce çok iyi araştırmalı ve vereceği kararın olumlu ve olumsuz yönlerini çok boyutlu analiz etmelidir. Hiçbir zaman aceleyle oldubittiye gelerek verilen kararlardan istenilen sonuç alınamaz. Ne kararı olursa olsun mutlaka iyi analiz edilip ondan sonra karar verilmelidir. Özellikle ülkemizde yönetici olarak görev alan birçok yöneticilerimizde işin temelinden gelmedikleri için yapılan işi iyi detaylandırıp analiz edememektedirler. Buda hem kendilerini hem de kurumlarını dolayısı ile kurumlarında çalışanlarını zor durumda bırakmaktadırlar. Bunu önlemek için karar verme sürecini çok iyi değerlendirilmesi son derece önemlidir. Kararı vermek ayrı bir sorumluluk olurken onu uygulamak ayrıca bir uzmanlık gerektirir. Çünkü bir kararı söylemeden veya onu uygulamanın da çok çeşitli şekilleri olduğu için verilen kararın doğru üslup veya doğru yöntemle uygulanması kararın doğruluğu kadar önemlidir. Örneğin: Bir yönetici, bir alt personeli istediğinde, görevli personel müdür seni çağırıyor hemen gelecekmişsin. Derse o insanı rencide etmiş kırmış olur. Ayrıca emi vâki bir söylem olur. Bunun yerine müsait siz müdür bey sizinle görüşmek istiyor denilse, çok daha güzel ve daha kibar bir ortam oluşmuş ayrıca personelin onuru korunmuş olur. Yani kararları vermek verdikten sonra uygulamak iş hayatının başarısı için son derece önemlidir (Essa ve diğ., 2019).

Planlama

Planlama adından da anlaşılacağı gibi bir işe başlamadan önce neyi nasıl yapacağımızın karara varılması aşamasına diyebiliriz. Bir şeyi işleme koymadan önce elimizdeki imkanlar ölçüsünde yapacağımız işten maksimum verimi elde etmek adına neleri önce, neleri sonra yapacağız, işe başlamadan önemli ölçüde düşünürüz. Bunu yaparken sonraki aşamaların ne şekilde olacağı planlama aşamasında belirlenir. Aslında tüm zamanlarda planlama, diğerlerine göre biraz daha öndedir. Çünkü bütün işler planlama aşamasında belirlenir. Planlamayı ne kadar kusursuz yaparsak o kadar işte başarılı olma yüzdemiz artacaktır. Tüm çalışmalarda öncelikle iyi bir planlama gerekir. Planlamayı yaparken ön hazırlık çok önemlidir. Ön hazırlığımızı ne kadar iyi yaparsak o kadar planlamada başarılı olma dolayısı ile tüm işte başarılı olma olasılığını arttırmış oluruz. Planlama bir işin yapılmadan önce, neyi, niçin ve nasıl gerçekleştirilmesine karar verme sürecidir. Bir işe başlamadan önce düşünmedir. Bir işe harekete başlamadan bir müddet önce hedeflerine ulaşma yollarından birini seçme, yapılacak hareketlerin şeklini zamanını ve yerini belirlemedir. Aslında bir

bakıma karar verme sürecini de içine alan bir süreçtir. Planlamayı yaparken daha önce verilen kararları uygulama safhasına geçmeden onların nasıl yapılacağına karar verirken takip edilmesi gereken bazı metotlar bulunmaktadır. Özellikle tüm bilim adamlarınca da bilindiği ve tavsiye edildiği gibi kısa süreli, orta süreli ve uzun süreli olarak genel olarak üçe ayrılmışlardır (Allen and Allnutt, 2013).

Planlama, alternatif hareket tarzlarından birinin seçimiyle ilgili olduğu için, yönetimin önemli süreçlerindendir. Bir teşkilatın herhangi bir yöneticinin diğer fonksiyonları da planlaması ile yakından ilgilidir (Tekin ve Birincioğlu, 2017).

Amaçlanan amaca ulaşmak için yapılması gerekenlerin ve izlenecek yolun seçiminin tanımıdır. Bazı yazarlar, problem çözme ve karar verme gibi planlama sürecinin içeriğini sunabilmektedirler. Öte yandan karar verme sürecini ön plana çıkaran yazarlar ise, planlamayı verilen kararların bir dizisi olarak sunmaktadırlar. Böylece plan, karar vermeyi içermekten çok verilen kararları bir araya getiren bir belge, planlamada bu belgeyi düzenleme olarak görülmektedir (Cansoy ve Polatcan, 2018).

Planlamanın süreç olarak çeşitleri:

Planlama kapsadığı süre bakımından planlar üç ana başlık altında belirlenir;

1. Uzun süreli olmayan plan türleri (1 yıl süreli)
2. Orta vadeli plan çeşitleri (1-5 yıl arasında)
3. Kısa süreli olmayan plan tipleri (5 yıl ve üzeri)

Organize Etme

Organize etme planlamadan sonra gelmektedir. Planlama yapıldıktan sonra planlanan işlerin kimler tarafından ne şekilde yapılacağı, kimin hangi işi yapacağı, ne kadar süreyle yapacağı belirlenme sürecidir. Ayrıca planlanan işlerin organizesinde emir komuta zincirinde, iletişim safhasında kimin kimlerden emir alacağı veya işlerin yürütülmesinde kimlerin sorumlu olduğu belirlenir. Özellikle sorumluluk verdiğimiz kişiler kime karşı sorumlu olacak, yapılan işler kim tarafından yapılacak net belirtilmesi gereklidir. Bunun yanında elde bulunan araç gereçler nerelerde kullanılacak? Hangi saatte kim nerede bulunacak? Taşıma varsa bunu kim yapacak? Araç nereden nereye gidecek, beslenme varsa bunu kim nereden temin edecek? Taşımasını dağıtımını kim yapacak? İş bitiminde insanlar nerede bulunacak? Yedek

personel olacak mı? Sahada görevli personellerden birisi rahatsızlanırsa yerini kim dolduracak? İşini bitiren personel rapor verecek mi? Rapor verilecekse kim nereye rapor verecek? Kar zarar hesabı yapılacak mı? Bunu yaparken nelere dikkat edilecek? İşlerin yürütülmesinde önemli görülen ya da vazgeçilemeyecek önemli hususlar var mı? Varsa bunlar nelerdir? Gibi daha bunlara benzer birçok konuların belirlenme sürecine organize etme diyebiliriz. Organizayı yaparken herhangi bir şeye bağlı kalmak pek mümkün değildir. Tüm organizasyonlar kendine özgü hal alır. Bu yüzden Organize ederken daha önce bunu yapmıştık, şimdide aynı yapıalım gibi bir düşünce pek geçerli olmaya bilir. Dünyada nasıl ki 6 milyar insan aynı gözü, kulağı, burnu ve ağzı kullanmasına rağmen bunların hiç biri diğerine benzemiyor ise organizasyonlarda aynı olmasına rağmen veya aynı gibi gözükmesine rağmen aslında hepsi bir birinden farklıdır (Beteille, Kalogrides and Loeb, 2012).

Yürütme

Yönetim sürecinin üçüncü kademesi organizasyonu amaçlara uygun olarak harekete geçirme dönemidir. Bu safhada planlanan işlerin istenilen seviyede olabilmesi için personelin doğru seçilmesi, personelin amaca uygun hareket etmesi son derece önemlidir. Eğer seçilen personel amaca uygun seçilmez ve istenilen yetilere sahip olmasa biz ne kadar mükemmel plan yapılırsa yapılsın, yapılacak organizasyondan istenilen sonucun alınması mümkün değildir. Yürütme işin uygulama safhasıdır. Bu yüzden burada yapılacak bir hatanın telafisi zordur. Organizasyonlarda yürütmede yapılacak bir hatanın düzelmesi o anda orada müdahale edilerek çabuk ve hızlı bir şekilde düzelmesi en doğru hareket olacaktır. Organizasyonlarda yapacağımız uygulamaları ne kadar doğru personelle yaparsak hem organizasyon hatalarımız azalacak, hem de yapılan organizasyonlara katılan veya o organizasyondan faydalanan elemanlar o derece tatmin olacak memnun ayrılacaktır. Organizasyonun istenen hedefine ulaşmasının en kolay yolu doğru personelleri seçmektir (Branch, Hanushek and Rivkin, 2012).

İletişim

İletişim organizasyonlarda hayati önem taşımaktadır. İnsan yaşamak için organlarına yani görmeye, duymaya ..vb duyulara ne kadar ihtiyaç duyuyorsa organizasyonlarda da teşkilat içinde iletişime o kadar ihtiyaç duyulur. İletişim olmadan sağlıklı bir organizasyonun olması mümkün değildir. Bu nedenle organizasyonlarda iletişim yönetsel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir

organizasyonda iletişim ne kadar güçlü ve çabuk oluyorsa o organizasyondaki işlerin o kadar sağlıklı ve çabuk olmasına imkan tanır (Chiang, Lipscomb and Gill, 2012).

Tüm organizasyonlarda iletişim üst yöneticilerin bir alt yöneticiye veya aynı kademedeki bir yöneticinin bir diğer yöneticiye yapılacak işlerin nasıl yapılması hakkında düşüncelerini ifade etmesidir diye biliriz. Ancak bunu sadece üstün altına değil alt kademede bulunan bir yöneticinin üst kademedeki bir yöneticiye de olması gereken bir durumu ifade etmesi şeklinde de yorumlamamızın bir sakıncası yoktur. Özünde, bir kişiden diğerine ve bir gruptan diğerine komutların, fikirlerin, yorumların ve soruların iletilmesi sürecidir (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019).

Tüm organizasyonlarda hem yönetsel kavramda, hem de bireyler arasında iletişim vardır. Olmak zorundadır. Çünkü iletişim olmadan herhangi bir işin istendiği gibi yapılmasının imkanı yoktur. Bir işin nasıl yapılacağını belirtmeden bir başkasının o işi istendiği gibi yapabilmesi mümkün değildir. Buda iletişimi tüm organizasyonlarda zorunlu kılar (de Kadt, 2011).

Organizasyonlarda iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için üç değişik şekilde yapılması uygundur. Örgüt içinde yukarı-aşağı, sol-sağ iletişimi gerektirir. Kuruluştaki herkes, ihtiyacı olan diğer kişilerle iletişim kurabilmelidir. Üst alta ne kadar kolay ulaşım isteklerini söyleyebiliyorsa alt ta üst komuta kademesine o kadar kolay ulaşım sıkıntılarını iletebilmelidir (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019).

Emir Komuta Şeklinde İletişim.

Emir Komuta şeklindeki iletişim, üst kademe yöneticilerin alt kademeye emir komuta şeklinde kurduğu bir iletişim tarzıdır. Bu iletişim genellikle organizasyonlarda işlerin istenilen şekilde yürütülebilmesi için uygulanır. Üst kademe yöneticilerin bir alt kademedeki yöneticilere işlerin nasıl yapılması hususunda gerekli talimatları verme şeklinde olur (Grissom, Kalogrides and Loeb, 2012).

Yatay İletişim

Bu iletişim tarzı bir organizasyonda aynı kademelerdeki farklı birimlerin bir birleri arasındaki iletişim sırasında olur. Örneğin personel biriminin üretim birimiyle yaptığı iletişimidir. Eğer personel birimi üretimde görevli bir personele izin verirken veya farklı bir yerde görevlendirirken üretim birimi ile iletişim kurup birlikte karar almazlar ve bir birinden habersiz görevlendirme yapılırsa üretimde aksama olacaktır.

Bu nedenle tüm kademeler iletişimi son derece yüksek ve doğru olarak yapma zorunluluğu bulunmaktadır (Grissom and Loeb, 2011).

Aşağıdan Yukarıya Doğru İletişim

Bir kuruluşun düzgün çalışması için sağlaması gereken olgu iletişimdir. Bu iletişim biçimi, kuruluştaki herkes için önemlidir. Bu konuda kararın doğru verildiğinden şüphe duyulmamalıdır. Örgüt üyelerini anlamlı katkılarda bulunmaya teşvik etmek gerekmektedir (Gustafsson, 2016)

Yönetim olumsuzluklardan kaçınabilmektedir. Bu durum da, kuruluş üyelerinin benlik saygısı geliştirmelerine ve kuruluşun hedef ve programlarına uyum sağlamalarına olanak tanımaktadır. Alt kademe çalışanların kendilerini değerli görmelerini sağlar. Böylece organizasyonun daha sağlıklı işlemesi sağlanır. Unutulmamalıdır ki her insan önemlidir ve değerlidir. Hiçbir işin bir diğerinden daha önemli veya daha değerli hali yoktur. Tüm işler önemlidir ve değerlidir. Bu nedenle tüm insanlarda değerlidir ve önemlidir (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019).

Kontrol Etme

Plan yapma ile başlangıç gösteren, örgütleme ve yönetim ile devam eden organizasyon yönetimi bir diğer kademesi kontrol etme sürecidir. Kontrol etme diğer kademelere göre biraz daha soyut bir işlevdir. Kontrol etme ne kadar somut hale getirile bilirse o kadar kolay hale getirilmiş olunur. Kontrol etmede neyin ne kadar, ne şekilde istendiği açıkça belirtilmelidir. Aksi halde organizasyon muallakta kalınır. İstenilen her ne ise bunun geri dönüşleri bir bakıma kontroldür. Hayatın her safhasında yapılan işlerde kontrol vardır. Kontrol olmadan sağlıklı bir iş yapılması zordur. Örneğin araba sürerken sürekli kontrol sürecini yaşarız her dakika hatta her saniye kontrol uygulamasak yolda kalmanın imkânı yoktur. Kontrol etme bir bakıma verilenlerin geri dönüşüdür. Yani verilen görevler, işler veya bunun dışında her ne varsa onların geri dönüşümüdür. Oldu mu? Olmadı mı? Yapıldı mı? Yapılmadı mı? Bitti mi? Bitmedi mi? Gibi soruların cevabını kontrol etmede buluruz. Eğer bu soruların cevabını bulamıyorsak işler yolunda gitmiyor organizasyonda sıkıntı var demektir. Eğer bir organizasyonda sıkıntı olup olmadığını anlayacaksak bunu kontrol mekanizmasıyla yaparız. Özellikle organizasyonlardaki kontrollerimizi iyi yaparsak istediğimiz neticeyi alıp almadığımızı en doğru ve çabuk şekilde görmemizi sağlayacaktır. Kontrolü her kademe kendi bünyesinde çalışan bir alt kademenin

işlerine bakarak yapacaktır. Organizasyonda görevli kişiler kendi sorumluluğunda olan işleri kontrol ederek kendi işinin doğruluğunu kontrol edecek, bunun yanında bir üst kademedeki görevli yöneticiler sorumluluğunda çalışan personellerin işlerinde kontrol ederek işlerin doğruluğunu onaylayacaklardır. Bu şekilde çifte kontrol olacak sonuç daha doğru olacaktır (Gustafsson and Taylor, 2013).

Yönetici Kademeleri

Ülkemizde yöneticiler üç şekilde yönetime girme durumundadırlar. Bunlar atanmak sureti ile seçilmek sureti ile olduğu gibi, önce seçilerek belli bir aşamayı geçtikten sonra seçilenlerin içinden atanmak şeklinde de olmaktadır. Kamu kurumlarında genellikle üst düzey yöneticiler atanmak suretiyle belirlenirken, özel şirketlerde bu değişiklikler göstermektedir. Bazen atanmak, bazen seçilmek şeklinde olabilmektedir. Özellikle Üniversitelerde önce seçilmek suretiyle ilk aşamayı geçtikten sonra, ikinci aşamada Cumhurbaşkanlığınca seçilenlerin arasından uygun görülen birinin atanması şeklinde olmaktadır. Aslında bu şekilde bir atama her zaman görülmeyen nadir durumlardandır. Genellikle yöneticiler atanma veya seçilme şeklinde olmaktadır. Yöneticiler özellikle özel şirketlerde her kesimden alınabilmektedir. Örneğin, Coca Cola gibi uluslararası bir firma Türkiye’den birini şirketin başına sorumlu yönetici olarak ataya bilmektedir. Artık günümüz yönetim tarzında herhangi bir kural kaide kalmamıştır. Yöneticiler nerde başarılı biri bulunursa orada değerlendirilmektedir. Daha önceki yıllarda alt kademedeki çalışmayan o şirkette yetişmemiş biri yönetici olarak atanamazdı. Bir şirkette üst düzey bir yönetici olabilmek için o şirketin her bir kademesinde belirli süreler çalışmış olma şartı bulunmakta idi. Hatta bu şartlar birçok şirkette hala bulunmaktadır. Ancak bu tür şirketlerin sayısı gün geçtikçe azalmakta hatta kalmamaktadır (Miller, 2013).

“İşletmelerde veya örgütlerde yönetim işlevlerini uygulayarak işletmenin amaçlarına etkili ve verimli olarak ulaşılabilmesini sağlayan sorumlu kişiler yöneticilerdir. Yönetici, yapılmasından sorumlu tutulduğu işlerde işletmeyi etkili ve verimli bir şekilde amaçlarına ulaştırmakla görevli olan kişidir” (Ağraş ve Emre, 2018).

Yönetim ve İdare Arasındaki Farklar

Yönetim ve idare kavramları arasında herhangi bir fark götmeyen düşünürler olduğu gibi, iki kavramın farklı olduğunu iddia edenler de mevcuttur. Örneğin bazı düşünürler söz konusu farkın, yönetimin özel girişimcilik ve onun değerleriyle yürütüldüğü yani işletmenin daha çok kâr ve zara ilişkisinde yürütüldüğü şeklindedir. İdarenin ise daha ziyade kamu sektörü ve değerleriyle ilişkili olduğu için bir üst kademeye hesap verebilirlik ve kanunlara uygunluk ölçüsünde yapılan işlerle ilintili olduğu gözlemlenmektedir (Taylor, 2014).

Ülkemizde yöneticiler üç şekilde yönetime girme durumundadırlar. Bunlar atanmak sureti ile seçilmek sureti ile olduğu gibi, önce seçilerek belli bir aşamayı geçtikten sonra seçilenlerin içinden atanmak şeklinde de olmaktadır. Kamu kurumlarında genellikle, özellikle üst düzey yöneticiler atanmak suretiyle belirlenirken, özel şirketlerde bu değişiklikler göstermektedir (Shafi, ve diğ., 2019).

Bazen atanmak, bazen seçilmek şeklinde ola bilmektedir. Özellikle Üniversitelerde önce seçilmek suretiyle ilk aşamayı geçtikten sonra, ikinci aşamada Cumhurbaşkanlığınca seçilenlerin arasından uygun görülen birinin atanması şeklinde olmaktadır. Aslında bu şekilde bir atama her zaman görülmeyen nadir durumlardandır. Genellikle yöneticiler atanma veya seçilme şeklinde olmaktadır (Oyugi ve Gogo, 2019).

Liderliğin Tarihsel Gelişimi

Liderlik insanlık tarihinin başlangıcından buyana var olan bir olgudur. İnsanlar ne zaman bir arada yaşamaya, toplu hareket etmeye başladılarsa, liderlikte o tarihlerde doğal olarak başlamıştır. Çünkü toplu halde hareket edildiğinde mutlaka bir yönlendiren gruba yön veren onu harekete geçiren bir öncü bulunmaktadır. Aksi halde kaos olacaktır. *Heraklis'in "Her şey akıştadır ve hiçbir şey duruşta değildir."* deyişi ile insanoğlunun sürekli olarak değişimde olduğu ve bunu algılama, anlayış ortaya koyma ve ona uymada sürecin her zaman devam edeceği, bu yüzden değişime ayak uyduramayanın toplum dışı kalacağının yıllar önce kabul edildiği görülmektedir. İnsanlık tarihinin başlarında liderlik daha çok fiziksel güce dayalı olarak algılandığı bir gerçektir. Çünkü o tarihlerde henüz yaşam gücüyle idame ettirilmekteydi. Özellikle avlanırken, vahşi hayvanlardan korunurken, fiziksel güç ve cesaret grup içerisinde o insanı öne çıkaran onu lider yapan bir özellik idi. Daha

sonra insanlar arasında kişisel özellikleri farklı olan insanlar lider olarak algılanmaya başlandı. Liderlik insanlık tarihinin başlamasıyla doğal bir süreç olarak ortaya çıksa da; Oxford İngilizce sözlükte liderlik kelimesinin 1300'lere kadar dayandığı varsayılmaktadır. Günümüzde liderlik çok farklı yorumlarla ve bakış açıları ile değerlendirilmektedir (Ababneh and Al-Shakran, 2013)..

Teknolojik Liderlik

Okul Müdürlerinin teknolojik liderliği, okulda çalışan öğretmenlerin teknolojinin etkili biçimde ne şekilde kullanılacağı ve bunun için ihtiyaç duyulan gereksinimlerini giderebilen, gerekirse uygun model olabilen kişi olarak belirtmiştir (Çakır ve Aktay, 2018).

Okul yöneticilerinden eğitim teknolojilerinin alınması ve kullanılması için uygun ortamın sağlanması, öğrencilerin bu imkanlardan faydalanmalarının sağlanması hususunda gerekli çabayı gösteren kişilerdir (Tüfekçi, 2018).

Teknoloji lideri teknolojiyi uygulamada insan ve teknoloji bileşenlerinin uygulanması sırasında bu bileşenlerin uyumlu bir şekilde uzlaştırmaya yarayan ve aralarında doğru ilişkiyi kurduran kişidir. Aslında okullarda yöneticilerin en önemli sorunu bu konuda hazırlıksız olan okul yöneticilerinden kaynaklanmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirerek teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmasını sağlamalıdır. Bunun için gerekirse hizmet içi eğitim vererek öğretmenlerin yetiştirilmesi okul yöneticilerinin teknolojik liderliği görevleri arasına girebilir (Hero, 2020).

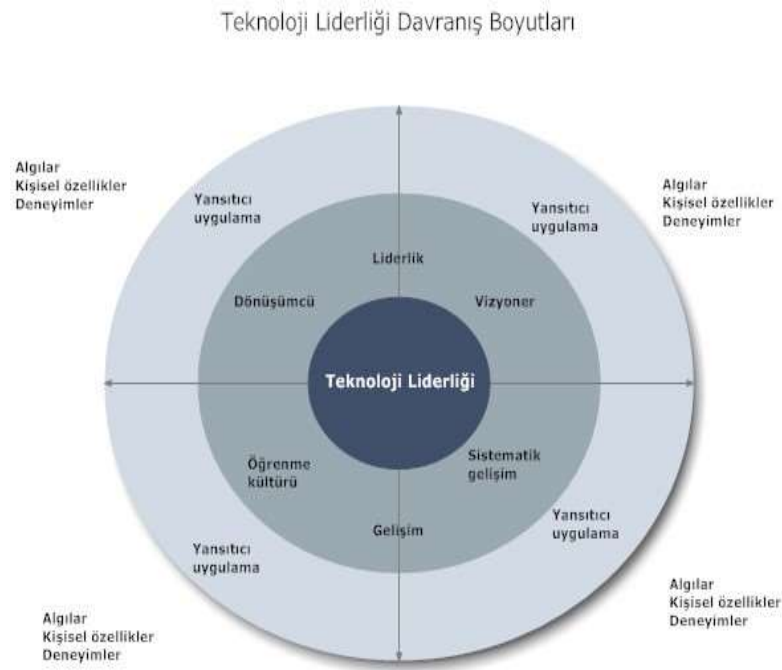
Bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi, ülkenin eğitim politikasındaki hızlı değişimler, fen ve teknoloji öğretimine yönelik ağır yaptırımlar, okul beklentileri ve diğer faktörlerin okullar arasında şiddetli rekabete ve yeni eğitim yöntemlerinin ortaya çıkmasına neden olduğu doğrudur. Tüm bu hızlı değişimler okul yöneticilerinden istenilen rolün karmaşıklığını artırmıştır. Okullar daha iyi öğrenme toplulukları oluşturmalı ve teknolojiyi daha iyi kullanmalı ve yerleştirmelidir. Bu durum okul yönetiminde teknik liderliğin önemini artırmaktadır (Çakır ve Aktay, 2018).

Günümüzde teknolojinin sayesinde icat edilen eğitsel araçlar, eğitim için değerli katkı sağlamıştır. Okullarda bulunan yöneticiler okullarında bu yeniliklerin

etkin bir şekilde kullanılması için belirleyici bir rol oynamalıdır. Bu role teknolojik liderlik denilebilir (Uğur ve Koç, 2019).

Teknolojik liderlik, teknolojinin okulda gereken şekilde değerlendirilmesinde zorunlu güdüyü veren, öğrencileri sözkonusu hususta oldukça etkisi altına alan, yön veren ve idare eden yönetici kişi olarak tanımlanabilmektedir. Okullarda bulunan eğitim yöneticilerinin, karar verme süreçlerinde teknolojik uygulamaları, pedagoji ve teknoloji etkileşiminin ne şekilde olduğunu ve teknoloji sayesinde yapılabilecek ya da yapılamayacak şeyleri bilmeleri, bunu iyi anlamaları ve anlatmaları gerektiğinin bilincinde olunmalıdır. Ancak bu şekilde teknoloji lideri olunabilir diye ifade etmiştir (Çakır ve Aktay, 2018).

Şekil 2.1. Teknoloji Liderliği Davranış Boyutları



Kaynak: Çakır ve Aktay, (2018).

Teknolojik Liderlik Standartları

Merkezi Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği (ISTE), eğitim standartlarının geliştirilmesine adanmış gelir elde etmeyi amaçlamamış vatandaşlardan oluşmuş kurumdur

kar amacı gütmeyen bir sivil toplum kuruluşudur ve bu standartları düzenli olarak güncellemektedir. ISTE tarafından geliştirilen bu standartlar şu anda yaklaşık 40 ülkede kullanılmaktadır (Aksoy ve Çobanoğlu, 2018).

ISTE, okul yöneticileri için Ulusal Eğitim Becerileri Standardını (NETS-A) ilk kez 2002’de geliştirmiş ve 2009 yılında bu standart türlerini güncellemiştir (Banoğlu ve diğ., 2016). NETS-A, teknoloji liderliğin en kapsamlı çalışmalarından biridir (Durnalı, 2018).

ISTE, 2018’de gerçekleştirdiği güncellemede NETS-A (ISTE-2009) şeklinde adlandırılan teknoloji liderliği standardını “Education Leader Standards” “Education Leader Standards” başlığı altına koymuştur. ISTE eğitim liderini; eş vatandaşlık durumunu korumaya çalışmalı, planlama esnasında vizyonu bulunmalı, liderlik becerilerini güçlendirmeli, sistemi tasarlamalı ve yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirilmelidir (ISTE, 2018).

1. Eşit Vatandaşlığı Savunmak: Eğitim liderleri, öğrencilerin sınıfta teknolojiyi kullanan, özgün ve ilgi çekici öğrenme deneyimlerine katılmak için gereken teknolojiyi edinen ve dijital kaynakların kullanımı ve eleştirel değerlendirmesi yoluyla bir dijital vatandaşlık örneği oluşturan yetenekli öğretmenlere sahip olmalarını sağlar.

2. Vizyoner Planlayıcı: Okul liderleri, teknoloji kullanımı yoluyla öğrenci performansını geliştirmek ve ortak bir vizyon geliştirmek için tüm paydaşlarla birlikte çalışır.

3. Güçlendirici Lider: Eğitimin lideri, öğretmenlerin ve öğrenim görenlerin eğitimi ve öğrenimi zengin hale getirmek açısından teknolojiyi yenilik bulunan yöntemlerle kullanabilecekleri bir ortam yaratmalıdır.

4. Sistem Tasarımcısı: Eğitimciler, teknolojinin öğrenim görme ortamında kullanımının etkinliğini destekleyecek kaynak çeşitlerinin yeter seviyede bulunmasını ve ilerideki ihtiyaçları gidermek açısından gelişimlerinin sağlanabilirliğini gerçekleştirir,

5. Öğrenmeye Bağlılık: Eğitimdeki liderler, kendilerine ve başkaları için teknoloji ile bağlı mesleksi eğitim faaliyetlerini destekler (ISTE, 2018).

COVID19 sürecinde okul müdürlerinin liderlik rolünün nasıl tasarlandığı incelenmeye başlamıştır. Harris (2020) sözkonusu araştırmalarından birisini yapmıştır. Bütün dünyada yaşanan kriz dönemine neden olan pandemi nedeniyle Harris (2020), dağıtımçı liderlik, işbirlikçi liderlik ve ağ tabanlı uygulamalar

çerçevesinde okul liderlerinin değişen liderlik rollerini ve uygulamalarını araştırmıştır.

COVID-19 süreci esnasında ilköğretim, ortaokul ve lise yöneticileri okullarında teknoloji kültürünü yaygınlaştırmakta zorlanıyorlar. Liderlerin kriz zamanlarında nasıl davrandığını açıklamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde, teknolojik liderlik üzerine birçok araştırmanın ISTE standardına dayandığı açıktır (Aksoy ve Çobanoğlu, 2018; Banoğlu, Vanderlinde ve Çetin, 2016; Chang, 2012; Çalık vd., 2019; Esplin, Stewart, Thurston, 2018; Gökbulut ve Çoklar, 2017; Görgülü ve Küçükali, 2018; Gürfidan ve Koç, 2016).

Örgütsel Bağlılık Kavramı, Tanımı ve Önemi

Örgütsel Bağlılık Kavramı

Örgütsel bağlılık kavramını incelemeye aldığımızda ilk olarak, örgüt ve bünyesinde barındırdığı işgörenlerin çalışma için sergilediği tutumu ve davranışlarıyla ilgilenen bir durumdur, denilebilir. Bu inceleme doğrultusunda aynı zamanda, çalışanın iş ile özdeşleşme, işe olan sadakati ve işe olan uyumluluk düzeyi ile de örgütsel bağlılık kavramı ilgilenir. Bir başka deyişle söz konusu kavram, örgüt-çalışan ilişkisindeki psikolojik bağlılık durumuna tekamül etmektedir ki bu bağlılık durumunun bahsi için karşılıklı beklentilerin gerçekleşmesi gereklidir (Toker ve diğ., 2019).

Genel bir ifade kapsamı; effective (duygusal), devam ve normatif (değer) bağlılık olacak şekilde üç terime dağıtılarak, bir çalışanın örgütsel bağlılığı ifade edilmiştir. Effective bağlılık, Türkçe manasından da anlaşıldığı üzere örgüte olan duygusal bir bağlılık durumundan söz eder. Bu bağlılık durumuna çalışanın örgütte geçirdiği zaman dilimi süresince geçirdiği anı dizisi etken gösterilebilir. Bir başka örgütsel bağlılık ifadesi olan devam bağlılığı ise, günümüz toplumunda da sıkça rastlanan bir bağlılık durumudur. Söz konusu bağlılık durumunda çalışan yeni bir iş arayışına girmenin maliyetinin fazla olacağını düşünerek ayrılmak yerine örgütte kalmaya devam eder ve bir devam bağlılığı faaliyeti sergilemiş olur. Normatif bağlılığa gelecek olursak, çalışanın vicdani/ahlaki değerlerinden doğan sorumluluk hissiyatı ile örgütteki bağlılığını sürdürmesi denilebilir. Bu sorumluluk hissiyatı çalışanın örgütün şahsına iyi davrandığı düşüncesi ile bir karşılık

niteliğinde oluşur ve çalışan örgüte bağlılığını normatif olarak sürdürür. Şahsi düşüncem olarak, günümüzde manupile edilmeye en uygun bağlılık durumudur (Uçar ve İpek, 2019).

Örgütsel Bağlılığın Tanımı

Örgütsel bağlılık kavramının tanımına dair farklı konumlardan birçok ifade çeşitliliği söz konusudur. Bu çeşitliliğin ortak paydası olarak birey ve örgüt ilişkisindeki örgütsel bağlılığın yapıcı bir bağ niteliğinde tezahür etmesi gösterilebilir (Toker ve diğ., 2019).

Bu açıklama doğrultusunda inceleme yapılacak olursa örgütsel bağlılığa dair şunları söyleyebiliriz:

Örgütün beklenti ve çıkarlarının karşılanma amacı doğrultusunda faaliyette bulunmak için oluşan kanıksanmış normatif baskıların tümü örgütsel bağlılık olarak görülebilir (Alcan, 2018).).

Tümel bir ifade biçimiyle örgütsel bağlılık, çalışanın iş performansı, sadıklığı ve örgüt prensiplerine verdiği önem açısından gerek duygusal (effective) gerek normatif olarak bireyin örgütle kurduğu psikolojik bağı tanımlar (Uçar ve İpek, 2019).

Örgüt bünyesindeki distribütif toplulukların görevleriyle içselleşme süreci de örgütsel bağlılığın tikel bir tanımı olarak gösterilebilir. Bir başka deyişe göre ise bağlılık, birey-örgüt ilişkisinde gözlemlenen fonksiyonel bir uyumdur. (Kerse, 2016).

Örgütsel bağlılık literatürüne baktığımızda, araştırmacılar, bireysel bağlılık esasları, örgütsel beklentiler doğrultusunda ortaya çıkan örgütsel çıkar ve amaçları savunma isteği, örgüte yönelik sorumlulukları yerine getirme ve örgütle geçirilen zaman diliminin uzunluğundan ziyade moral ve psikolojik gücü üzerinde durmuştur (Balay, 2000).

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler ve Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Bu kısımda başlıktan da anlaşılabilceği üzere bir önceki kısımda tanımlanan örgütsel bağlılığı, bu kez söz konusu bağlılığa etki yapan kişisel, organizasyonel ve organizasyon harici unsurlar olacak şekilde üç tema halinde dağıtarak, örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler incelenecektir. Bununla birlikte

örgütsel bağlılık doğrultusunda çıkarımı yapılan bağlılık türü tanımlanacaktır (Bromwich, 2018).

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Kişisel faktörler, örgütsel faktörler ve örgüt dışı faktörler olarak üç başlık halinde dağıtarak incelenmiştir. Bu durumları sırasıyla aşağıda açıklayalım (Bülbül, 2007).

Kişisel Faktörler

Örgütsel bağlılık ve kişisel faktörler arasında bulunan bağlantı hakkında birden fazla çalışma gerçekleştirilmiştir. Genel olarak kişisel faktörlerin örgütsel bağlılık ile yakından ilişkili olduğuna ve bunlara çok değer verildiğine inanılmaktadır. İş beklentileri, psikolojik sözleşme, kişisel özellikler ve kişilik faktörleri araştırılmıştır. (Gündoğan, 2009).

İş Beklentileri

Kişi için genel ifade biçimiyle çalışma gayesinin temel nedeni bireyin duyduğu ihtiyaç ve hedeflerini gerçekleştirme isteğidir. Sonraki aşama olarak ise birey, yapacağı işin bu istek doğrultusunda bir araç olup olamayacağına dair beklentiler içerisine girer. Örgütsel bağlılık işgücü ve pazar kapsamında işgören ve organizasyon arasında yapılan akitle bağlantılıdır. Birey açısından çoğu zaman örgütler bu ilişkide şahsi amaçlara ulaşmada bir aracı görevi görürler. Dolayısıyla örgütsel bağlılığa etken olarak örgütlerin söz konusu amaçlara hizmet etmekte yetenek ve kapasitesi, karşılayabilme yetisi gösterilebilir. Uzun vadeli bir sözleşmenin tanımı, kuruluşun değerlerinin nasıl paylaşılacağını ve kuruluş üyelerinin sorumluluklarının nasıl sürdürüleceğini içeren iyi yapılmış bir işi kabul etmek anlamına gelmektedir (Dolu, 2011). Sınırları iyi çizilmiş ve net olarak ifade edilmiş örgütsel beklentiler ile kişisel beklentiler arasında bir uyum söz konusu olduğu müddetçe örgütsel bağlılık olumlu etkilenecektir (Bülbül, 2007). Kişisel bir faktör olarak bir çalışanın işe başladığı zaman sahip olduğu bağlılık seviyesi denilebilir. Çalışan, uzun zaman süresince bir örgütte kalması için o örgüte bağlı kalma eğilimi önemlidir. Bu profildeki bireyler aynı zamanda örgütte daha fazla sorumluluk üstlenme ve örgüte katkı sağlama eğilimi de gösterirler. Şirket politikası, işe almadan önce uygun şekilde bilgilendirilmeyenlerin işe başladıktan sonra beklentileri karşılayamayan aksilikler yaşayabileceğini ve çalışan devri

nedeniyle kuruluşun maruz kalabileceği potansiyel maliyetleri üstlenebileceğini öngörmektedir. İK organizasyonlarının ilgili pozisyonları için iş tanımlarını hazırlamaları ve işe alım öncesi adayları bilgilendirmeleri önemlidir (Gündoğan, 2009).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik, teknolojik liderlik ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir

Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Kara (2021), ortaöğretim meslek okulu öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak dönüşümcü liderlik becerilerine sahip okul liderliği düzeyini ve bu algının öğretmen demografisi bağlamında farklı olup olmadığını belirlemektedir. Sonuçlar, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, iş deneyimi ve okul zamanı gibi değişkenlerde öğretmen algısında anlamlı bir farklılık olmadığını, ancak okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki öğrenci sayısında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Gün (2020) tarafından yapılan araştırma, okul liderlerinin ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri tarafından algılanan dönüşümcü liderlik nitelikleri ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Sonuçlar, erkek öğretmenlerin okula daha fazla bağlı olduğunu göstermektedir. 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasındaki anlamlı farklılıklar incelendiğinde 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin okula bağlılık ve dönüşümsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının, okula bağlılık ve dönüşümsel liderliklerinin öğretmenlere nazaran üst düzey bulunduğu izlenmektedir. Mevcut okul eğitim seviyesi, eğitim kurumlarının türü ve tutarlılığı önemli farklılıklara neden olmuştur. Ayrıca araştırmalar, dönüşümcü liderliğin özellikleri ile örgütsel bağlılık arasında yüksek ve anlamlı olan pozitif bağlantı olduğunu bulmuştur. Sonuçlar, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin öğretmen-okul etkileşimini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca karar vericilerin okul liderlerini seçerken dönüşümcü liderliğin özelliklerini dikkate almalarının da önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Dalgacı (2020) tarafından Siirt'deki devlet ilkokullarında görev yapan müdürlerin değişime yaklaşımının ve Hofstede'nin kültürel boyutlarının (iktidardan uzaklık, kolektivizm, erillik, güvensizlikten kaçınma ve sebat gibi) nasıl bir etki

yarattığı belirlenmeye çalışılmıştır. Dönüşümcü liderlik ile kültürel değerler boyutu arasındaki mesafe, dönüşümcü liderlik ile kültürel değerler boyutu arasında pozitif, düşük düzeyde bir bağlantı olduğunu belirlemektedir.

Yumlu'nun (2020) araştırmasının amacı, okul yöneticilerinin teknik liderlik özelliklerinin okul performansına etkisini belirlemektir. Mevcut okullarda cinsiyet, yaş, deneyim süresi ve toplam çalışma saatleri açısından öğretmenlerin teknik liderlik ve okul performansına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin aile statüsü açısından, teknik liderliğin sadece insani boyutunda anlamlı farklılıklar vardır, ancak okul performansı algısında anlamlı bir farklılık yoktur. Okul düzeyinde yapılan regresyon analizi, öğretmenlerin teknik liderlik algısının okul performansından önemli ölçüde farklı olduğunu; insan merkezli teknik liderlik, destek ve vizyon alt boyutlarının okul performansını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Öte yandan, iletişim ve işbirliğinin okul performansı üzerinde önemli bir etkisi yoktur.

Sağbaş (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, lise yöneticilerinin teknik liderlik becerilerini belirlemek ve bu konuda eğitim politikası önerileri oluşturmak temel amaç olmuştur. Teknolojilerini bilgi yoluyla okul yönetiminde kullandıkları tespit edilmiştir.

Demir (2021) çalışmasının, ilk ve ortaokullar bünyesinde çalışan müdürlerin davranışlarının, öğretmen görevinde olanların katılımını ve örgüte olan güvenini öğretmen algılarına göre ne ölçüde yordadığını belirlemektir. Araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmen görevinde olanların örgütsel bağlılıkları ve örgütsel güvenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Örgütsel adalet ile örgütsel katılım arasında "orta" ve olumlu bir bağlantı olduğu, örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasında "orta" olumlu bir ilişki bulunduğu gözlemlenmiştir. Burada bunun dışında okul ilkeleri ve örgütsel adalet ile ilgili davranışların öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve güven algılarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel adalet alt boyutunun öğretmen normatif bağlılığı alt boyutunu ve etkileşimli bağlılık alt boyutunu olumlu yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Adalet "zayıf düzeyde"dir. Yukarı doğru ise öğretmenlerin duygusal yatırım alt boyutunu yordamaktadır. Yargının örgütsel boyutu iyi adalet, öğretmenlerin yöneticilere güveni ve sınıf arkadaşlarına olumlu güven alt boyutlarına yer verirken, işlemsel adalet alt boyutları öğretmenlerin yöneticilere,

akranlarına ve paydaşlarına güvenini olumlu yönde yordamaktadır. Etkileşimli adalet alt boyutu ise öğretmen güvenini olumlu yönde yordamaktadır.

Göze'nin (2021) “Örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşmenin whistleblowing (bilgi ifşası) üzerine etkisi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde bir araştırma” isimli çalışmasının amacı örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşmenin açıklama yapması üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Analiz sonucunda, demografik istatistikler üzerinden örgüte katılım durumu kontrol edildiğinde medeni durum, yaş, akademik unvan, hizmet süresi ve mesleki deneyime ilişkin bilgilerde önemli farklılıklar bulunmaktadır. Cinsiyet ve eğitim düzeyine ilişkin bilgilerde önemli bir farklılık yoktur. Demografik özelliklere göre örgütsel kimlik incelendiğinde medeni durum, yaş, akademik düzey, kurumsal nitelikler, mesleki deneyim gibi bilgilerde önemli farklılıklar görülmektedir. Cinsiyet ve eğitim düzeyine ilişkin bilgilerde önemli bir farklılık yoktur. Açıklama düzeyi demografik araştırmalara dayandırıldığında; cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, eğitim, öğrenim, iş deneyimi vb. konularda anlamlı bir farklılık yoktur. Çalışma, katılımcıların örgütsel yatırım düzeylerinin örgütsel kimlik düzeyleriyle orta düzeyde pozitif, örgütsel yatırım düzeylerinin bilgi açıklama düzeyleriyle biraz pozitif ve düzeylerinin örgütsel kimlik düzeyleriyle biraz pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına dayalı olarak, kuruluşun taahhüdünün ve kimlik tespitinin bilgi ifşası üzerindeki etkisinin belirlenmesi; şirketin yükümlülüklerinin bilgi ifşası üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı ve şirketin kimliğinin bilgi ifşası üzerinde önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Esplin'in (2017), “Utah İlköğretim Okulu Müdürlerinin Teknoloji Liderleri Olarak Hazırlanması” isimli doktora tezinin amacı Utah ilkokul yöneticilerinin ISTE standardına göre teknolojik liderlik düzeylerini belirlemektir. Çalışma nicel yöntemler kullanır. 2015-2016 döneminde 533 Utah devlet ilkokul müdürü evreni oluşturmuş ve bunlardan 224 tanesi seçilmiştir. 129 yönetmenin görüşleri değerlendirildi. Veriler, 2009 ISTE yönetim kadrosu çerçevesini kullanan okul müdürleri için Teknik Liderlik Değerlendirmesi (PTLA) anketi (2009) kullanılarak toplanmıştır. Önemli bir bulgu, Utah ilkokul müdürlerinin teknik lider olmak için yeterli eğitimi almamış olmalarıdır.

Domeny'in (2017), "İlköğretim Okullarında Dijital Liderlik ve Dijital Uygulama Arasındaki İlişki" isimli doktora tezinin amacı, 21. yüzyıl yetkinlik modeli oluşturmak için müdürün dijital liderliği ile öğretmenlerin öz-yeterliği arasında olan anlamı belirlemektir. Araştırmacılar ayrıca okul müdürlerinin dijital liderliğinin okul öğretmenlerinin dijital uygulamaları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma nicel bir tanımlama yöntemi kullanmıştır ve araştırmacılar arasında Missouri'deki ilköğretim müdürleri ve öğretmenler de yer almıştır. ISTE (Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği) Yönetim Standartları ve ISTE Öğretmen Standartlarına dayalı bir çalışmada, 260 müdür ve 358 öğretmen veri toplama araçlarına yanıt vermiştir. Veri toplama araçları arasında Metcalfes (2012) "Okul Müdürleri Teknoloji Liderliği Değerlendirme Ölçeği" yer almaktadır. İki değişken arasındaki korelasyon zayıf olmuştur. Yöneticiler için kişisel ISTE standardı ile genel ISTE standardı arasında yakın bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Görevleri ve talimatları için belirlediği standartların doğru olduğunu savunmuştur. Ayrıca kişisel ISTE standartlarıyla öğretmenlerin genel ISTE standartları arasında yakın bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenleri öğrenmeyi desteklemek için doğru şekilde yönlendirmek için doğru standartların varlığı desteklenmiştir.

Haley (2017), " K-12 Okulları Teknoloji Bütünleşmesi Uygulamalarında Liderliğin Etkisi" başlıklı doktora tezini savundu. Olumlu ve yenilikçi eğitim teknolojisi deneyiminin özellikleri üzerine üç çalışma, akademik performansı geliştirmek ve öğrencilerin öğrenmesinde kilit ve etkili teknik liderlik gelişimi için kullanımının tapılması gereken liderlik yöntemlerini ve sistemlerini analiz etmek için K12. -Temel teorik modellere dayalı nitel araştırma yöntemleri ile analiz edilmiştir. New York, New Jersey ve Wisconsin'de üç değişik iş yapılmıştır. Sonuçlar, temel araştırma konularının geleneksel liderlik baskısı, etkili iletişim, etkili liderlik ve teknik entegrasyon olduğunu göstermektedir. Neticede, halihazırdaki üç çalışmadan elde edilen bilgiler birleştirilerek bir teori geliştirildi.

McGrath ve diğ., (2016), "Okullardaki Bilişim Teknolojileri Liderlik Modellerinin İncelenmesi" konulu doktora tezinde; üç değişik bölgedeki okul türlerinin bilgi teknolojisi liderlik yapısı incelenmiştir. Ayrıca dört ana sahada (vizyon, bütçe, öğretmen uyumunu ve teknik yardım) katılımcılar arasındaki liderlik dağılımının derecesini de incelemiştir. Teknolojiye en iyi uygulamaları ve yönergeleri dahil etmenin ve teknolojiyle ilgili gerekli ürünleri sunmanın çok

başarılı olacağı argümanını doğrulamaya çalışmıştır. Bu çalışmalarda hibrit bir yaklaşım kullanılmıştır. "Öğretmen Okulu Teknoloji Anketi, İlçe Teknoloji Lideri ve Müdür İdari Ölçeği, Müdür ve Öğretmen Görüşme Formu, İlçe Milli Eğitim Müdürü ve İlçe Teknoloji Lideri Görüşme Formu" bilgi elde etme vasıtalarıdır. Sözkonusu vasıtalar üç değişik ilçe bünyesinde kullanılmıştır. Araştırmalar, okul bölgelerinin yönetim yapısının daha merkezi olmayan bir modele doğru geliştiğini göstermiştir. Hem iç hem de dış faktörler evrimi etkilemektedir. Çalışma, resmi bölgesel yetkilere sahip teknik liderlerin, öğretme ve öğrenmenin genel karar vermede ve öğretmen gelişimini teşvik etmede önemli bir rol oynadığını bulmuştur. Bölgesel teknik koordinatörlerin uzun süreli istihdamının faydalarını, bölgesel teknik koordinatörler için profesyonel sertifika almanın faydalarını ve yönetim lisansüstü derslerinde profesyonel teknik eğitimin önemini vurgulamıştır.

Curcio (2016), "NALB: No Administrator Left Behind: Yöneticilerin Teknoloji Bütünleşmesi Algılarına Yönelik Kalitatif Bir Çalışma" isimli tezin amacı; okulun teknik entegrasyonunun idari personel tarafından öz değerlendirmesini incelemektir. Yöneticilerin algıları, tutumları ve inançları hakkında sağlamak açısından nitel araştırma yöntemleri, mülakat / görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Yönetim ve politika piramidinin kavramsal çerçevesinde Örgütsel entegrasyon, bakım ve planlama bu piramidin üç yönünü meydana getirmiştir. Collins'e (2009) göre, bu modele destek vermek ve başarılı teknolojik entegrasyonu elde etmek açısından piramidin üç yönüne de kararlılık ve özverili liderlik ile eşzamanlı olarak ulaşılmalıdır. Araştırma ekibi, kendi okulları içinde yönetici şeklinde çalışan 13 katılımcıdan oluşmaktadır. İki dikte makinesinde kayıt yapılan röportajların kodu çözülmüş ve analiz edilmiştir.

BÖLÜM III

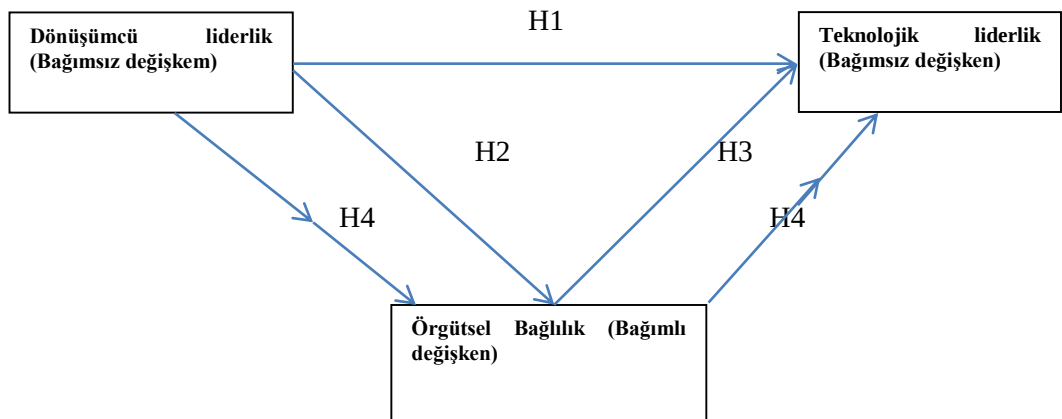
YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Bu araştırma eğitim kurumu idarecilerinin dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderlik tarzlarının öğretmen olarak görev yapanların örgütsel bağlılıklarına etkisinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli ile yapılmış tanımlayıcı bir araştırmadır.

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerini kullanır. Nicel araştırma, gerçekleri ve olayları nesnelleştiren ve onları gözlemlenebilir, ölçülebilir ve dijital formlarda sunmaktadır. Nicel araştırmada ise araştırmanın teması ile ilgili fikirlerinin tarafı sorgulanmakta, aksine çok sayıda sayısal veri ile daha yüzeysel olarak belirlenmektedir (Kafadar, 2014).

Bu araştırmada, Bursa Yıldırım ilçesinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden ilköğretim, ortaokul ve lise idarecilerinin dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderlik tarzlarının öğretmen olarak görev yapanların örgütsel bağlılıklarına etkisi incelenmiştir. Söz konusu bakış farklılıklarında asıl inceleme problemi ortaya konulmuştur. Aşağıda esas inceleme modeli ile ilişkili şekilde söz konusu araştırmada bağımlı değişken örgütsel bağlılık olup, bağımsız değişkenler ise dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderliktir. Bu araştırma tasarımı şekil 3.1’de aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Araştırma Hipotezleri ve Modeli

Kurulan araştırma tasarımına ilişkin detaylı araştırma soruları şu şekilde ifade edilebilir.

- Bursa Yıldırım ilçesinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden ilköğretim, ortaokul ve lise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderlik tarzlarının öğretmen olarak görev yapanların örgütsel bağlılığına etkisi bulunmakta mıdır?

Bu araştırma ile ilköğretim, ortaokul ve lise idarecilerinin dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderlik tarzlarının öğretmen görevinde olanların örgütsel bağlılığına etkisinin olacağı öngörülmektedir.

Araştırma modeli dikkate alınarak (n=2240) öğretmenin görüşleri çerçevesinde ilköğretim, ortaokul ve lise idarecilerinin dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderlik tarzlarının öğretmen olarak çalışanların örgütsel bağlılığına etkisinin olup olmadığının saptanması için aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

H₁: İlköğretim, ortaokul ve lise idarecilerinin dönüşümcü liderlik tarzlarıyla teknolojik liderlik stilleri ilişkilidir.

H₂: İlköğretim, ortaokul ve lise idarecilerinin dönüşümcü liderlik usulleriyle öğretmen olarak çalışanların örgütsel bağlılıkları ilişkilidir

H₃: İlköğretim, ortaokul ve lise okul yöneticilerinin teknolojik liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ilişkilidir

H₄: İlköğretim, ortaokul ve lise idarecilerinin dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderlik tarzlarının öğretmen olarak çalışanların örgütsel bağlılığına etkisi vardır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evreni Bursa Yıldırım İlçesinde 2016-2017 döneminde Rahim Keskin Orta Okulu, Erdoğan Şahinoğlu Orta Okulu, Turgay Cinen İlköğretim Okulu, Setbaşı Dörtçelik İlk Öğretim okulu, Mimar Sinan Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Özel Sınav Koleji, Özel Emine Örnek Okulları, Özel Ahmet Kırmızı Lisesi, Özel Bursa Fen lisesi, Özel Şahinkaya Okulları ve Özel Okyanus Koleji'nde görev yapan öğretmenlerdir. Örneklem evrende sayılan okullarda görev yapan ve random yöntemiyle seçilen 2240 öğretmenden oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri nicel olarak anket formu dağıtılarak veriler toplanmış olup, anket formunda yer alan bölümler ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir.

Sosyo-demografik Veri Formu

Araştırmacının geliştirdiği Kişisel Bilgi Formu öğretmenlerin genel profilini ve demografik özelliklerini belirlemek amacıyla ve aynı zamanda okul idarecilerinin dönüşümcü liderlik tarzları ve teknolojik liderlik stillerinin öğretmen olarak çalışanların, örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi için çeşitli değişkenler belirlenerek hazırlanmıştır. Formda cinsiyet, yaş, medeni durum, öğretmenlik mesleğindeki kıdemi, eğitim durumu, eğitim verdiği kademe ve eğitim verdiği okulun durumuna dair maddeler yer almaktadır.

Çok Faktörlü Liderlik Stilleri Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire 5-x short) (MLQ)

Çok Faktörlü Liderlik Anketi (MLQ5X), 1995 yılında Bass ve Avolio tarafından etkileşimci ve dönüşümcü liderlik stillerini ölçmek için geliştirilmiştir. Bu anketteki 45 ifade, bireysel yöneticiler tarafından organizasyonel ve bilimsel araştırmalar için rapor yazmak için uygundur. 20 dönüşümcü liderlik bileşenini tanımlayan 45 bileşen, etkileşimci liderliği 16 ve liderlik davranış sonuçlarını tespit eden 9 madde olacak şekilde toplam 45 maddedir. Dönüşümcü liderlik, her biri 4 unsurdan oluşmuştur. idealleştirilmiş etki (davranış), idealleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt ölçeklerinden meydana gelmiştir. Çalışmada dönüşümcü liderliğin çeşitli alt boyutlarının değerleri hesap edilmiş ve etkileşimci liderlik ve netice ölçüm verileri hariç tutulmuştur (Avolio ve Bass, 2004, aktaran Bağdoğan ve Sarpbalkan, 2017).

Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ)

Ölçek orijinal versiyonu “Principals Technology Leadership Assessment” başlıklı olup, Amerikan Araştırma Enstitüsü (AIR) ve Iowa Üniversitesi'nin katılımıyla Teknik Liderlik İleri Araştırma Merkezi (CASTLE) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek boyutu, NETS-A'nın öncü teknolojisi şeklinde bilgisi bulunan 6 teknoloji liderliği boyuttan meydana gelmektedir. Orijinal ölçek içeriğinin geçerliliği, uzman tahminlerine dayalı olarak belirlenmiş ve Cronbach alfa'nın iç tutarlılığının güvenilirliği test edilmiştir. Cronbach alfa ölçeğinin güvenilirlik katsayısı

$\alpha=0,95$ olarak bulunmuştur. Uygulanan “verimlilik ve profesyonellik” ölçümünün iç tutarlılığının güvenilirliği $\alpha = 0.65$ ile belirlenmiştir (Castle, 2009).

Ölçekteki ortalama değer şu şekilde hesaplanmaktadır: “hiç” tercihi açısından -2 puan, “az” tercihinde -1 puan, “kısmen” tercihinde 0 puan, “önemli oranda” tercihinde 1 puan ve “tamamen” tercihi açısından 2 puan verilerek hesap edilmiştir. -2'ye yakın değerler zayıflığı, +2'ye uzak olmayan değerlerse güçlü teknolojik liderliği göstermektedir. Ortalamasının olumlu ya da olumsuz olması, müdürün bilgi ve becerilerinin ya da fırsat eksikliğinin değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır (Castle, 2009).

Yeterlik seviyesini değerlendirirken, -2'den +2'ye kadar olan .8 aralık değerine sahip beş aralık önemlidir. Yeterlik düzeyi adları orijinal ölçeğe dayanmaktadır: “hiç” (ort.= -2 ila -1,2 aralığında), “az oranda” (ort. = -1,2 ila -0,4 aralığında), “kısmen” (ort. = -0,4 ila 0,4 aralığında), “önemli oranda” (ort. = 0,4 ila 1,2 aralığı), “tamamen” (ort.= aralık 1,2 ila 2) olarak tanımlanır. Köksal Banoğlu, ölçeğini Türkçe'ye çevirirken CASTLE Direktörü Scott McLeod'dan gerekli izni alarak biri yeminli tercüman, diğeri ise İngilizce ve edebiyat alanında sertifikalı iki dil uzmanından yardım istemiştir. Orijinal ölçekte “verimlilik ve profesyonel uygulama” ölçümünün güvenilirliğinin düşük olması ve kültürel çeviri sürecinde yaşanan sorunlar nedeniyle çeviri ekibinin onayı ile ölçeğin Türkçe formuna bu parametre dahil edilmemiştir. Alt ölçekler ile ilgili maddeler şunlardır: Vizyoner liderlik, 13-15 Dijital çağ öğrenme kültürü, 16-23 Mesleki gelişimde mükemmellik, 24-26 Sistematik gelişim, 27-32 Dijital vatandaşlık.”

Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)

Öğretmen örgütsel bağlılık seviyelerini belirlemeye Balay (2000) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçek, örgütsel bağlılığı üç alt ölçekte araştırmaktadır. O'Reilly III ve Chatman (1986) tarafından tartışıldığı gibi, bu ölçümler uyum, özdeşleşme ve içselleştirmedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği 27 maddedir. Her konunun bir Likert beş nokta sistemi vardır. Çalışmaya katılan katılımcıdan seçeneklerle en ilgili olan her bir ifadeye (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) kısmen katılıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) katılıyorum ve (5) katılıyorum biçiminde yanıt vermeleri istenmiştir. Uyum boyutunun soruları 1-8 arasında, özdeşleşme 9-16, içselleştirilme boyutu 17-27

arasındadır. Kuruluşa düşük düzeyde bağlılık puanı, kuruluşa düşük seviyede bağlılık, kuruluşa yüksek düzeyde bağlılık puanları, kuruluşa yüksek düzeyde bağlılık anlamına gelmektedir. Örgütsel bağlılığın değerlendirme sınırları (1) Kesinlikle katılmıyorum 1,00-1,79, (2) Az katılıyorum 1,80-2,59, (3) Orta Düzeyde Katılıyorum 2,60-3,39, (4) Katılıyorum 3,40-4,19, (5) Tamamen katılıyorum 4,20-5,00 olarak ayarlanmıştır.

Veri Toplanması

2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Yıldırım İlçesinde bulunan Rahim Keskin Orta Okulu, Erdoğan Şahinoğlu Orta Okulu, Turgay Cinen İlköğretim Okulu, Setbaşı Dörtçelik İlk Öğretim okulu, Mimar Sinan Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Özel Sınav Koleji, Özel Emine Örnek Okulları, Özel Ahmet Kırmızı Lisesi, Özel Bursa Fen lisesi, Özel Şahinkaya Okulları ve Özel Okyanus Koleji'nde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerine dağıtılmış ve daha sonra öğretmenlerden geri toplanmıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Anketten sağlanan bilgilerin analizinde Sosyal Bilimler (SPSS) 24.0 istatistik yazılım paketi kullanılmıştır.

Frekans analizi ile araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine ve belirli özelliklerine göre dağılımları belirlenmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nden (ÖBÖ) almış oldukları puanlar betimsel istatistiklerle gösterilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmen olarak çalışanlar sosyodemografik niteliklerine göre ve Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nden (ÖBÖ) elde edilen tahmini değerler karşılaştırıldığında, veri seti normal dağılıma karşılık geldiği için parametrik hipotez testi kullanılmıştır.

Kolmogorov-Smirnov ile verilerin normal dağılım uygunluğunun olup olmadığı, ShapiroWilk testi, QQ grafiği ve skew basıklık değeri ve varyansın tekdüzeliğini kontrol etmek için Leuven testi ile kontrol edilmiştir. Bağımsız değişken 2 kategori içeriyorsa bağımsız örneklem t testi, bağımsız değişkenin ikiden

fazla kategorisi varsa ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Varyans analizine dayalı olarak bağımsız değişkenlerin kategorileri arasında istatistiki şekilde anlamlı bir fark varsa, farkın hangi kategoriden geldiğini belirlemek için Tukey testini (post-hoc testi) kullanılmıştır.

Okul yöneticileri ve ğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri leği (EYTLYÖ) ve rgtsel Bağlılık leği'nden (B) almış oldukları puanları arasında bulunan korelasyonlar Pearson korelasyon analiziyle belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ve teknolojik liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisinin sosyodemografik değişkenler kapsamında incelenmesi için gerçekleştirilen çalışmaya ait bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

	F	%
Cinsiyet		
Kadın	1393	62,2
Erkek	847	37,8
Yaş		
20-30	491	21,9
31-39	1053	47,0
40-48	440	19,6
49 ve üzeri	256	11,4
Medeni durum		
Evli	1747	78,0
Bekâr	485	21,7
Dul/Boşanmış	8	,4
Eğitim durumu		
Lisans	1276	57,0
Yüksek Lisans	684	30,5
Doktora	280	12,5
Mesleki kıdemi		
1-10 yıl	1694	75,6
11-20 yıl	330	14,7
21 yıl ve üzeri	216	9,6
Eğitim verdiği kademe		
İlkokul	822	36,7
Ortaokul	1005	44,9
Lise	413	18,4
Eğitim verdiği okulun durumu		
Devlet okulu	1900	84,8
Özel okul	340	15,2

Tablo 4.1’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerinin dağılımları gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin %62,2’sinin kadın ve %37,8’inin erkek olduğu, %21,9’nun 20-30 yaş aralığında, %47,0’nin 31-39 yaş aralığında, %19,6’nın 40-48 yaş aralığında, %11,4’nün 49 yaş ve üzeri olduğu,

%78,0'nin evli, %21,7'nin bekar, %0,4'nün dul/boşanmış oldukları, %57,0'nin lisans mezunu, %30,5'nin yüksek lisans mezunu oldukları, %12,5'nin doktora yaptıkları, mesleki kıdemlerine göre %75,6'nın 1-10 yıl arası, %14,7'nin 11-20 yıl arası, %9,6'nın 21 yıl ve üstünde oldukları, eğitim verdikleri kademe %36,7'nin ilköğretim, %44,9'nun ortaokul, %18,4'nün lise olduğu, eğitim verdikleri okulun durumu %84,8'nin devlet okulu, %15,2'nin özel okul olduğu saptanmıştır.

Bağımsız Örneklem T Testi ve ANOVA Analizleri

Tablo 4.2.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçekler	n	$\bar{x}$	s	Min	Max
– Uyum	2240	24,60	9,16	10	50
– Özdeşleşme	2240	34,28	9,21	10	50
– İçselleştirme	2240	36,34	8,62	10	50
Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)	2240	32,25	6,83	10	50
– İdealleştirilmiş etki (davranış)	2240	35,55	7,61	10	50
– İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	2240	37,40	8,96	10	50
– Telkinle güdüleme	2240	35,75	8,49	10	50
– Entelektüel uyarım	2240	33,75	8,31	10	50
– Bireysel destek	2240	38,41	8,56	10	50
Dönüşümcü Liderlik	2240	36,17	6,36	10	50
Etkileşimci Liderlik	2240	33,13	5,79	10	50
Liderlik Davranışlarının Sonuçları	2240	37,64	8,16	10	50
Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği (ÇFLTÖ)	2240	35,38	5,32	10	50
– Vizyoner Liderlik	2240	33,66	7,74	10	50
– Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	2240	35,90	9,52	10	50
– Mesleki Gelişimde Mükemmellik	2240	35,23	6,94	10	50
– Sistematiği Gelişim	2240	33,27	8,95	10	50
– Dijital Vatandaşlık	2240	35,51	8,75	10	50
Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ)	2240	34,57	6,48	10	50

Tablo 4.2.'de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ), Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler

Tablo 4.2 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeğinde yer alan uyum alt boyutundan $\bar{x}=24,60\pm9,16$ puan, özdeşleşme alt boyutundan $\bar{x}=34,28\pm9,21$ puan, içselleştirme alt boyutundan $\bar{x}=36,34\pm8,62$ puan aldıkları görülmüştür. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği genelinden aldıkları en düşük puan 10, en yüksek puan 50 olup, alınan puan ortalaması $\bar{x}=32,25\pm6,83$ bulunmuştur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde (ÇFLTÖ) yer alan dönüştürücü liderlik ölçeğinin idealleştirilmiş etki (davranış) alt boyutundan $\bar{x}=35,55\pm7,61$ puan, idealleştirilmiş etki (atfedilen) alt boyutundan $\bar{x}=37,40\pm8,96$ puan, telkinle güdüleme alt boyutundan $\bar{x}=35,75\pm8,49$ puan, entelektüel uyarım alt boyutundan $\bar{x}=33,75\pm8,31$ puan, bireysel destek alt boyutundan $\bar{x}=38,41\pm8,56$ puan aldıkları görülmüştür. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dönüştürücü liderlik ölçeği genelinden aldıkları en düşük puan 10, en yüksek puan 50 olup, alınan puan ortalaması $\bar{x}=36,17\pm6,36$ bulunmuştur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde (ÇFLTÖ) yer alan etkileşimci liderlik alt boyutundan $\bar{x}=33,13\pm5,79$ puan, liderlik davranışlarının sonuçları alt boyutundan $\bar{x}=37,64\pm8,16$ puan aldıkları görülmüştür. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği (ÇFLTÖ) genelinden aldıkları en düşük puan 10, en yüksek puan 50 olup, alınan puan ortalaması $\bar{x}=35,38\pm5,32$ bulunmuştur.

Aşağıda yapılan alt hipotez analizlerinin kabul edilip edilmediği Ek 2’de verilen hipotez tablolarında ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.3.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	t	p
– Uyum	Kadın	1393	24,01	8,80	-	
	Erkek	847	25,56	9,64	3,902	,000*
– Özdeşleşme	Kadın	1393	33,85	9,22	-	
	Erkek	847	35,00	9,14	2,871	,004*
– İçselleştirme	Kadın	1393	36,08	8,72	-	
	Erkek	847	36,76	8,43	1,816	,069
Örgütsel bağlılık ölçeği (ÖBÖ)	Kadın	1393	31,84	6,89	-	
	Erkek	847	32,92	6,69	3,631	,000*
– İdealleştirilmiş etki (Davranış)	Kadın	1393	35,35	7,65	-	
	Erkek	847	35,88	7,55	1,612	,107
– İdealleştirilmiş etki (Atfedilen)	Kadın	1393	37,75	8,73	-	
	Erkek	847	36,82	9,30	2,387	,017*
– Telkinle güdüleme	Kadın	1393	35,94	8,60	-	
	Erkek	847	35,44	8,31	1,357	,175
– Entelektüel uyarım	Kadın	1393	33,88	8,30	-	
	Erkek	847	33,53	8,33	,952	,341
– Bireysel destek	Kadın	1393	38,58	8,48	-	
	Erkek	847	38,12	8,69	1,233	,218
Dönüşümcü liderlik	Kadın	1393	36,30	6,47	-	
	Erkek	847	35,96	6,18	1,228	,219
Etkileşimci liderlik	Kadın	1393	33,11	5,69	-	
	Erkek	847	33,16	5,95	-,186	,852
Liderlik davranış sonuçları	Kadın	1393	37,89	8,13	-	
	Erkek	847	37,23	8,20	1,866	,062
Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği (ÇFLTÖ)	Kadın	1393	35,48	5,34	-	
	Erkek	847	35,22	5,28	1,154	,249
– Vizyoner liderlik	Kadın	1393	33,77	7,62	-	
	Erkek	847	33,47	7,92	,869	,385
– Dijital çağ öğrenme kültürü	Kadın	1393	35,87	9,52	-	
	Erkek	847	35,95	9,53	-,198	,843
– Mesleki gelişimde mükemmellik	Kadın	1393	35,29	6,90	-	
	Erkek	847	35,15	7,03	,469	,639
– Sistematik gelişim	Kadın	1393	33,30	8,89	-	
	Erkek	847	33,23	9,05	,176	,860
– Dijital vatandaşlık	Kadın	1393	35,59	8,67	-	
	Erkek	847	35,39	8,87	,510	,610
Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ)	Kadın	1393	34,64	6,42	-	
	Erkek	847	34,46	6,58	,639	,523

* $p < 0,05$

Tablo 4.3’de okul yöneticileri ve öğretmen cinsiyetleri kapsamında ölçeklerden aldıkları puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem T testi neticeleri sunulmuştur.

Tablo 4.3 okul yöneticileri ve öğretmenlerinin cinsiyetleri çerçevesinde örgütsel bağlılık ölçeği geneli, örgütsel bağlılık ölçeği uyum ve özdeşleşme alt ölçeği üzerinden elde ettikleri puanları arasında bulunan farkın istatistiksel yönden anlamlı bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Erkek okul yöneticileri ve öğretmenlerinin uyum ve özdeşleşme alt boyutundan aldıkları puanlar kadın okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde (ÇFLTÖ) yer alan dönüşümcü liderlik ölçeğinin idealleştirilmiş etki (atfedilen) alt ölçeği üzerinden elde ettikleri puanları arasındaki istatistiki yönden anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Kadın okul yöneticileri ve öğretmenlerinin idealleştirilmiş etki (atfedilen) alt ölçeğinden aldıkları puanları erkek okul yöneticilerine ve öğretmenlerine nazaran yüksek bulunmuştur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği içselleştirme alt boyutundan, Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan dönüşümcü liderlik ölçeğinin idealleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek alt boyutlarından, dönüşümcü liderlik ölçeği geneli, etkileşimci liderlik, liderlik davranış sonuçları, Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği geneli, Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeğinde yer alan vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık alt ölçeklerinden ve Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği genelinden almış oldukları puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 4.4.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F	p	Fark
Örgütsel bağlılık Ölç.	20-30	491	24,41	8,82	10	50	3,824	,010*	1-3
	31-39	1053	24,24	8,87	10	50			
	40-48	440	25,91	9,47	10	50			
	49 ve üzeri	256	24,18	10,21	10	50			
	20-30	491	33,88	8,98	10	50	,424	,736	
	31-39	1053	34,42	8,99	10	50			
	40-48	440	34,41	9,25	10	50			
	49 ve üzeri	256	34,31	10,38	10	50			
	20-30	491	35,76	8,31	10	50	1,134	,334	
	31-39	1053	36,38	8,41	10	50			
	40-48	440	36,62	8,82	10	50			
	49 ve üzeri	256	36,80	9,63	10	50			
İdealleştirilmiş etki (Davranış)	20-30	491	31,84	6,63	10	50	1,538	,203	
	31-39	1053	32,20	6,45	10	50			
	40-48	440	32,79	7,21	10	50			
	49 ve üzeri	256	32,32	7,96	10	50			
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	20-30	491	35,32	7,22	10	50	,469	,704	
	31-39	1053	35,48	7,61	10	50			
	40-48	440	35,84	7,74	10	50			
	49 ve üzeri	256	35,79	8,16	10	50			
Telkinle güdüleme	20-30	491	36,96	8,58	10	50	1,153	,326	
	31-39	1053	37,33	8,54	10	50			
	40-48	440	38,03	9,49	10	50			
	49 ve üzeri	256	37,48	10,32	10	50			
Entelektüel uyarım	20-30	491	35,61	8,31	10	50	,480	,697	
	31-39	1053	35,84	8,39	10	50			
	40-48	440	35,44	8,62	10	50			
	49 ve üzeri	256	36,17	9,07	10	50			
Bireysel destek	20-30	491	33,66	8,12	10	50	,406	,749	
	31-39	1053	33,78	8,03	10	50			
	40-48	440	33,51	8,84	10	50			
	49 ve üzeri	256	34,20	8,86	10	50			
Dönüşümcü liderlik	20-30	491	38,42	8,39	10	50	1,016	,385	
	31-39	1053	38,12	8,55	10	50			
	40-48	440	38,92	8,80	10	50			
	49 ve üzeri	256	38,69	8,50	10	50			
Etkileşimci liderlik	20-30	491	35,99	5,99	10	50	,457	,713	
	31-39	1053	36,11	6,28	10	50			
	40-48	440	36,35	6,66	10	50			
	49 ve üzeri	256	36,46	6,85	10	50			
Liderlik davranış sonucu	20-30	491	33,02	5,41	10	50	5,282	,001*	1-3 2-3
	31-39	1053	32,81	5,64	10	50			
	40-48	440	34,09	6,01	10	50			
	49 ve üzeri	256	32,94	6,52	10	50			
Çoklu faktör liderlik Ölç.	20-30	491	37,81	8,01	10	50	,554	,645	
	31-39	1053	37,44	8,06	10	50			
	40-48	440	37,99	8,48	10	50			
	49 ve üzeri	256	37,55	8,34	10	50			
Liderlik davranış sonucu	20-30	491	35,30	4,94	10	50	1,693	,166	
	31-39	1053	35,20	5,19	10	50			
	40-48	440	35,87	5,74	10	50			
	49 ve üzeri	256	35,43	5,75	10	50			

* $p < 0,05$

Tablo 4.4’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre ölçeklerden aldıkları puanlarının karşılaştırılma yapılması için gerçekleştirilen ANOVA test neticeleri gösterilmiştir.

Tablo 4.4 okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel bağlılık ölçeği uyum alt ölçeğinden elde ettikleri puanları arasında istatistiki yönden anlamlı olan bir fark bulunmadığını göstermektedir ($p>0,05$). Farklılık 20-30 yaş arası ve 40-48 yaş arası okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel bağlılık ölçeği özdeşleşme, içselleştirme ve örgütsel bağlılık ölçeği genelinden almış oldukları puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymaktadır ($p>0,05$).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan etkileşimci liderlik ölçeği üzerinden elde ettikleri puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Farklılık 20-30 yaş arası, 31-39 yaş arası ve 40-48 yaş arası okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan Dönüşümcü liderlik ölçeğinin İdealleştirilmiş etki (Davranış), İdealleştirilmiş etki (atfedilen), Telkinle güdüleme, Entelektüel uyarım ve Bireysel destek alt boyutlarından, Liderlik davranış sonuç ölçeğinden ve Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği genelinden almış oldukları puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.5.
Tablo 4.4 (Devamı).

	Yaş	n	$\bar{x}$	s	MinMax	F	p	Fark
– Vizyoner liderlik	20-30	491	34,11	7,87	10 50	2,051	,105	
	31-39	1053	33,23	7,59	10 50			
	40-48	440	33,99	8,17	10 50			
	49 ve üzeri	256	33,97	7,27	10 50			
– Dijital çağ öğrenme kültürü	20-30	491	36,39	9,40	10 50	1,057	,366	
	31-39	1053	35,54	9,58	10 50			
	40-48	440	36,18	9,73	10 50			
	49 ve üzeri	256	35,95	9,15	10 50			
– Mesleki gelişimde mükemmellik	20-30	491	35,81	6,84	10 50	2,778	,040*	1-2
	31-39	1053	34,81	6,96	10 50			
	40-48	440	35,40	6,81	10 50			
	49 ve üzeri	256	35,61	7,23	10 50			
– Sistematiik gelişim	20-30	491	33,81	9,37	10 50	1,316	,267	
	31-39	1053	32,90	8,70	10 50			
	40-48	440	33,38	8,69	10 50			
	49 ve üzeri	256	33,56	9,55	10 50			
– Dijital vatandaşlık	20-30	491	36,35	9,34	10 50	2,404	,066	
	31-39	1053	35,17	8,50	10 50			
	40-48	440	35,19	8,66	10 50			
	49 ve üzeri	256	35,88	8,64	10 50			
Teknoloji liderliği Ölç.	20-30	491	35,14	6,45	10 50	2,870	,035*	1-2
	31-39	1053	34,17	6,51	10 50			
	40-48	440	34,71	6,37	10 50			
	49 ve üzeri	256	34,889	6,51	10 50			

* $p<0,05$

Tablo 4.5.'de okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre ölçeklerden aldıkları puanlarının karşılaştırılma yapılması için gerçekleştirilen ANOVA test neticeleri gösterilmiştir.

Tablo 4.5 okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre teknoloji liderliği ölçeği mesleki gelişimde mükemmellik uyum alt boyutundan ve teknoloji liderliği ölçeği genelinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Farklılık 20-30 yaş arası ve 31-39 yaş arası okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre teknoloji liderliği ölçeği vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık alt ölçeklerinden elde ettikleri puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.6.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

	Medeni durum	n	$\bar{x}$	s	MinMax	F	p	Fark
– Uyum	Evli	1747	24,63	9,16	10 50			
	Bekar	485	24,41	9,14	10 50	,995	,370	
	Dul/Boşanmış	8	28,90	9,64	18 50			
– Özdeşleşme	Evli	1747	34,41	9,02	10 50			
	Bekar	485	33,70	9,86	10 50	3,634	,027*	2-3
	Dul/Boşanmış	8	41,56	4,31	37 50			
– İçselleştirme	Evli	1747	36,47	8,49	10 50			
	Bekar	485	35,82	9,10	10 50	1,496	,224	
	Dul/Boşanmış	8	39,09	6,76	32 50			
Örgütsel bağlılık ölçeği (ÖBÖ)	Evli	1747	32,35	6,62	10 50			
	Bekar	485	31,81	7,52	10 50	2,971	,051	
	Dul/Boşanmış	8	36,80	6,06	31 50			
– İdealleştirilmiş etki (Davranış)	Evli	1747	35,50	7,57	10 50			
	Bekar	485	35,65	7,78	10 50	1,250	,287	
	Dul/Boşanmış	8	39,68	7,25	27 47			
– İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	Evli	1747	37,30	9,03	10 50			
	Bekar	485	37,70	8,73	10 50	,891	,410	
	Dul/Boşanmış	8	40,62	6,91	30 50			
– Telkinle güdüleme	Evli	1747	35,73	8,50	10 50			
	Bekar	485	35,86	8,51	10 50	,267	,766	
	Dul/Boşanmış	8	33,75	7,31	27 50			
– Entelektüel uyarım	Evli	1747	33,77	8,35	10 50			
	Bekar	485	33,71	8,19	10 50	,373	,689	
	Dul/Boşanmış	8	31,25	6,68	22 40			
– Bireysel destek	Evli	1747	38,48	8,69	10 50			
	Bekar	485	38,16	8,11	10 50	,264	,768	
	Dul/Boşanmış	8	38,12	7,16	25 45			
Dönüşümcü liderlik	Evli	1747	36,16	6,39	10 50			
	Bekar	485	36,22	6,28	10 50	,042	,958	
	Dul/Boşanmış	8	36,68	5,07	30 46			
Etkileşimci liderlik	Evli	1747	33,16	5,79	10 50			
	Bekar	485	32,99	5,81	10 50	,169	,844	
	Dul/Boşanmış	8	33,35	3,79	26 38			
Liderlik davranış sonucu	Evli	1747	37,64	8,24	10 50			
	Bekar	485	37,62	7,91	10 50	,030	,970	
	Dul/Boşanmış	8	38,33	6,31	28 48			
Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği (ÇFLTÖ)	Evli	1747	35,39	5,34	10 50			
	Bekar	485	35,35	5,24	10 50	,038	,962	
	Dul/Boşanmış	8	35,83	3,88	31 41			

* $p<0,05$

Tablo 4.6.'da okul yöneticileri ve öğretmenlerinin medeni halleri kapsamında ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılma yapılması için gerçekleştirilen

ANOVA testi neticeleri sunulmuştur. Tablo 4.6 okul yöneticileri ve öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel bağlılık ölçeği özdeşleşme alt ölçeğinden elde ettikleri puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir ($p>0,05$). Görülen sözkonusu farklılık bekâr ve Dul/Boşanmış okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin medeni halleri kapsamında örgütsel bağlılık ölçeği uyum ve içselleştirme alt boyutları ile örgütsel bağlılık ölçeği genelinden almış oldukları puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin medeni durumlarına göre Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan dönüşümcü liderlik ölçeğinin idealleştirilmiş etki (Davranış), İdealleştirilmiş etki (atfedilen), Telkinle güdüleme, Entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutlarından ve Dönüşümcü liderlik genelinden etkileşimci liderlik, liderlik davranış sonuç ölçeklerinden ve Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği genelinden almış oldukları puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.7.

Tablo 4.6 (Devamı)

	Medeni durum	n	$\bar{x}$	s	MinMax	F	p	Fark
– Vizyoner liderlik	Evli	1747	33,58	7,82	10 50			
	Bekar	485	33,94	7,44	10 50	,648	,523	
	Dul/Boşanmış	8	31,77	6,97	18 41			
– Dijital çağ öğrenme kültürü	Evli	1747	35,94	9,56	10 50			
	Bekar	485	35,79	9,39	10 50	,121	,886	
	Dul/Boşanmış	8	34,58	10,82	20 50			
– Mesleki gelişimde mükemmellik	Evli	1747	35,11	6,93	10 50			
	Bekar	485	35,66	7,04	10 50	1,181	,307	
	Dul/Boşanmış	8	35,31	3,70	30 41			
– Sistematiik gelişim	Evli	1747	33,15	8,80	10 50			
	Bekar	485	33,66	9,52	10 50	,753	,471	
	Dul/Boşanmış	8	35,00	3,98	30 40			
– Dijital vatandaşlık	Evli	1747	35,35	8,71	10 50			
	Bekar	485	36,11	8,88	10 50	1,489	,226	
	Dul/Boşanmış	8	34,58	8,24	26 48			
Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYO)	Evli	1747	34,48	6,47	10 50			
	Bekar	485	34,93	6,55	10 50	,973	,378	
	Dul/Boşanmış	8	33,75	5,55	24 41			

Tablo 4.7’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin medeni halleri çerçevesinde ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılma yapılması için gerçekleştirilen ANOVA test neticeleri sunulmuştur. Tablo 4.7 okul yöneticileri ve öğretmenlerin medeni durumlarına göre teknoloji liderliği ölçeği vizyoner liderlik, dijital çağ

öğrenme kültürü, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık alt boyutlarından ve teknoloji liderliği ölçeği genelinden almış oldukları puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.8.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	S	MinMax	F	p	Fark
– Uyum	Lisans	1276	23,32	9,08	10 50	31,736	,000*	1-2 1-3
	Yüksek Lisans	684	25,91	8,78	10 50			
	Doktora	280	27,22	9,43	10 50			
– Özdeşleşme	Lisans	1276	34,63	9,06	10 50	2,204	,111	
	Yüksek Lisans	684	33,90	9,36	10 50			
	Doktora	280	33,64	9,42	10 50			
– İçselleştirme	Lisans	1276	36,67	8,25	10 50	2,342	,096	
	Yüksek Lisans	684	36,00	8,86	10 50			
	Doktora	280	35,65	9,58	10 50			
Örgütsel bağlılık ölçeği (ÖBÖ)	Lisans	1276	32,11	6,24	10 50	,690	,502	
	Yüksek Lisans	684	32,39	7,38	10 50			
	Doktora	280	32,56	7,93	10 50			
– İdealleştirilmiş etki (davranış)	Lisans	1276	35,65	7,47	10 50	8,898	,000*	1-2 1-3
	Yüksek Lisans	684	36,08	7,54	10 50			
	Doktora	280	33,83	8,19	10 50			
– İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	Lisans	1276	37,46	8,61	10 50	2,341	,096	
	Yüksek Lisans	684	37,72	8,94	10 50			
	Doktora	280	36,36	10,42	10 50			
– Telkinle güdüleme	Lisans	1276	36,34	8,39	10 50	8,841	,000*	1-2 1-3
	Yüksek Lisans	684	35,27	8,58	10 50			
	Doktora	280	34,21	8,51	10 50			
– Entelektüel uyarım	Lisans	1276	33,96	8,27	10 50	1,009	,365	
	Yüksek Lisans	684	33,50	8,41	10 50			
	Doktora	280	33,37	8,23	10 50			
– Bireysel destek	Lisans	1276	38,22	8,47	10 50	,739	,478	
	Yüksek Lisans	684	38,69	8,74	10 50			
	Doktora	280	38,58	8,49	10 50			
Dönüşümcü liderlik	Lisans	1276	36,33	6,35	10 50	3,239	,039*	1-3
	Yüksek Lisans	684	36,25	6,30	10 50			
	Doktora	280	35,27	6,53	10 50			
Etkileşimci liderlik	Lisans	1276	32,88	5,62	10 50	3,871	,021*	1-2
	Yüksek Lisans	684	33,64	6,02	10 50			
	Doktora	280	32,98	5,92	10 50			
Liderlik davranış sonuç	Lisans	1276	37,63	8,19	10 50	,721	,486	
	Yüksek Lisans	684	37,85	8,14	10 50			
	Doktora	280	37,15	8,07	10 50			
Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği (ÇFLTÖ)	Lisans	1276	35,36	5,25	10 50	2,317	,099	
	Yüksek Lisans	684	35,647	5,36	10 50			
	Doktora	280	34,83	5,47	10 50			

* $p<0,05$

Tablo 4.8 okul yöneticileri ve öğretmenlerinin eğitim düzeyleri çerçevesinde ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılma yapılması için gerçekleştirilen ANOVA neticelerini sunmaktadır. Tablo 4.8 okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre örgütsel bağlılık ölçeği uyum alt ölçek puanlarının istatistiki yönden anlamlı bir farkının olduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Söz konusu farklılık lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu okul yöneticileri ve öğretmenlerden

kaynaklanmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim düzeyleri kapsamında örgütsel bağlılık ölçeği özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları ile örgütsel bağlılık ölçeği genelinden almış oldukları puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan Dönüşümcü liderlik ölçeğinin idealleştirilmiş etki (Davranış) ölçeğinden almış oldukları puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Farklılık lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Telkinle güdüleme ölçeğinden almış oldukları puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Sözkonusu farklılık lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Dönüşümcü liderlik ölçeği genelinden almış oldukları puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Farklılık lisans ve doktora mezunu okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Etkileşimci liderlik ölçeğinden almış oldukları puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bahse konu farklılık lisans ve yüksek lisans mezunu okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan Dönüşümcü liderlik ölçeğinin İdealleştirilmiş etki (atfedilen), Entelektüel uyarım, Bireysel destek, Liderlik davranış sonuçları ve Çoklu faktör liderlik ölçeği genelinden almış oldukları puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.9.

Tablo 4.8 (Devamı)

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	S	MinMax	F	p	Fark
– Vizyoner liderlik	Lisans	1276	33,59	7,76	10 50			
	Yüksek Lisans	684	33,65	7,71	10 50	,302	,740	
	Doktora	280	33,98	7,72	15 50			
– Dijital çağ öğrenme kültürü	Lisans	1276	35,73	9,50	10 50			
	Yüksek Lisans	684	36,08	9,60	10 50	,458	,633	
	Doktora	280	36,21	9,46	10 50			
– Mesleki gelişimde mükemmellik	Lisans	1276	35,19	7,06	10 50			
	Yüksek Lisans	684	35,31	6,74	10 50	,075	,928	
	Doktora	280	35,26	6,91	15 50			
– Sistematiik gelişim	Lisans	1276	33,30	9,05	10 50			
	Yüksek Lisans	684	33,12	8,54	10 50	,201	,818	
	Doktora	280	33,51	9,48	10 50			
– Dijital vatandaşlık	Lisans	1276	35,55	8,89	10 50			
	Yüksek Lisans	684	35,44	8,43	10 50	,034	,966	
	Doktora	280	35,50	8,89	10 50			
Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ)	Lisans	1276	34,53	6,64	10 50			
	Yüksek Lisans	684	34,58	6,27	10 50	,135	,874	
	Doktora	280	34,75	6,27	17 50			

Tablo 4.9’da araştırma kapsamına alınan okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ölçeklerden aldıkları puanları karşılaştırmak için gerçekleştirilen ANOVA test neticeleri verilmiştir. Tablo 4.9 okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre teknoloji liderliği ölçeği vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematiik gelişim, dijital vatandaşlık alt boyutlarından ve teknoloji liderliği ölçeği geneli puanlarının istatistiki yönden anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.10.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Mesleki kıdemi	n	$\bar{x}$	S	MinMax	F	p	Fark
– Uyum	1-10 yıl	1694	25,48	8,68	10 50	53,365	,000*	1-3
	11-20 yıl	330	23,83	9,91	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	18,88	9,49	10 50			
– Özdeşleşme	1-10 yıl	1694	34,01	8,94	10 50	6,740	,001*	1-3
	11-20 yıl	330	34,27	9,75	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	36,45	10,11	10 50			
– İçselleştirme	1-10 yıl	1694	35,86	8,58	10 50	21,520	,000*	1-3
	11-20 yıl	330	36,44	8,64	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	39,91	8,10	10 50			
Örgütsel bağlılık ölçeği (ÖBÖ)	1-10 yıl	1694	32,24	6,97	10 50	,508	,602	
	11-20 yıl	330	32,06	6,67	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	32,65	5,96	10 50			
– İdealleştirilmiş etki (davranış)	1-10 yıl	1694	35,38	7,61	10 50	1,688	,185	
	11-20 yıl	330	36,09	7,58	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	36,04	7,70	10 50			
– İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	1-10 yıl	1694	37,50	9,01	10 50	,980	,375	
	11-20 yıl	330	37,43	8,99	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	36,59	8,55	10 50			
– Telkinle güdüleme	1-10 yıl	1694	35,41	8,34	10 50	6,463	,002*	1-3
	11-20 yıl	330	36,37	8,91	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	37,43	8,87	15 50			
– Entelektüel uyarım	1-10 yıl	1694	33,47	8,21	10 50	4,861	,008*	1-3
	11-20 yıl	330	34,24	8,48	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	35,20	8,70	10 50			
– Bireysel destek	1-10 yıl	1694	38,50	8,60	10 50	2,229	,108	
	11-20 yıl	330	38,67	8,30	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	37,25	8,59	12 50			
Dönüşümcü liderlik	1-10 yıl	1694	36,05	6,22	10 50	1,206	,300	
	11-20 yıl	330	36,56	6,71	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	36,50	6,93	16 50			
Etkileşimci liderlik	1-10 yıl	1694	33,36	5,77	10 50	8,380	,000*	1-3
	11-20 yıl	330	32,83	5,82	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	31,71	5,70	15 50			
Liderlik davranış sonuç	1-10 yıl	1694	37,62	8,07	10 50	1,338	,262	
	11-20 yıl	330	38,15	8,32	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	36,99	8,64	13 50			
Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği (ÇFLTÖ)	1-10 yıl	1694	35,41	5,20	10 50	1,101	,333	
	11-20 yıl	330	35,55	5,63	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	34,90	5,73	15 50			

* $p < 0,05$

Tablo 4.10’da okul yöneticileri ve öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre ölçeklerden aldıkları puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen ANOVA neticeleri verilmiştir. Tablo 4.10’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılık ölçeği uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları puanlarının arasında bulunan farkın istatistiki yönden anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Söz konusu farklılık mesleki kıdemleri 1-10 yıl arası olan ve 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılık ölçeği genelinden aldıkları puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır

($p<0,05$). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan Dönüşümcü liderlik ölçeğinin telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım alt ölçekleri puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Söz konusu fark mesleki kıdemleri 1-10 yıl arası olan ve 21 yıl ve üstünde bulunan okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan etkileşimci liderlik ölçeği puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Bu fark mesleki kıdemleri 1-10 yıl arası olan ve 21 yıl ve üstündeki okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan Dönüşümcü liderlik ölçeğinin İdealleştirilmiş etki (davranış), İdealleştirilmiş etki (atfedilen), Bireysel destek, Dönüşümcü liderlik geneli, Liderlik davranış sonuçları ve Çoklu faktör liderlik Ölçeği geneli puanlarının arasında istatistiki yönden anlamlı fark belirlenememiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.11.

Tablo 4.10 (Devamı)

	Mesleki kıdemi	n	$\bar{x}$	S	MinMax	F	p	Fark
– Vizyoner liderlik	1-10 yıl	1694	33,81	7,70	10 50	1,499	,224	
	11-20 yıl	330	33,25	7,72	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	33,04	8,06	10 50			
– Dijital çağ öğrenme kültürü	1-10 yıl	1694	36,10	9,57	10 50	1,493	,225	
	11-20 yıl	330	35,34	9,55	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	35,21	9,05	10 50			
– Mesleki gelişimde mükemmellik	1-10 yıl	1694	35,36	6,83	10 50	1,088	,337	
	11-20 yıl	330	34,83	6,90	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	34,89	7,80	10 50			
– Sistematiik gelişim	1-10 yıl	1694	33,31	8,89	10 50	,216	,806	
	11-20 yıl	330	32,98	9,04	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	33,39	9,32	10 50			
– Dijital vatandaşlık	1-10 yıl	1694	35,45	8,78	10 50	,373	,689	
	11-20 yıl	330	35,50	8,58	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	36,00	8,71	10 50			
Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYO)	1-10 yıl	1694	34,67	6,35	10 50	,852	,427	
	11-20 yıl	330	34,24	6,54	10 50			
	21 yıl ve üzeri	216	34,29	7,36	10 50			

Tablo 4.11 okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılması için gerçekleştirilen ANOVA neticelerini göstermektedir. Tablo 4.11 okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre teknoloji liderliği ölçeği vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematiik gelişim, dijital vatandaşlık alt boyutlarından ve teknoloji liderliği ölçeği geneli puanları istatistiki açıdan fark bulunmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.12.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Verdikleri Kademelere Göre ANOVA Sonuçları

	Eğitim verdiği kademe	n	$\bar{x}$	S	MinMax	F	p	Fark
– Uyum	İlkokul	822	23,18	9,37	10 50	15,848	,000*	1-2
	Ortaokul	1005	25,40	8,74	10 50			1-3
	Lise	413	25,48	9,40	10 50			
– Özdeşleşme	İlkokul	822	35,78	8,62	10 50	22,746	,000*	1-2
	Ortaokul	1005	32,91	9,65	10 50			2-3
	Lise	413	34,63	8,74	10 50			
– İçselleştirme	İlkokul	822	37,85	7,94	10 50	28,224	,000*	1-2
	Ortaokul	1005	34,89	9,20	10 50			2-3
	Lise	413	36,86	7,87	10 50			
Örgütsel bağlılık ölçeği (ÖBÖ)	İlkokul	822	32,89	5,91	10 50	11,362	,000*	1-2
	Ortaokul	1005	31,49	7,84	10 50			2-3
	Lise	413	32,83	5,63	10 50			
– İdealleştirilmiş etki (davranış)	İlkokul	822	36,10	7,69	10 50	3,360	,035*	1-2
	Ortaokul	1005	35,20	7,52	10 50			
	Lise	413	35,31	7,64	10 50			
– İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	İlkokul	822	38,53	8,55	10 50	13,513	,000*	1-2
	Ortaokul	1005	37,12	9,20	10 50			1-3
	Lise	413	35,83	8,90	10 50			2-3
– Telkinle güdüleme	İlkokul	822	36,66	8,36	10 50	7,767	,000*	1-2
	Ortaokul	1005	35,12	8,29	10 50			1-3
	Lise	413	35,44	9,08	15 50			
– Entelektüel uyarım	İlkokul	822	34,58	8,22	10 50	8,012	,000*	1-2
	Ortaokul	1005	33,03	8,15	10 50			
	Lise	413	33,85	8,72	10 50			
– Bireysel destek	İlkokul	822	38,64	8,42	10 50	1,460	,232	
	Ortaokul	1005	38,48	8,56	10 50			
	Lise	413	37,77	8,82	10 50			
Dönüşümcü liderlik	İlkokul	822	36,90	6,30	10 50	8,684	,000*	1-2
	Ortaokul	1005	35,79	6,35	10 50			1-3
	Lise	413	35,64	6,39	17 50			
Etkileşimci liderlik	İlkokul	822	33,08	5,82	10 50	,515	,597	
	Ortaokul	1005	33,25	5,74	10 50			
	Lise	413	32,92	5,87	15 50			
Liderlik davranış sonuç	İlkokul	822	38,21	7,84	10 50	3,747	,024*	1-3
	Ortaokul	1005	37,46	8,16	10 50			
	Lise	413	36,94	8,72	10 50			
Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği (ÇFLTÖ)	İlkokul	822	35,80	5,11	10 50	4,503	,011*	1-3
	Ortaokul	1005	35,22	5,34	10 50			
	Lise	413	34,93	5,61	15 50			

* $p < 0,05$

Tablo 4.12 okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim verdikleri kademelere göre ölçeklerden aldıkları puanlarının karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen ANOVA neticeleri sunulmuştur. Tablo 4.12’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim verdikleri kademelere göre örgütsel bağlılık ölçeği uyum, özdeşleşme, içselleştirme alt boyutlarından ve örgütsel bağlılık ölçeği geneli puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p < 0,05$). Bu fark uyum alt boyutunda ilkokul-ortaokul, ilkokul-lise okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Özdeşleşme alt boyutunda ilkokul-ortaokul, ortaokul-lise okul

yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. İçselleştirme alt boyutunda ilkokul-ortaokul, ortaokul-lise okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Örgütsel bağlılık ölçeği genelinde ise ilkokul-ortaokul, ortaokul-lise okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim verdikleri kademelere göre Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan Dönüşümcü liderlik ölçeğinin İdealleştirilmiş etki (davranış), İdealleştirilmiş etki (atfedilen), Telkinle güdüleme, Entelektüel uyarım alt ölçeklerinden ve dönüşümcü liderlik ölçeği geneli puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Bu fark İdealleştirilmiş etki (davranış) alt boyutu için ilkokul-ortaokul, İdealleştirilmiş etki (atfedilen) alt boyutu için ilkokul-ortaokul, ilkokul-lise ve ortaokul-lise, telkinle güdüleme alt boyutu için ilkokul-ortaokul ve ilkokul-lise, entelektüel uyarım alt boyutu için ilkokul-ortaokul, dönüşümcü liderlik ölçeği geneli için ilkokul-ortaokul ve ilkokul-lise okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır.

Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan Liderlik davranış sonuçları ölçeğinden ve Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği geneli puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Bu fark ilkokul-lise okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim verdikleri kademelere göre Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan Dönüşümcü liderlik ölçeğinin Bireysel destek alt boyutu ve Etkileşimci liderlik ölçeği puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamsızdır ($p>0,05$).

Tablo 4.13.

Tablo 4.12 (Devamı)

	Eğitim verdiği kademe	n	$\bar{x}$	S	MinMax	F	p	Fark
– Vizyoner liderlik	İlkokul	822	33,37	7,96	10 50			
	Ortaokul	1005	33,96	7,58	10 50	1,405	,246	
	Lise	413	33,50	7,66	10 50			
– Dijital çağ öğrenme kültürü	İlkokul	822	35,53	9,66	10 50			
	Ortaokul	1005	36,29	9,54	10 50	1,548	,213	
	Lise	413	35,68	9,17	10 50			
– Mesleki gelişimde	İlkokul	822	34,98	7,24	10 50	1,262	,283	

mükemmellik	Ortaokul	1005	35,49	6,70	10	50		
	Lise	413	35,13	6,93	10	50		
	İlkokul	822	33,18	8,94	10	50		
– Sistematik gelişim	Ortaokul	1005	33,31	8,95	10	50	,062	,940
	Lise	413	33,34	9,02	10	50		
	İlkokul	822	35,34	8,74	10	50		
– Dijital vatandaşlık	Ortaokul	1005	35,65	8,76	10	50	,280	,756
	Lise	413	35,50	8,73	10	50		
	İlkokul	822	34,33	6,75	10	50		
Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYO)	Ortaokul	1005	34,81	6,26	10	50	1,338	,263
	Lise	413	34,47	6,46	10	50		

Tablo 4.13 eğitim kurumu yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim verdikleri kademelere göre ölçeklerden aldıkları puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen ANOVA neticeleri sunulmuştur. Tablo 4.13’de görüleceği üzere okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim verdikleri kademelere göre teknoloji liderliği ölçeği vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık alt boyutlarından ve teknoloji liderliği ölçeği geneli puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 4.14.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Okulun Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Eğitim verdiği okulun durumu	n	$\bar{x}$	s	t	p
– Uyum	Devlet okulu	1900	24,99	9,00	4,803	,000*
	Özel okul	340	22,41	9,70		
– Özdeşleşme	Devlet okulu	1900	34,13	9,29	-1,858	,063
	Özel okul	340	35,14	8,69		

– İçselleştirme	Devlet okulu	1900	36,18	8,68	-2,011	,044*
	Özel okul	340	37,20	8,21		
Örgütsel bağlılık ölçeği (ÖBÖ)	Devlet okulu	1900	32,26	7,04	,124	,902
	Özel okul	340	32,21	5,56		
– İdealleştirilmiş etki (Davranış)	Devlet okulu	1900	35,61	7,70	,881	,378
	Özel okul	340	35,22	7,10		
– İdealleştirilmiş etki (Atfedilen)	Devlet okulu	1900	37,73	9,09	4,090	,000*
	Özel okul	340	35,58	7,99		
– Telkinle güdüleme	Devlet okulu	1900	35,57	8,48	-2,318	,021*
	Özel okul	340	36,73	8,52		
– Entelektüel uyarım	Devlet okulu	1900	33,59	8,25	-2,189	,029*
	Özel okul	340	34,66	8,58		
– Bireysel destek	Devlet okulu	1900	38,61	8,53	2,686	,007*
	Özel okul	340	37,26	8,62		
Dönüşümcü liderlik	Devlet okulu	1900	36,22	6,35	,891	,373
	Özel okul	340	35,89	6,41		
Etkileşimci liderlik	Devlet okulu	1900	33,34	5,90	4,120	,000*
	Özel okul	340	31,94	4,96		
Liderlik davranış sonuçları	Devlet okulu	1900	37,70	8,09	,812	,417
	Özel okul	340	37,31	8,55		
Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği (ÇFLTÖ)	Devlet okulu	1900	35,49	5,31	2,314	,021*
	Özel okul	340	34,77	5,32		
– Vizyoner liderlik	Devlet okulu	1900	33,75	7,69	1,353	,176
	Özel okul	340	33,13	8,01		
– Dijital çağ öğrenme kültürü	Devlet okulu	1900	36,08	9,61	2,147	,032*
	Özel okul	340	34,88	8,99		
– Mesleki gelişimde mükemmellik	Devlet okulu	1900	35,34	6,96	1,769	,077
	Özel okul	340	34,62	6,86		
– Sistematiik gelişim	Devlet okulu	1900	33,33	8,95	,787	,431
	Özel okul	340	32,92	8,99		
– Dijital vatandaşlık	Devlet okulu	1900	35,50	8,71	-,108	,914
	Özel okul	340	35,56	,8,95		
Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYO)	Devlet okulu	1900	34,66	6,46	1,450	,147
	Özel okul	340	34,10	6,60		

* $p<0,05$

Tablo 4.14’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim verdiği okulun durumuna göre ölçeklerden aldıkları puanlarının karşılaştırılmasına dair gerçekleştirilen bağımsız örneklem T testi neticeleri sunulmuştur.

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere okul yöneticileri ve öğretmenlerinin eğitim verdiği okulun durumuna göre örgütsel bağlılık ölçeği uyum ve içselleştirme alt boyutu puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Devlet okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin uyum alt boyutundan aldıkları puanlar özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aldıkları puanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin ise içselleştirme alt boyutundan aldıkları puanlar devlet okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerin aldıkları puanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde (ÇFLTÖ) yer alan dönüşümcü liderlik ölçeğinin idealleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek alt boyutlarından, etkileşimci liderlik ölçeğinden ve Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği geneli puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Devlet okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin idealleştirilmiş etki (atfedilen), bireysel destek alt boyutlarından, etkileşimci liderlik ölçeğinden ve Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği genelinden aldıkları puanlar özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aldıkları puanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin ise telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım alt boyutlarından aldıkları puanlar devlet okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerin aldıkları puanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeğinde yer alan dijital çağ öğrenme kültürü alt boyutu puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Devlet okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin dijital çağ öğrenme kültürü alt boyutundan aldıkları puanlar özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aldıkları puanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği özdeşleşme alt boyutundan ve örgütsel bağlılık ölçeği genelinden, Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan dönüşümcü liderlik ölçeğinin idealleştirilmiş etki (davranış) alt boyutundan, dönüşümcü liderlik ölçeği geneli, liderlik davranış sonuçları, Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeğinde yer alan vizyoner liderlik, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık alt boyutlarından ve Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği geneli puanların istatistiki yönden anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Korelasyon Analizi

Tablo 4.15.

Ölçekler Düzeyinde Korelasyon Analizi Sonuçları

	Uyum	Özdeş	İçsel	ÖBÖ	İdea. (Dvr.)	İdea. (Atf)	Tlk.güd.	Ent. uyr.	Bir. dest	Dön. lid.	Etk. lid.	Lid. dav. sonuçları	ÇFLTÖ	Viz. lid.	Dij. çağ öğr. k-ültür	Mesl. glş. mük	Sist. gelş	Dij. v	EYTLYÖ
Uyum	r 1																		
Özdeş	p r ,199 .. 1																		
İçsel	p ,000 r ,103 .. ,765 1																		
ÖBÖ	p ,000 ,000 r ,529 ,871 .. ,860 1																		
İdea. (Dvr.)	p ,000 ,000 ,000 r - ,138 ,158 ,112 .. ,061** 1																		
İdea. (Atf)	p ,004 ,000 ,000 ,000 r ,018 ,237 ,207 ,208 .. ,669 1																		
Tlk.güd.	p ,395 ,000 ,000 ,000 ,000 r - ,336** ,052* ,001 - ,153** .. ,468 ,510 1																		
Ent. uyr.	p ,000 ,014 ,952 ,000 ,000 ,000 r - ,241** ,088** ,053* ,158** .. ,414 ,399 ,680 1																		
Bir. dest	p ,000 ,000 ,012 ,000 ,000 ,000 ,000 r ,080 .. -,014 -,048* ,001 ,327 ,363 ,325 ,541 1																		
Dön. lid.	p ,000 ,500 ,022 ,960 ,000 ,000 ,000 ,000 r - ,141** ,059 ,070 ,004 ,749 ,780 ,788 ,799 ,678 .. ,141** 1																		
Etk. lid.	p ,000 ,005 ,001 ,868 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 r ,349 ,257 ,193 ,340 ,330 ,460 ,092 ,164 ,391 ,381 .. ,349 ,257 ,193 ,340 ,330 ,460 ,092 ,164 ,391 ,381 1																		
Lid. dav. sonuçları	p ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 r - ,044* -,035 -,039 -,051* ,396 ,451 ,450 ,617 ,772 ,711 ,354 .. ,044* -,035 -,039 -,051* ,396 ,451 ,450 ,617 ,772 ,711 ,354 1																		
ÇFLTÖ	p ,038 ,099 ,063 ,015 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 r ,047 ,120 ,099 ,118 ,647 ,731 ,593 ,678 ,749 ,897 ,699 ,822 .. ,047 ,120 ,099 ,118 ,647 ,731 ,593 ,678 ,749 ,897 ,699 ,822 1																		
Viz. lid.	p ,027 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 r ,096 .. -,016 -,034 ,014 -,005 -,012 ,017 ,166 ,340 ,135 ,191 ,277 ,231 .. -,016 -,034 ,014 -,005 -,012 ,017 ,166 ,340 ,135 ,191 ,277 ,231 1																		
Dij. çağ öğr. k-ültür.	p ,000 ,458 ,107 ,495 ,821 ,564 ,415 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 r ,125 .. ,014 -,005 ,052* -,022 -,012 -,054* ,109 ,370 ,105 ,221 ,268 ,224 ,787 .. ,014 -,005 ,052* -,022 -,012 -,054* ,109 ,370 ,105 ,221 ,268 ,224 ,787 1																		
Mesl. glş.	p ,000 ,512 ,802 ,013 ,300 ,573 ,011 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 r ,101 .. ,003 -,004 ,040 -,002 ,006 -,043* ,066 ,220 ,066 ,107 ,163 ,127 ,670 ,640 .. ,003 -,004 ,040 -,002 ,006 -,043* ,066 ,220 ,066 ,107 ,163 ,127 ,670 ,640 1																		
mük.	p ,000 ,884 ,868 ,061 ,935 ,789 ,044 ,002 ,000 ,002 ,000 ,000 ,000 ,000 r -,012 -,013 -,009 -,015 ,005 ,009 -,002 ,003 -,012 ,000 -,032 -,019 -,018 ,326 ,264 ,679 .. -,012 -,013 -,009 -,015 ,005 ,009 -,002 ,003 -,012 ,000 -,032 -,019 -,018 ,326 ,264 ,679 1																		
Sist. gelş	p ,557 ,548 ,660 ,485 ,827 ,686 ,910 ,906 ,578 ,986 ,134 ,367 ,397 ,000 ,000 ,000 r -,001 -,015 -,012 -,012 ,032 ,018 ,024 ,020 ,021 ,030 ,028 ,032 ,037 ,336 ,300 ,634 ,700 .. -,001 -,015 -,012 -,012 ,032 ,018 ,024 ,020 ,021 ,030 ,028 ,032 ,037 ,336 ,300 ,634 ,700 1																		
Dij. v	p ,953 ,487 ,582 ,559 ,131 ,383 ,247 ,333 ,321 ,151 ,180 ,131 ,081 ,000 ,000 ,000 ,000 r ,085 .. -,010 -,021 ,019 -,013 -,009 -,018 ,102 ,255 ,085 ,133 ,194 ,156 ,863 ,772 ,904 ,671 ,705 .. -,010 -,021 ,019 -,013 -,009 -,018 ,102 ,255 ,085 ,133 ,194 ,156 ,863 ,772 ,904 ,671 ,705 1																		
EYTLY Ö	p ,000 ,648 ,319 ,362 ,536 ,665 ,405 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,000																		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 4.15 okul yöneticileri ve öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeği, Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçekleri puanlarının arasında olan ilişkilerin tespit edilmesi için gerçekleştirilen Pearson korelasyon analiz neticeleri sunulmuştur.

Tablo 4.15 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bireysel destek alt boyutundan, etkileşimci liderlik ölçeğinden, **Çok Faktörlü Liderlik Tipleri**

Ölçeği genelinden, Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ) Vizyoner liderlik, Dijital çağ öğrenme kültürü, Mesleki gelişimde mükemmellik alt boyutlarından, **Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ) genelinden** puanları arasında istatistiki yönden anlamlı ve **pozitif**, ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). (*H₁ hipotezi desteklenmiştir*). Sözkonusu ilişkiler olumlu olup, okul yöneticileri ve öğretmenlerin uyum puanları arttıkça Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeği genelinden, Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ) Vizyoner liderlik, Dijital çağ öğrenme kültürü, Mesleki gelişimde mükemmellik alt boyutlarından, Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ) genelinden aldıkları puanlarda artmaktadır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği genelinden Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeğinde yer alan idealleştirilmiş etki (davranış) ve idealleştirilmiş etki (atfedilen) alt boyutlarından, etkileşimci liderlik ölçeğinden, **Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeği genelinden**, Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ) alt boyutlarından dijital çağ öğrenme kültüründen puanları arasında istatistiki yönden anlamlı ve **pozitif** ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). (*H₂ hipotezi desteklenmiştir*). Bu ilişkiler olumlu olup, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin **örgütsel bağlılık** puanları arttıkça Örgütsel Bağlılık Ölçeği genelinden Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeğinde yer alan idealleştirilmiş etki (davranış) ve idealleştirilmiş etki (atfedilen) alt boyutlarından, etkileşimci liderlik ölçeğinden, Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeği genelinden, Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ) alt boyutlarından dijital çağ öğrenme kültüründen aldıkları puanlarda artmaktadır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinde yer alan uyum alt boyutundan aldıkları puanlar ile **Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ) geneli**, Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeğinde yer alan idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım alt boyutlarından, dönüşümcü liderlik ve liderlik davranış sonuçları ölçeklerinden puanları arasında istatistiki yönden anlamlı ve **negatif** ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). (*H₃ hipotezi kısmen desteklenmiştir*). Bu korelasyonlar negatif yönlü olup, okul yöneticileri ve öğretmenlerin uyum puanları arttıkça idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, dönüşümcü liderlik ve liderlik davranış sonuçları puanları azalmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeğinde yer alan **özdeşleşme** alt boyutundan Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeğinde yer alan telkinle güdüleme ve etkileşimci liderlik ölçeği puanları arasında istatistiki yönden anlamlı ve **negatif**, ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Söz konusu ilişkiler negatif yönlü olup, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin özdeşleşme puanları arttıkça telkinle güdüleme ve etkileşimci liderlik ölçeğinden aldıkları puanlarda azalmaktadır.

İdealleştirilmiş etki (davranış), idealleştirilmiş etki (atfedilen), entelektüel uyarım alt boyutlarından, dönüşümcü liderlik, Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeği geneli puanları arasında istatistiki yönden anlamlı ve **pozitif**, ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Söz konusu ilişkiler olumlu taraflı olup, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin özdeşleşme puanları arttıkça İdealleştirilmiş etki (davranış), idealleştirilmiş etki (atfedilen), entelektüel uyarım, dönüşümcü liderlik, Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeği genelinden aldıkları puanlarda artmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeğinde yer alan **içselleştirme** alt boyutundan entelektüel uyarım ve bireysel destek alt ölçek puanları arasında istatistiki yönden anlamlı ve **negatif**, ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bahse konu ilişkiler negatif taraflı olup, okul yöneticileri ve öğretmenlerin **içselleştirme** puanları arttıkça entelektüel uyarım ve bireysel destek ölçeklerinden aldıkları puanlarda artmaktadır.

Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeğinde yer alan idealleştirilmiş etki (davranış), idealleştirilmiş etki (atfedilen) alt boyutlarından, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik ölçekleri ile Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeği geneli puanları arasında istatistiki yönden anlamlı ve **pozitif**, ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bahse konu ilişkiler olumlu yönde olup, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin **içselleştirme** puanları arttıkça idealleştirilmiş etki (davranış), idealleştirilmiş etki (atfedilen), dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik ölçekleri ile Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeği genelinden aldıkları puanlarda artmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeğinde yer alan telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım alt boyutlarından, Liderlik davranış sonuçları ölçek puanları arasında istatistiki yönden anlamlı ve **negatif**, ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Söz konusu ilişkiler negatif taraflı olup, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin **örgütsel bağlılık** puanları arttıkça telkinle güdüleme

ve entelektüel uyarım alt boyutlarından, Liderlik davranış sonuçları ölçeğinden aldıkları puanlarda azalmaktadır.

Regresyon Analizi

Tablo 4.16.

Ölçeklerin Regresyon Analizi

	Standartize Olmayan Katsayılar		Standartize Katsayılar		p
	B	SH	Beta	t	
(Sabit)	2,479	,112		22,088	0,000*
İdealleştirilmiş etki (Davranış)	0,32	0,23	0,36	1,379	0,168
İdealleştirilmiş etki (Atfedilen)	1,94	0,22	2,54	8,664	0,000*
Telkinle güdüleme	-1,45	0,23	-,1,80	-6,290	0,000*
Entelektüel uyarım	-0,93	0,25	-,1,13	-3,772	0,000*
Bireysel destek	-0,04	0,25	-0,05	-,164	0,870
Dönüşümcü liderlik	-5,86	0,50	-5,45	-11,628	0,000*
Etkileşimci liderlik	3,39	0,27	2,87	12,416	0,000*
Liderlik davranış sonuçları	-1,19	0,28	-,1,42	-4,326	0,000*
Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği (ÇFLTÖ)	7,96	0,61	6,20	12,978	0,000*
Vizyoner liderlik	-0,49	0,19	-0,55	-2,588	0,010*
Dijital çağ öğrenme kültürü	0,18	0,29	0,25	,628	0,530
Mesleki gelişimde mükemmellik	0,90	0,46	0,92	1,958	0,050*
Sistematik gelişim	-0,29	0,24	-0,38	-1,215	0,225
Dijital vatandaşlık	-0,15	0,26	-0,19	-,563	0,574
Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği (EYTLYÖ)	-0,44	0,78	-0,42	-,569	0,569

* $p < 0,05$, $R^2 = 0,212$

Tablo 4.16’da gösterilen regresyon analiz sonuçlarında, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin, İdealleştirilmiş etki (Atfedilen), Telkinle güdüleme, Entelektüel uyarım, Dönüşümcü liderlik, Etkileşimci liderlik, Liderlik davranış sonuçları, Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği (ÇFLTÖ), Vizyoner liderlik ve Mesleki gelişimde mükemmellik ölçeklerinden aldıkları puanların örgütsel bağlılıkla ilgili puanlarını tahmin etmek için kullanılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve toplam varyasyon %21,2’sini açıkladığı saptanmıştır ($p < 0,05$). (***H₄ hipotezi kısmen desteklenmiştir***).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin idealleştirilmiş etki (Atfedilen) puanlarının 1 birim artması halinde örgütsel bağlılık puanlarının 1,94 birim, etkileşimci liderlik puanlarının 1 birim artması halinde örgütsel bağlılık puanlarının 3,39 birim, çoklu liderlik tarzları puanlarının 1 birim artması halinde örgütsel bağlılık puanlarının 7,96 birim, mesleki gelişimde mükemmellik puanlarının 1 birim artması halinde örgütsel bağlılık puanlarının 0,90 birim artmasını sağlamaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telkinle güdülenmemesi halinde örgütsel bağlılık puanlarının 1,45 azaldığı, entelektüel uyarım yapılmaması halinde örgütsel bağlılık puanlarının 0,93 azaldığı, dönüşümcü liderlik yapılmaması halinde örgütsel bağlılık puanlarının 5,86 azaldığı, liderlik davranış sonuçlarının olumsuz olması halinde örgütsel bağlılık puanlarının 1,19 azaldığı, vizyoner liderlik yapılmaması halinde örgütsel bağlılık puanlarının 0,49 azaldığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına, bu sonuçlar üzerinde yapılacak tartışmalara yer verilmiştir.

Çoklu faktör liderlik stilleri ile ilgili bulgularının tartışılması

Araştırmada erkek okul yöneticileri ve öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin uyum ve özdeşleşme alt boyutundan aldıkları puanlar kadın okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde, Özen'in (2019) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Canbaz'ın (2019) liselerde görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik algıları tüm alt boyutlarda 'yüksek' seviyededir. En yüksek ortalama ise "telkinle güdüleme" alt boyutundadır. Tosun (2015), çalışmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik algılarının yüksek seviyede olduğunu belirtmiştir. Didin (2014) tarafından İstanbul'da öğretmenlerle yapılan çalışmada, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, ilham verici motivasyon ve bireysel destek algılarının çok yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim kurumları dışında yapılan çalışmalarda ise, Gao ve Bai (2011) Çin'deki aile şirketleri üzerine yaptıkları çalışmada ve Erdoğan (2011) Ankara'daki kamu bankası çalışanları ile yaptıkları çalışmada, çalışanların dönüşümcü liderlik algılarının yüksek seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Bu iki çalışmada en yüksek ortalama karizmadayken, en düşük ortalamanın ise bireysel ilgide olduğu görülmüştür.

Altıntaş (2020) medya alanında yaptığı çalışmada, çalışanların örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu durum cinsiyet değişkeninin, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algıları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olmadığı alanyazında yapılan bazı çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Canbaz, 2019; Uçar ve İpek, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 548 bin 585 kadın öğretmen, 479 bin 027 erkek öğretmen olmasına rağmen kadın okul yöneticilerinin oranı yüzde 5.3'tür (Yayman, 2020). Erdoğan (2011), yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin dönüşümcü liderlik

algılarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Altıntaş, (2020) çalışmasında, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarında, kadın öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel bağlılık ölçeği uyum alt ölçek puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Farklılık 20-30 yaş arası ve 40-48 yaş arası okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Çetin (2018) yaptığı çalışmada, 34 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının, 33 yaş ve altındaki öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Çetin (2018) de yaptığı çalışmada, genç öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının düşük olması üzerine benzer değerlendirmeler yapmıştır. Erdoğan (2011), Özen (2019) ve Altıntaş (2020) yaptıkları çalışmalarda, yaş değişkeninin anlamlı farklılıklara sebep olmadığını belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel bağlılık ölçeği özdeşleşme alt ölçek puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Farklılık bekâr ve Dul/Boşanmış okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Literatürde evli çalışanların bekâr çalışanlara göre daha fazla örgüt içinde yer aldığına dair kanıtlar bulunmakta olup, bu durum evli çalışanların mali ve ailevi sorumluluklarına göre değerlendirilmektedir (Erdoğan ve Sökmen, 2019).

Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre örgütsel bağlılık ölçeği uyum alt ölçek puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Bu fark lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan Dönüşümcü liderlik ölçeğinin idealleştirilmiş etki (Davranış) alt ölçek puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Bu fark lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Telkinle güdüleme alt ölçek puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Bu fark lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Dönüşümcü liderlik ölçeği geneli puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır

($p<0,05$). Bu fark lisans ve doktora mezunu okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Etkileşimci liderlik ölçeği puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Bu fark lisans ve yüksek lisans mezunu okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, genel olarak eğitim durumu değişkeninin anlamlı farklara sebep olduğu, eğitim seviyesinin yükseldikçe dönüşümcü liderlik algılarının düşeceği yönünde bir algı vardır (Erdoğan, 2011). Ancak mevcut çalışma sonuçları, eğitim durumunun farklılığa sebep olmadığı sonucunun elde edildiği alanyazındaki bazı çalışmalarla (Çakınberk ve Demirel, 2010; Çetin, 2018; Kaya, 2014; Bayramoğlu, 2019) benzerlik göstermektedir.

Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim verdiği okulun durumuna göre örgütsel bağlılık ölçeği uyum ve içselleştirme alt ölçek puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim verdikleri kademelere göre Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan Dönüşümcü liderlik ölçeğinin İdealleştirilmiş etki (davranış), İdealleştirilmiş etki (atfedilen), Telkinle güdüleme, Entelektüel uyarım alt ölçeklerinden ve dönüşümcü liderlik ölçeği genelin puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Bu fark İdealleştirilmiş etki (davranış) alt boyutu için ilkökul-ortaokuldur. İdealleştirilmiş etki (atfedilen) alt boyutu için ilkökul-ortaokul, ilkökul-lise ve ortaokul-lise dir. Telkinle güdüleme alt boyutu için ilkökul-ortaokul ve ilkökul-lise dir. Entelektüel uyarım alt boyutu için ilkökul-ortaokul dur. Dönüşümcü liderlik ölçeği geneli için ilkökul-ortaokul ve ilkökul-lise okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan Liderlik davranış sonuçları ölçeğinden ve Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği genelinden puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Bahsedilen farklılık ilkökul-lise okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde (ÇFLTÖ) yer alan dönüşümcü liderlik ölçeğinin idealleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek alt boyutlarından, etkileşimci liderlik ölçeğinden ve Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği genelinden puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Devlet okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin idealleştirilmiş etki (atfedilen), bireysel destek alt boyutlarından, etkileşimci liderlik ölçeğinden ve

Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeği genelinden aldıkları puanlar özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aldıkları puanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin ise telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım alt boyutlarından aldıkları puanlar devlet okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerin aldıkları puanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Devlet okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin uyum alt boyutundan aldıkları puanlar özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aldıkları puanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin ise içselleştirme alt boyutundan aldıkları puanlar devlet okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerin aldıkları puanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Farklı kurumlarda çalışan öğretmenler, özellikle son yıllarda artan hizmet içi eğitimler aracılığıyla aynı ortamda bulunup, daha çok paylaşımda bulunmaktadır (Toker ve diğ., 2019).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılık ölçeği uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt ölçek puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Sözkonusu farklılık meslekleri ile ilgili kıdemleri 1-10 yıl arası bulunan ve 21 yıl ve üstü bulunan okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan Dönüşümcü liderlik ölçeğinin telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım alt ölçek puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Bahsekonu fark mesleki kıdemleri 1-10 yıl arası bulunan ve 21 yıl ve üstündeki okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde yer alan etkileşimci liderlik ölçeği puanlarının arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Sözü edilen farklılık mesleki kıdemleri 1-10 yıl arası olan ve 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Kurumda çalışma süresine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri algıları değerlendirildiğinde ise Özen'in (2019) çalışmasındaki sonuçla benzerlik gösterirken, alanyazındaki bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir. Erdoğan (2011), yaptığı çalışmada aynı kurumda 1 yıl ve altı görev süresi olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının en düşük seviyede olduğunu belirtmiştir. Çetin (2018), kurumda 13 yıl ve üzeri çalışanların dönüşümcü liderlik algılarının, 12 yıl ve altı görev süresi olanlardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Mesleki kıdem değişkeninin, öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik

özellikleri algıları toplam puanı üzerinde anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Bu durum alanyazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Paşa ve diğ., 2017). Çetin (2018), çalışmasında 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin ideal etki boyutundaki ortalama puanlarının, 6-10 yıl hizmet süresindekilerin ortalama puanlarından yüksek olduğunu belirtmiştir. Özen, (2019), ilham verici güdüleme alt boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin ortalama puanlarının, 11-20 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğunu söylemişlerdir. Canbaz'ın (2011) yaptığı çalışmada, öğretmenlerden 21 yıl ve üzeri çalışma süresi bulunanların bireysel destek algılarının, 1-10 yıl arası çalışma süresi olanların algılarından yüksek olduğu görülmüştür.

Örgütsel bağlılık ile ilgili bulgularının tartışılması

Araştırmada kadın okul yöneticileri ve öğretmenlerin idealleştirilmiş etki (atfedilen) alt ölçeği puanları, okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden erkek olanlara nazaran yüksekte olduğu bulunmuştur. Alan yazına bakıldığında Savaş (2018), 7 farklı bölgeden 70 ildeki 2630 katılımcıyla yaptığı çalışmada, Türkiye’de toplumsal cinsiyet algısının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır ve genel algının kadınların evde kalıp, ev işleri ve çocuk büyütmeyle zaman geçirmesi gerektiği yönünde olduğunu ifade etmiştir. Savaş'ın (2018) çalışma sonuçlarında vurguladığı toplumsal cinsiyet temelli davranışlarla ilişkilendirilebilir. Alptekin'in (2014) yaptığı çalışma Konya ili örneğidir. Bu çalışma sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik ve meslek hayatı alanlarındaki ayrımcılığa yönelik algıların, kadınlar aleyhine olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düşük olması, Alptekin'in (2014) çalışma bulguları temel alınarak açıklanabilir. Öngen ve Aytac (2013) erkeklerin, geleneksel cinsiyet rollerini daha çok yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Erdoğan (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerden kadın olanların örgütsel bağlılık algılarının yine öğretmenlerden erkek olanlara nazaran yüksekte bulunduğunu belirlemiştir. Özen (2019), örgütsel bağlılık genel puanında fark olmasa da, devam bağlılığı boyutunda kadınların bağlılık algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Canbaz (2011) ve Altıntaş (2020) ise, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olmadığını belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre Çoklu Faktör Liderlik Tarzları Ölçeğinde bulunan etkileşimci liderlik ölçeği puanlarında arasında bulunan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Söz konusu farklılık 20-30 yaşları arasında, 31-39 yaşları arasında ve 40-48 yaşları arasında olan okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, Çalık ve diğ., (2019) yaptıkları çalışmada, yaş değişkeninin anlamlı bir farka sebep olmadığını belirtirken; Erdoğan (2011) ve Gao ve Bai (2011), yaş arttıkça bağlılığın da arttığını tespit etmişlerdir. Çetin (2018) ve Altıntaş (2020) yaptıkları çalışmada, 50 ve üzeri yaşta olanların örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada Özen (2019), yaşı 38'den büyük olanların örgütsel bağlılıklarının, 37 yaş ve altındakilerin örgütsel bağlılık algılarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Mevcut çalışma sonuçları ve alanyazındaki benzer sonuçlar beraber ele alındığında bu durumu Becker (1960)'in 'yan bahis' kavramıyla açıklamak da mümkündür. Yaşın ilerlemesiyle birlikte, yan bahislerin ve örgüte yapılan yatırımların artmasıyla birlikte, örgütten ayrılmak daha zor olacaktır. Yine Kanter'in devam bağlılığı açısından bakıldığında ise, bireyin yaşı ilerledikçe mevcut örgüt dışında daha iyi imkanlar bulamayacağı; bulsa da buna enerjisinin yetmeyeceği düşüncesi, onun mevcut kuruma daha çok bağlanmasına sebep olduğu söylenebilir (Becker, 1960'dan akt. Uçar ve İpek, 2019).

Erdoğan (2011) ve Altıntaş (2020), eğitim düzeyleri lisansüstü seviyesinde olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının, daha düşük eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin algılarından yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim durumunun örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, Özen (2019)'in çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin farkındalık seviyelerinin artmış olacağı kesindir, ancak öğretmenlerin eğitim seviyeleri ne olursa olsun, gerek okul yöneticilerinden gerekse genel olarak kurum kültüründen beklentilerinin benzer olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim verdikleri kademelere göre örgütsel bağlılık ölçeği uyum, özdeşleşme, içselleştirme alt boyutlarından ve örgütsel bağlılık ölçeği geneli puanlarının arasında olan fark istatistiki yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Bahse konu farklılık uyum alt boyutunda ilkökul-ortaokul, ilkökul-lise okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Özdeşleşme alt boyutunda

ilkokul-ortaokul, ortaokul-lise okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. İçselleştirme alt boyutunda ilkokul-ortaokul, ortaokul-lise okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Örgütsel bağlılık ölçeği genelinde ise ilkokul-ortaokul, ortaokul-lise okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Kurum türü değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları incelendiğinde, bu değişkenin anlamlı bir farka sebep olmadığı görülmüştür. Bu durum Altıntaş'ın (2020) çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığı incelendiğinde Canbaz (2011), yaptığı çalışmada mesleki kıdem değişkeninin örgütsel bağlılık toplam puanı üzerinde anlamlı farklılıklara sebep olmadığını belirtmiştir. Çetin'in (2018) yaptığı çalışmada, 13 yıl ve üstü kıdemi olan çalışanların örgütsel bağlılık ortalamalarının en yüksek olduğu görülmüştür. Özen (2019), devam bağlılığı alt boyutunda öğretmenlerden 12 yıldan fazla çalışma süresi olanların örgütsel bağlılıklarının, yine öğretmenlerin arasında 2-3 yıl arasında çalışma süreleri olanların bağlılık düzeylerinden yüksek olduğunu belirtmiştir. Erdoğan (2011) yaptığı çalışmada, kurumlarında 11 yıl ve üzeri çalışanların örgütsel bağlılık algılarının, 10 yıl ve altı sürede çalışanların algılarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yine Çetin (2018), yaptığı çalışmada kurumda 13 yıl ve üzeri çalışanların örgütsel bağlılıklarının, daha az süreyle çalışanların algılarına göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yeterli seviyede olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Bu sonuca benzer olarak Özen (2019) çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarının 'yüksek' seviyesinde olduğunu ve bunun da arzu edilen bir seviye olduğunu belirtmişlerdir. Bu kayda değer ve istenen bir durumdur. Çünkü örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için, örgütün amaç ve hedeflerine olan inancın ve örgütsel aidiyet hissinin arzu edilen seviyede olması önemlidir (Akkuş ve İzci, 2018).

Allen ve Meyer'in (1991) ifade ettiği gibi örgüt üyelerinin duygusal olarak örgüte bağlı olup örgütle özdeşleşmesi, grubun hedeflere ulaşması yolunda arzu edilen bir durumdur (Allen ve Meyer, 1991'den akt. Uçar ve İpek, 2019). Nitekim Akan ve Yalçın (2015), yaptığı çalışmasında 'örgütsel üyeliği sürdürme arzusunu' ölçen maddelerin ortalamalarının 'düşük' seviyede olduğunu belirtmiş ve benzer bir

değerlendirme yapmıştır. Yine Akan ve Yalçın (2015), öğretmenlerle yaptıkları çalışmada ve Bağdoğan ve Sarpbalkan (2017) tekstil sektöründen yaptıkları çalışmada, duygusal bağlılığın devam bağlılığından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Erdoğanca'nın (2011) yaptığı çalışmada, duygusal bağlılık en yüksek seviyedeysen, normatif bağlılık en düşük seviyededir. Canbaz (2011), yaptığı çalışmada duygusal bağlılığın en yüksek seviyede olduğunu, devam bağlılığının ise en düşük seviyede olduğunu belirtmiştir.

Beşiroğlu (2013) ve Ertürk (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının yüksek, ancak devam bağlılıklarının ve normatif bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada ise Uzun (2016), en düşük ortalamanın 'devam bağlılığında' olduğunu belirtmiştir.

Dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık ilişkisi ile ilgili bulgularının tartışılması

Dönüşümcü liderliğin, başlı başına örgütsel bağlılıkla pozitif yönde ve güçlü bir ilişkiye sahip olması, gerek ülkede, gerekse de ülke haricinde gerçekleştirilen birçok çalışmada rastlanan bir neticedir (Akan ve Yalçın, 2015; Çakınberk ve Demirel, 2010; Çetin, 2018; Coğaltay vd., 2014; Didin, 2014; Erdoğanca, 2011; Khasawneh vd., 2012; Lo vd., 2009; Rehman vd., 2012; Thamrin, 2012). Bu alanda en kapsamlı çalışmalardan birisi, Coğaltay vd. (2014) tarafından yapılmıştır. Çalışmalarında 11 araştırmayı bir araya getirerek, 4293 kişilik örnekleme ulaşımlardır. Rassal etki modeline göre yapılan analizlere göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin, öğretmen örgütsel bağlılığını yaygın olarak etkisine aldığını belirlemişlerdir. Bu etki değeri Türkiye örnekleminde ($r=.45$) olarak hesaplanmıştır. 11 çalışma, bölgelere göre incelendiğinde ise İç Anadolu ($r=.56$), Ege ($r=.51$), Marmara ($r=.49$) ve Güneydoğu ($r=.45$) bölgelerindeki dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılıkta yaygın bir etkiye sahip olduğu; Akdeniz bölgesi örneklemini üzerinde ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışma sonuçları ve mevcut çalışmanın sonuçları beraber ele alındığında, dönüşümcü liderliğin etki düzeyleri farklı da olsa, etki yönlerinin aynı ve pozitif yönde olduğu görülmektedir.

Dönüşümcü liderliğin insanı ve duygularını ön plana çıkaran bu alt boyutlarıyla, örgütsel bağlılık arasındaki pozitif ilişki, öğretmenlerin yöneticileri

tarafından olumlu telkinlerle motive edildiklerinde, kendilerine ilgi gösterildiğinde ve kendilerini grubun amaçlarına adadıklarında bağlılıklarının arttığını göstermektedir (Akkuş ve İzci, 2018).

Tüfekçi (2018) yaptığı çalışmada idealleştirilmiş etki, bireysel destek ve telkinle güdülenmeyle örgütsel bağlılığın arasındaki ilişkinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Akan ve Yalçın (2015), çalışmasında bu sonucu benzer olarak, telkinle güdüleme ve vizyonu paylaşp motive etmenin, örgütsel bağlılığı artırdığını belirtmiştir. Erdoğan (2011) çalışmasında, örgütsel bağlılıkla en yüksek ilişkiye bireysel ilginin sahip olduğunu belirtmiştir. Altıntaş'ın (2020) çalışmasında, bireysel ilgi ve entelektüel teşvik alt boyutlarının, örgütsel bağlılıkla daha yüksek bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında okul yöneticilerinin sadece telkinle değil, davranışlarıyla da örnek olması, öğretmenlerin bağlılık algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuçlar alanyazındaki pek çok çalışmayla desteklenmektedir (Bo, 2013; Khasawneh vd., 2012; Lo vd., 2009; Rehman vd., 2012; Thamrin, 2012). Alt boyutlardan örgütsel bağlılığı olumlu anlamda en az etkileyeni ise, yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutudur. Başka bir deyişle, okul yöneticileri, öğretmenlerden yüksek başarı bekledikçe, öğretmenlerin örgüte bağlılıkları olumsuz etkilenmektedir. Bu da öğretmenlerin hissettikleri baskı karşısında, gruba mesafe koymalarıyla ilgili olabilir

Öğretmen okula karşı olumlu tutum besledikçe, bağlılığının artması beklenmektedir (Bo, 2013).

İlköğretim kademesinde yapılan çalışmada, dönüşümcü liderlik özellikleri gösterilen okullarda örgütsel bağlılığın yüksek olduğu; ancak ilgisiz yöneticilik davranışlarının gösterildiği okullarda ise örgütsel bağlılığın düşük olduğu belirtilmiştir (Durnalı, 2018).

Akan ve Yalçın (2015), sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, laissez faire liderlik davranışları sergilenen gruplarda örgütsel bağlılığın düştüğünü belirtmiştir. Bu da bize, yöneticilerin o hassas dengeyi çok iyi sağlaması gerektiğini göstermektedir

Didin (2014), yaptığı çalışmada, serbest bırakıcı liderlik özellikleriyle duygusal bağlılığın arasındaki ilişkinin olumsuz bir korelasyon olduğunu tespit etmiştir.

Yöneticinin davranışları arasında denge kurmasının, örgütsel bağlılık üzerinde büyük bir etkisinin olduğu gerçektir (Bo, 2013; Erdoğan, 2011; Akkuş ve İzci, 2018; Thamrin, 2012).

Dönüşümcü liderlik, örgütsel bağlılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?’

Akan ve Yalçın (2015), çalışmasına göre dönüşümcü liderlik örgütsel bağlılığın %48’ini, Gün ve Aslan, (2018) çalışmasında %54’ünü, Uzun’un (2016) çalışmasında % 35’ini; Özen’in (2019) çalışmasına göre ise %27’sini yordamaktadır.

Çağdaş ve etkili okulun yaratılmasında, eğitim kurumlarının öğrencileri toplumun beklentilerine ve çağın gereklerine göre yetiştirebilmesinde okul yöneticisinin rolü yadsınamaz (Lo vd., 2009).

Bu noktada okul yöneticilerine düşen, beraber çalıştıkları öğretmenlerin bireysel özelliklerini dikkate alarak; onlara motivasyon ve ilham sağlayarak, bireysel ilgi gösterip olumlu telkinlerde bulunarak örgüte olan bağlılıklarının artırmaya çalışmaktır (Tüfekçi, 2018).

Yöneticinin örgüt üyelerine enerji ve iyimserlik aşılaması, ortak bir heyecan ve güven oluşturuvcu davranışlar sergilemesi, hedeflere ulaşma konusunda işleri daha da kolaylaştıracaktır (Uzun, 2016).

Teknolojik liderlikle ilgili bulgularının tartışılması

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin Biçer (2019) tarafından yapılmış olan çalışmada ise orta düzeyde yeterli oldukları gözlenmiştir.

Eren ve Bal (2015), Ertuğrul (2014) ve Irmak (2015) tarafından yapılmış olan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ile ilgili öğretmenlerin cinsiyetleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Ertuğrul (2014) ve Irmak (2105) tarafından yapılan çalışmalarda medeni durumun öğretmenlerin teknolojik liderlik ile ilgili algılar üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin evli veya bekar olmasının onların teknolojik liderlik ile ilgili görüşlerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşlarına göre teknoloji liderliği ölçeği mesleki gelişimde mükemmellik uyum alt boyutundan ve teknoloji liderliği genel ölçek puanları arasında olan fark istatistikî yönden anlamlıdır ($p<0,05$). Sözkonusu farklılık 20-30 yaş arası ve 31-39 yaş arası okul yöneticileri ve öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Yaş değişkeni, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ile ilgili öğretmen düşüncelerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç ile Ertuğrul (2014) ve Irmak (2015) tarafından yapılmış olan çalışmalarda sonuçlar benzerdir.

Ertuğrul (2014) ve Irmak (2015)'a göre de öğretmenlerin mesleklerine yeni başlamış veya daha tecrübeli öğretmenler olmaları, onların okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ile ilgili görüşleri açısından anlamlı bir farklılık meydana getirmemektedir. Akan ve Yalçın (2015) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin meslekteki deneyim süreleri ile okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeteneklerine dair görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin teknolojik liderliğin tüm boyutları ile ilgili yanıtlarının mevcut okuldaki çalışma süresi açısından anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Irmak (2015) tarafından yapılmış çalışmada da bu sonuçlara paralellik gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği ile ilgili düşüncelerinde mevcut okuldaki çalışma süresi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Yani mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenin, okul etkililiği ile ilgili öğretmen düşüncelerinde etkili bir rol oynamadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin idari görevinin olup veya olmaması onların teknolojik liderlik ile ilgili düşünceleri açısından farklılık unsuru olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ertuğrul (2014) ve Gerçek (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu çalışmada yapılan sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda

teknolojik liderlik düzeyi ile ilgili olarak hem idari görevi olan hem de idari görevi olmayan öğretmenlerinin aynı görüşlere sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeğinde yer alan dijital çağ öğrenme kültürü alt ölçek puanları arasında bulunan fark istatistiki olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Devlet okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin dijital çağ öğrenme kültürü alt boyutundan aldıkları puanlar özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aldıkları puanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Irmak (2015)'a yaptığı araştırmaya göre de öğretmenlerin görevli oldukları okul kademesinin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ile ilgili görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir

Görgülü ve ark. (2014) okul yönetiminde teknik liderliğin öz-yeterliği ile yönetim sorumluluğu arasındaki ilişki incelendiğinde, müdürlerin teknik liderlikte daha yüksek bir öz-yeterlik duygusu gösterdikleri ve müdür yardımcılarında bunun tersi olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Görgülü ve diğerleri (2013), Çoban ve Seferoğlu (2016) araştırmalarında müdürlerin müdür yardımcılarında daha yüksek teknik liderlik özelliklerine sahip olduklarını bulmuşlardır.

Görgülü, Küçükali ve Ada (2014) okul yöneticilerinin teknik liderlik özyeterliklerini okul türlerine göre incelediklerinde teknik liderlik özyeterliklerinin bir sorun olmadığını bulmuşlardır. Hayytov (2013) yapılan bir araştırmada, yöneticilerin çalıştığı okul türünün teknik liderliğin algılanan etkinliğinde önemli bir fark yaratmadığını bulmuştur. Çakır ve Aktay (2018) çalışmasında müdür, özel okulların teknik araçlarının devlet okullarına göre daha gelişmiş olmasının özel okulların tercih edilmesine yol açtığını belirtmiştir. Okul onları benzersiz kılan özelliklerden biridir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm içeriğinde araştırma sonuçları ve bu sonuçlar üzerinden yapılan önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve teknolojik liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisinin belirlenmesi amacı ile çalışmaya katılmış olanların konular hakkında fikirlerini değerlendirme yaptığımız çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıdadır

Çalışmaya %62,2'si kadın, %37,8'i erkek olmak üzere toplam 2240 okul yöneticisi ve öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılanların %47,0'si 31-39 yaş arası grupta, %78,0'i evli, %57,0'si lisans mezunu, %75,6'nın mesleki kıdemi 1-10 yıl arası, %44,9'nun ortaokul kademesinde eğitim verdiği ve %84,8'nin devlet okulunda eğitim verdiği belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uyumlarının orta, özdeşleşmelerinin, içselleştirmelerinin, idealleştirilmiş etkilerinin (davranış), idealleştirilmiş etkilerinin (atfedilen), telkinle güdülenmelerinin, entelektüel uyarılmalarının, bireysel desteklerinin, dönüşümcü liderliklerinin, etkileşimci liderliklerinin, liderlik davranış sonuçlarının, çoklu liderlik tarzlarının, vizyoner liderliklerinin, dijital çağ öğrenme kültürlerinin, mesleki gelişimde mükemmelliklerinin, sistematik gelişimlerinin, dijital vatandaşlıklarının ve eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin cinsiyetleri açısından içselleştirme, idealleştirilmiş etki (Davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek, dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, liderlik davranış sonuçları, çoklu liderlik tarzları, vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık ve eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile ilgili puanları birbirine yakın, erkek okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve örgütsel bağlılık ölçeğinden almış oldukları puanlar ise kadın okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre daha yüksektir. Kadın okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin idealleştirilmiş etki

(Atfedilen) alt boyutundan almış oldukları puanlar ise erkek okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşları açısından özdeşleşme, içselleştirme, örgütsel bağlılık, idealleştirilmiş etki (Davranış), idealleştirilmiş etki (Atfedilen), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek, dönüşümcü liderlik, liderlik davranış sonuçları, çoklu liderlik tarzları, vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık puanları benzerdir. 40-48 yaş grubunda yer alan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uyum, etkileşimci liderlik puanları diğerlerine göre yüksektir. 20-30 yaş grubunda yer alan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimde mükemmellik ve eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri puanları diğerlerine göre yüksektir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin medeni durumları açısından uyum, içselleştirme, örgütsel bağlılık, idealleştirilmiş etki (Davranış), idealleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek, dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, liderlik davranış sonuçları, çoklu liderlik tarzları, vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık ve eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri puanları benzerdir. Dul ya da boşanmış durumda bulunan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin özdeşleşme puanları evli veya bekârlara göre yüksektir.

Özdeşleşme, içselleştirme, örgütsel katılım, idealleştirme (atıf) etkisi, entelektüel teşvik, kişisel destek, liderlik davranışının sonucu, çoklu liderlik stilleri, vizyoner liderlik, dijital öğrenme kültürü, profesyonel gelişim mükemmelliği, sistem geliştirme, teknik liderlik yeterliliğin sayısal puanları yöneticiler, dijital vatandaşlık ve eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri puanları benzerdir. Okul yöneticilerinden ve öğretmenlerinden doktora yapanların, idealleştirilmiş etki (davranış) ve etkileşimli liderlikten lisansüstü mezunlarının, lisans mezunlarının ise telkinle güdüleme ve dönüşümcü liderlik puanları diğerlerine göre yüksektir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından örgütsel bağlılık, idealleştirilmiş etki (Davranış), idealleştirilmiş etki (atfedilen), bireysel destek, dönüşümcü liderlik, liderlik davranış sonuçları, çoklu liderlik tarzları, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık ve eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri puanları

benzerdir. Mesleki kıdemleri 1-10 yıl arası olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uyum ve etkileşimci liderlik,, 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin özdeşleşme, içselleştirme, telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım puanları diğerlerine göre yüksektir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim verdikleri kademeler açısından, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık ve eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri puanları benzerdir. Eğitim verdikleri kademe lise olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uyum, ilkökul olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uyum, özdeşleşme, içselleştirme, örgütsel bağlılık, idealleştirilmiş etki (Davranış), idealleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, dönüşümcü liderlik, liderlik davranış sonuçları, çoklu liderlik tarzları puanları diğerlerine göre yüksektir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim verdikleri okulun durumu açısından, özdeşleşme, örgütsel bağlılık, idealleştirilmiş etki (Davranış), dönüşümcü liderlik, çoklu liderlik tarzları, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık, vizyoner liderlik ve eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri puanları benzerdir. Eğitim verdikleri okulun durumu devlet okulu olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uyum, idealleştirilmiş etki (atfedilen), bireysel destek, etkileşimci liderlik, çoklu liderlik tarzları puanları özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin göre yüksektir. Eğitim verdikleri okulun durumu özel okul olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin içselleştirme dijital çağ öğrenme kültürü, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım puanları devlet okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerin göre yüksektir.

Örgütsel bağlılık ölçeği içeriğinde olan **uyum** alt ölçeği puanlarıyla çok faktörlü liderlik tipleri ölçeğinde yer alan idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım alt ölçeklerinden, dönüşümcü liderlik ve liderlik davranış sonuçları, **özdeşleşme** alt boyutundan çok faktörlü liderlik tipleri ölçeğinde yer alan telkinle güdüleme ve etkileşimci liderlik, **içselleştirme** alt boyutundan entelektüel uyarım ve bireysel destek, çok faktörlü liderlik tipleri ölçeğinde yer alan telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım alt boyutları ve liderlik davranış sonuçları ölçekleri puanlarının arasında anlamlı ve **negatif yönlü** korelasyon çeşitleri bulunmuştur.

Örgütsel bağlılık ölçeği içeriğinde bulunan **uyum** alt ölçeği puanlarıyla Bireysel destek alt boyutundan, etkileşimci liderlik ölçeğinden, çok faktörlü liderlik tipleri ölçeği genelinden, teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeğinin vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki gelişimde mükemmellik alt boyutlarından, teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeği genelinden, **özdeşleşme** alt boyutundan idealleştirilmiş etki (davranış), idealleştirilmiş etki (atfedilen), entelektüel uyarım alt boyutlarından, dönüşümcü liderlik, çok faktörlü liderlik tipleri ölçeği genelinden, **içselleştirme** alt boyutundan Çok Faktörlü Liderlik Tipleri Ölçeğinde yer alan idealleştirilmiş etki (davranış), idealleştirilmiş etki (atfedilen) alt boyutlarından, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik ölçekleri ile çok faktörlü liderlik tipleri ölçeği, örgütsel bağlılık ölçeği genelinden, çok faktörlü liderlik tipleri ölçeğinde yer alan idealleştirilmiş etki (davranış) ve idealleştirilmiş etki (atfedilen) alt boyutlarından, etkileşimci liderlik ölçeğinden, çok faktörlü liderlik tipleri ölçeği genelinden, teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeği alt boyutlarından dijital çağ öğrenme kültürü puanları arasında anlamlı ve **pozitif yönlü** korelasyonlar belirlenmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları, idealleştirilmiş etki (Atfedilen), etkileşimci liderlik, çoklu liderlik tarzları ve mesleki gelişimde mükemmellik puanlarının 1 birim artması halinde çeşitli oranlarda artış göstermektedir.

Bunun yanında telkinle güdülenmeme, entelektüel uyarım yapılmama, dönüşümcü ve vizyoner liderliğin gösterilmemesinde ve liderlik davranışlarının olumsuz olması durumunda çeşitli oranlarda azaldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin görev yaptıkları okulların yöneticilerinin oluşan ya da daha önce oluşmuş problemleri çözüme ulaştırmada farklı yöntemlerin arayışında olduğu, eğitimcilerin faydasına bulunan şeyleri kendi menfaatinden üstün tuttuğu, kendisine güvenilir ve güçlü olduğunu gösterdiği, eğitimcilerin yetişmesi ve yönlendirilmesine zaman ayırdığı, liderlikle ilgili yöntemleri istenildiği gibi kullandığı, eğitimcilerin daha fazla çaba göstermelerini ve çalışma isteklerini artırdığı belirlenmiştir.

Eğitim yöneticileri, mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin teknik eğitim ihtiyaçlarını karşılamasını sağlar, okulun teknoloji kullanımı konusunda araştırma ve geliştirmesini teşvik eder, teknik ekiple birlikte teknoloji planlarının geliştirilmesine önem verir ve eğitim yönergeleri oluşturarak teknolojinin güvenli,

yasal ve etik kullanımı için okullara örnek olmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin sürekli gelişimlerini sağlamak için diğer eğitim kuruluşlarıyla stratejik ittifaklar geliştirmek ve onlarla işbirliği yapmak için teknik bir ekip oluşturmaya çalışmaktadırlar.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre verilecek olan öneriler, 2 alt başlık altında ele alınmıştır. Önerilerin, ileride yapılacak çalışmalara, karar alırken politika yapıcılara, kurumlarında görev yapan okul yöneticilerine katkısı olacağı ümit edilmektedir.

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Çalışma sonuçlarına göre, demografik değişkenlerin toplam puanlar ve alt boyutlar üzerinde bazı anlamlı farklılıklara sebep olduğu görülmüştür. İleri yaştaki öğretmenlerin gerek dönüşümcü liderlik algılarının gerekse örgütsel bağlılıklarının orta ve genç yaştaki öğretmenlerin algılarından yüksek olması, elde edilen önemli sonuçlardan bir tanesidir. Diğer bir deyişle genç ve orta yaştaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve dönüşümcü liderlik algıları daha düşüktür. Bu durumun muhtemel sebeplerinin neler olabileceği konusunda, derinlemesine sonuçlar elde edebilmek adına özellikle nitel bir çalışma tasarlanabilir.

Diğer dikkat çekici bir sonuç da, kadın öğretmenlerin bireysel ilgi ve örgütsel bağlılık ortalama puanlarının, erkek öğretmenlerin ortalama puanlarına göre düşük olmasıdır. Bu sonucun muhtemel sebepleri üzerine kadınlarla birebir görüşmeler yapılarak kapsamlı bir değerlendirme yapılabilir.

Genç öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve dönüşümcü liderlik algılarının ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düşük olmasının, Karaman ili özelindeki akademik başarının düşük olmasıyla ilgisi olabilir. Bu değerlendirmenin daha iyi yapılabilmesi adına bu değişkenleri ve okul başarısını ele alan yeni çalışmaların yapılması, özelde Bursa iline genelde ise eğitim kurumlarının başarısının artırılmasına katkı sunacaktır.

Bu çalışma, bir önceki eğitim öğretim yılındaki merkezi sınav sonuçlarının istenen seviyede olmaması üzerine, başarının örgütsel bağlılığın artırılmasıyla sağlanabileceği varsayımı çerçevesinde şekillenmiştir. Başarıyı artırma yolunda okula bağlılığın yanında başka nelerin etkili olabileceği konusunda farklı

Çalışmaların yapılması ve mevcut çalışma sonuçlarıyla beraber ele alınması daha faydalı olacaktır.

Bu alışma ğretmen algılarına göre şekillenmiştir. Okul yöneticilerinin algılarını da içeren daha kapsamlı bir çalışma yapılması alana katkı sağlayacaktır. Çalışmada sadece dönüşümcü liderlik algısı ele alınmıştır ve bu çalışma sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik, örgütsel bağlılığın % 63'n açıklamaktadır. Geriye kalan %37'lik dilim için nelerin etkili olabileceği de değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, diğer liderlik yaklaşımlarını da kapsayan bir çalışmanın yapılması, daha detaylı bilgi elde etme adına faydalı olacaktır.

İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik neriler

Çalışma sonuçlarına göre, demografik değişkenlerin toplam puanlar ve alt boyutlar üzerinde bazı anlamlı farklılıklara sebep olduğu görülmüştür. İleri yaştaki öğretmenlerin gerek dönüşümcü liderlik algılarının gerekse örgütsel bağlılıklarının orta ve genç yaştaki öğretmenlerin algılarından yüksek olması, elde edilen önemli sonuçlardan bir tanesidir. Diğer bir deyişle genç ve orta yaştaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve dönüşümcü liderlik algıları daha düşüktür. Bu durumun muhtemel sebeplerinin neler olabileceği konusunda, derinlemesine sonuçlar elde edebilmek adına özellikle nitel bir çalışma tasarlanabilir.

Diğer dikkat çekici bir sonuç da, kadın öğretmenlerin bireysel ilgi ve örgütsel bağlılık ortalama puanlarının, erkek öğretmenlerin ortalama puanlarına göre düşük olmasıdır. Bu sonucun muhtemel sebepleri üzerine kadınlarla birebir görüşmeler yapılarak kapsamlı bir değerlendirme yapılabilir.

Genç ğretmenlerin örgütsel bağlılık ve dönüşümcü liderlik algılarının ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düşük olmasının, Karaman ili özelindeki akademik başarının düşük olmasıyla ilgisi olabilir. Bu değerlendirmenin daha iyi yapılabilmesi adına, bu değişkenleri ve okul başarısını ele alan yeni çalışmaların yapılması, özelde Bursa ilinegenelde ise eğitim kurumlarının başarısının artırılmasına katkı sunacaktır.

Bu alışma, bir önceki eğitim ğretim yılındaki merkezi sınav sonuçlarının istenen seviyede olmaması üzerine, başarının örgütsel bağlılığın artırılmasıyla sağlanabileceği varsayımı çerçevesinde şekillenmiştir. Başarıyı artırma yolunda okula bağlılığın yanında başka nelerin etkili olabileceği konusunda farklı

Çalışmaların yapılması ve mevcut çalışma sonuçlarıyla beraber ele alınması daha faydalı olacaktır.

Bu alışma ğretmen algılarına göre şekillenmiştir. Okul yöneticilerinin algılarını da içeren daha kapsamlı bir çalışma yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Çalışmada sadece dönüşümcü liderlik algısı ele alınmıştır ve bu çalışma sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik, örgütsel bağlılığın % 63'ünü açıklamaktadır. Geriye kalan %37'lik dilim için nelerin etkili olabileceği de değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, diğerk liderlik yaklaşımlarını da kapsayan bir çalışmanın yapılması, daha detaylı bilgi elde etme adına faydalı olacaktır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha çok sergileyebilmeleri adına, özellikle teknolojinin okullarda etkili kullanımına yönelik eğitimler düzenlenebilir. Bu sayede okul yöneticilerinde, çağın gereklerine göre adım atmanın önemi konusunda farkındalık oluşturulurken, okulda daha olumlu bir atmosfer yaratılabilir.

Kadın ğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yükseltilmesi adına gerek okul içinde, gerekse okul dışında etkinlikler düzenlenebilir; ekip çalışmaları organize edilebilir. Bunun yanında, onların okula karşı aidiyet hislerinin artırılması adına, onlara daha fazla sorumluluk verilebilir. Böylece kadınlarda örgütsel aidiyet hissiyle birlikte örgütsel bağlılık duygusu geliştirilebilir.

Okul yöneticileri, özellikle genç öğretmenlerin ve kadınların hassasiyetlerini göz önünde bulunduracak şekilde liderlik özellikleri göstermeleri konusunda bilgilendirilip, bu konuda teşvik edilebilir. Bu konularda farkındalık geliştiren okul yöneticileri, bu iki grubun okula olan bağlılıklarının artmasına katkıda bulunabilir.

İleri yaştaki öğretmenlerin hissettikleri akademik baskıyla baş edebilmeleri adına gerekli çalışmalar yapılabilir. Özellikle akademik baskıya yabancı olmayan genç öğretmenlerle birlikte yapılacak aktivitelerin, ileri yaştaki öğretmenlere faydası olabilir.

KAYNAKÇA

- Ababneh, R. M. ve Al-Shakran, R.I. (2013). Degree of Practice for Administrative Creativity of Educational Leaders in the Directorates of Education. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14(2), 1-2.
- Abdullah, A.G.K., Ling, Y.L. & Sufi, S,B, (2018). Principal transformational leadership and team teachers. Motivation. *Asian Education Studies*, 3(1), 36-42.<http://journal.julypress.com/index.php/aes/article/view/316> (Erişim tarihi: 02.07.2021)
- Abdul Aziz, M. A. (2012). *Participatory leadership and its relationship to the organizational culture of the directors of public schools in Gaza governorates from teachers*. Al-Azhar University – Gaza.
- Abu Dalboh, M. ve Jaradat, S. (2013). The level of administrative creativity among the principals and principals of Bani Kenana schools from the teachers and the teachers working in it. *Al-Manara Journal of Studies*, 19(3), 1-2.
- Achmad, S. (2013). Role of Procedural Justice, Organizational Commitment and Job Satisfaction on Job Performance: The Mediating Effects of Organizational Citizenship Behaviour. *International Journal of Business & Management*, 8(15), 57-67.
- Adeyemi, T.O. ve Bolarinwa, R. (2013). Principals' Leadership Styles and Student Academic Performance in Secondary Schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 1-2.
- Ağraş, S. ve Emre, G. (2018). Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Sendromu İlişkileri: Çağrı Merkezi Çalışanlarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 35-55
- Akan, D. ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 123-150.
- Akkuş, B. ve İzci, N.A. (2018). Sistem Yaklaşımı, Kavramları ve Yönetim. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 7, 223-237.

- Aksoy, M. E. ve Çobanoğlu, L. (2018). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Yeterlikleri İle Ulusal/Uluslararası Projelere Başvuruları Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 31-39.
- Al-Aaydi, I.A. (2015). *The Impact of Reciprocal Leadership in Achieving the Objectives of NGOs. An Empirical Study on Associations of Rehabilitation of the Disabled in the Gaza Strip*. (Unpublished Master Thesis), the Department of Business Administration, Faculty of Commerce, Islamic University.
- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2019). A Study on Developing Teacher Participation in Decision-Making Scale, *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2), 244-253.
- Al-Araimi, M.F.S. (2012). *The Relationship between the Full Range of Leadership Styles and Employees' Creative Performance in Civil Service Organizations*, University of Manchester.
- Alcan, E. E. (2018). *Öğretmenlerin Örgütsel Destek, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi SBE.
- Alga, E. ve Ş. G. Eroğlu, (2018). Çalışanların Örgütsel Muhalefete İlişkin Algılamalarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(24), 129-157.
- Alkahtani, A. (2016). The influence of leadership style on organizational commitment: the moderating effect of emotional intelligence. *Business and Management Studies*, 2(1), p.23-34.
- Allen, R. ve Allnutt, J. (2013). Matched panel data estimates of the impact of Teach First on school and departmental performance, *DoQSS Working*, Paper No. 13-11, IOE London.
- Alptekin, D. (2014). Çelişik duygularda toplumsal cinsiyet ayrımcılığı sorgusu: Üniversite gençliğinin cinsiyet algısına dair bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 203-211.

- Al-Sudi, S. R.A. (2016). *The degree of creativity management and its relation to the performance of administrative managers of public schools in the northern governorates of the West Bank from the perspective of teachers and teachers*. Najah National University, Palestine.
- Altıntaş, D. (2020). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: iletişim sektöründe bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Altınbaş Üniversitesi, Ankara
- Amanchukwu, R., Stanley, G. & Ololube, N. (2015) Review of Leadership Theories, Principles, Styles and their Relevance to Educational Management. *Management*, 5 (1) 6-14.
- Ananthi, P. VE Subramaniam, B. (2011). *The influence of leadership styles on organizational commitment*. (Master Thesis). University Utara Malaysia.
- Anamoutou, K. (2018). *Leaders design the future*. <https://www.slideshare.net/KristyAnamoutou/leaders-design-the-future>. ET: 01.07.2021
- Bağdoğan, S. Y. ve Sarpbalkan, D. (2017). Çalışanların örgütsel bağlılığını etkileyen bir faktör olarak dönüşümcü liderlik algısı. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(30), 335-352.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Banoğlu, K., Vanderlinde, R. ve Çetin, M. (2016). Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Profillerinin Okulların Öğrenen Örgüt Kültürü Ve Teknolojik Alt-Yapısı Bağlamında Analizi: f@tih Projesi Okulları Ve Diğerleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 83-98
- Batool, A. ve Batool, B. (2012). Effects of employees training on the organizational competitive advantage: Empirical study of Private Sector of Islamabad, Pakistan. *Far East Journal of Psychology and Business*, 6(1), 59-72.
- Bayramoğlu, G. (2019). Fısıltı Gazetesinin Yönetimi: Kamu ve Özel Sektör Yöneticileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Uygulama. *Yönetim ve Ekonomi*:

Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 26(1), 181-199.

Beşiroğlu, A. (2013). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Beteille, T., Kalogrides, D. VE Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, 41(1), 904-919.

Bilgiç, H. F. (2017). Örgütsel bağlılık-İş tatmini ilişkisi. *Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi*, 2(3), 35-49.

Bo, Y. (2013). The influence study of transformational leadership in university on teachers' organizational commitment: the construction and verification of a theoretical model. *Canadian Social Science*, 9(4), 126-137.

Bolat, O. İ. (2011). *Öz Yeterlilik ve Lider Üye Etkileşimi İlişkisi: Göze Girme Davranışları ve Güç Mesafesinin Etkisi*. Detay Yayıncılık.

Branch, G.F., Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (2012). Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals', *NBER Working Paper Series No. 17803*, Cambridge, Massachusetts: National Bureau of Economic Research

Bromwich, J. (2018). *Tell Us What to Call the Generation After Millennials* (Please). New York Times. Retrieved 20 Feb 2018.

Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Bolu- merkez ortaöğretim örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant Baysal Üniversitesi, Bolu.

Cansoy, R. ve Polatcan, M. (2018). Türkiyede okullarda örgütsel adalet araştırmaları: ampirik araştırmalara bir bakış. *5th International Symposium on Chaos, Complexity and Leadership* s.168.

Chang, I. H. (2012). The Effect of Principals' Technological Leadership on Teachers' Technological Literacy and Teaching Effectiveness in Taiwanese Elementary Schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 328-340.

- Chiang, H., Lipscomb, S. & Gill, B. (2012). Is School-Value Added Indicative of Principal Quality?, *Mathematica Working Paper*, Mathematica Policy Research
- Cilliers, E. J. (2017). The Challenge Of Teaching Generation Z.” *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188-198
- Curcio, S. T. (2016). *NALB: No Administrator Left Behind: A qualitative study regarding administrators' perceptions of technology integration* (Doctoral dissertation). Seton Hall University, South Orange, New Jersey, United States
- Çakır, R. ve Aktay, S. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 37(37), 37-48.
- Çalık, T., Çoban, Ö. ve Özdemir, N. (2019). Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106
- Çetin, M. M. (2018). *Dönüşümcü liderlik üzerine bir analiz: bankacılık sektöründe çalışanların liderlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik Özdemir, H, Çakır, R, Küçükali, R. (2019). Sağlık Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13 (19), 2893-2907.
- Çoban, Ö. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı yöneticilerinin örgütsel değişimi yönetme yeterlikleri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coğaltay, N., Karadağ, E. & Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 483-500.

- Dalgali, F. (2021). *Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik yaklaşımları ile Hofstede'nin ulusal kültür boyutları arasındaki ilişkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt
- de Kadt, R. (2011). *Learner Mobility in Johannesburg-Soweto, South Africa: Dimensions and Determinants*, (PhD thesis), University of the Witwatersrand, Faculty of Humanities, School of Education.
- Didin, Ş. N. (2014). *Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Domeny, J. V. (2017). *The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools* (Unpublished doctoral dissertations).
- Durna, U. ve Eren, V. (2011). *Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık*. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219.
- Durnalı, M. ve Akbaşı, S. (2020). Okul Müdürleri Teknolojik Liderlik Davranışlarının Okul da Bilgi Yönetiminin Gerçekleşme Düzeyine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 23-54.
- Durnalı, M. (2018). *Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ve Bilgi Yönetimini Gerçekleştirme Düzeyleri* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Efil, İ. (2013). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, Dora Yayınları.
- Erdem, C. ve Avcı, F. (2020) Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımının Sağlanması için Bilgi İletişim Teknolojilerin Kullanımı: Whatsapp Uygulaması Örneği. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 439-452.
- Erdoğan, F. B. ve Sökmen, A. (2019). Örgütsel bağlılık ile iş tatmini ve işten ayrılma niyeti ilişkisinde örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık rolü. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 244, 264
- Erdoğan, P. (2011). *Dönüştürücü (transformasyonel) liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Eren, H. ve Bal, M. D. (2015). Hemşirelikte örgütsel bağlılık. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 1(2), 44-50.
- Erin, C. ve Maura, B. (2014). Understanding retention in US graduate programs by student nationality. *Student in Higher Education*, 39(9), 1599- 1616.
- Ertuğrul, E. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin teknolojik liderlik düzeyi ile yönetici etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Ertürk, R. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 119-135.
- Essa, B.E. & Alattari, Alef. (2019). The Relationship Between Followership Styles and Leadership Styles. *Research in Educational Administration ve Leadership*, 4(2), 407-449
- Esplin, N. (2017). *Utah Elementary School Principals' Preparation as Technology Leaders*. (Unpublished doctoral dissertation). Utah State University, Logan, Utah.
- Esplin, N. L., Stewart, C. & Thurston, T. N. (2018). Technology Leadership Perceptions of Utah Elementary School Principals. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(4), 305-317.
- Freund, R. (2014). *Determining the Effects of Employee Trust on Organizational Commitment*. Dissertation: Doctor of Education in Organizational Leadership, Pepperdine University.
- Gao, F. Y. ve Bai, S. (2011). The effects of transformational leadership on organizational commitment of family employees in Chinese family business. *In Proceedings of the International Conference on Economic Trade and Development*, 7, 43-48.
- Gary, A. Y. (2013). *Leadership in Organizations* (8th Ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Gerçek M. (2016). *Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin teknolojik liderlik düzeyi ile yöneticilik etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Gökbulut, B. (2020). *Distance Education Students' Opinions on Distance Education*. In *Enriching Teaching and Learning Environments With Contemporary Technologies* (pp. 138-152). IGI Global.
- Gökbulut, B. ve Çoklar, A. N. (2017). Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenlerinin Teknoloji Koçluk Düzeyleri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 126-138.
- Görgülü, D. (2013). *Bilgi toplumuna geçiş sürecinde okul yöneticilerinin teknoloji liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Görgülü, D., Küçükali, R. & Ada, Ş. (2014). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Görgülü, D. ve Küçükali, R. (2018). Öğretmenlerin Teknolojik Liderlik Özyeterliliklerinin İncelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-12.
- Göze, E. (2021). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşmenin whistleblowing (bilgi ifşası) üzerine etkisi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde bir araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas
- Grissom, J.A. ve Loeb, S. (2011). Triangulating Principal Effectiveness: How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills', *American Educational Research Association*, 48, 1091–1123.
- Grissom, J., Kalogrides, D. & Loeb, S. (2012). Using Student Test Scores to Measure Principal Performance, *NBER Working Paper Series No. 18568*, Cambridge, Massachusetts: National Bureau of Economic Research.

- Gustafsson, M. ve Taylor, S. (2013) ‘Treating schools to a new administration. The impact of South Africa's 2005 provincial boundary changes on school performance’, *Stellenbosch Economics Working Paper No. 28/2013*, University of Stellenbosch, Department of Economics.
- Gustafsson, M. (2016). Teacher supply and the quality of schooling in South Africa: Patterns over space and time. *Paper produced for the PSPPD study*. University of Stellenbosch
- Gün, H. (2021). *Okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Gün, İ. ve Aslan, Ö. (2018). Liderlik kuramları ve sağlık işletmelerinde liderlik. *Journal of Health and Nursing Management*, 5(3), 217-226.
- Gürfidan, H. ve Koç, M. (2016). Okul Kültürü, Teknoloji Liderliği Ve Destek Hizmetlerinin Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonuna Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188)
- Harris, A. (2020). COVID-19–School Leadership In Crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Hayytov, D. (2013). *Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hero, J. L. (2020). Exploring the Principal’s Technology Leadership: Its Influence on Teachers’ Technological Proficiency. *Online Submission*, 4(6), 4-10
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin “Teknoloji Liderliği” düzeylerine ilişkin algıları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- ISTE-International Society for Technology in Education (2018). https://id.iste.org/docs/Standards-Resources/iste-standards-edleaders_v3.pdf Erişim Tarihi: 02/07/2021

- Jehanzeb, K. ve Bashir, N. A. (2012). Training and Development Program and Its Benefits to Employees and Organizations: A Conceptual Study. *Far East Journal of Psychology and Business*, 9(2), 58-71.
- Kara, H. (2021). *Öğretmen algılarına göre meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karuna K. ve Reddy M. P. (2018). Training and Job Satisfaction. *International Education & Research Journal*. (4).
- Kaya, S. (2014). *İlkokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Kerse, G. (2016). Motivasyon Araçlarının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Kamu Kurumlarındaki X ve Y Kuşağı Karşılaştırması, *Uluslararası İşletme ve Yönetim Dergisi*, 4(1), 1-23.
- Khasawneh, S., Omari, A. & Abu-Tineh, A. M. (2012). The relationship between transformational leadership and organizational commitment: the case for vocational teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 494-508.
- Kriegel, J. (2016). *Unfairly Labeled: How Your Workplace Can Benefit From Ditching Generational Stereotypes*, John Wiley & Sons, CA.
- McGrath, L. M., Oates, J. M., Dai, Y. G., Dodd, H. F., Waxler, J., Clements, C. C., Weill, S., Hoffnagle, A., Anderson, E., MacRae, R., Mullett, J., McDougale, C. J., Poher, B. R. & Smoller, J. W. (2016). Attention bias to emotional faces varies by IQ and anxiety in Williams syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (6), 2174-2185.
- Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement, *Economics of Education Review*, 36,60-72.
- Oyugi, M., Gogo, J.O. (2019). Influence of principals' leadership styles on students' academic performance in secondary schools in Awendo sub-county, Kenya. *African Educational Research Journal*, 7(1), 22-28.

- Öge, H. S. (2018). Akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma, *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 21-35.
- Öngen, B. ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48(2), 1-18.
- Özen, S., (2019). *Çağdaş yönetim anlayışında çalışanların dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, M. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu ve Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Hedefler. *Journal of Higher Education & Science / Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12 (3), 425-435.
- Paşa, Ö. ve Negiş Işık, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Müdürüne Güven Düzeyleri ve Okul Müdürü Tarafından Sergilenen Etik Liderlik Davranışlarının Örgütsel Sessizlik Üzerindeki Etkisi, *Electronic Journal of Social Sciences*, 16 (60).
- Phillips, B. (2018). *An investigation into the extent of organisational commitment & the factors that influence it in generation y in Ireland*. (Master's thesis). <http://norma.ncirl.ie/3341/1/brianphillips.pdf>
- Püsküllüoğlu, E. I. ve Y. Altinkurt, (2018). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Örgütsel Muhalefet Davranışları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914.
- Rehman, S., Shareef, A., Mahmood, A. & Ishaque, A. (2012). Perceived leadership styles and organizational commitment. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business*, 4(1), 616-626.
- RSA DBE (2012). *Approval of the Regulations Pertaining to the National Curriculum Statement Grades R-12*. Government Gazette No. 36041, 28 December 2012, Pretoria: Government Printer.

- Sağbaşı, H. (2021). *Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Savaş, G. (2018). Türkiye’de yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği algısı. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1(2), 101-121.
- Shafi, M., Zoya, Lei Z., Song X., Sarker I. (2019). The effects of transformational leadership on employee creativity: Moderating role of intrinsic motivation, College of Management, *National Cheng Kung University*. 1029-3132
- Sirisookslipa, S. A. (2015). The impact of leadership styles of school administrators on. *5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership* (s. 1031-1037). Prague-Czech Republic: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Sürücü, L. ve Maşlakçı, A. (2018). Örgütsel Bağlılık Üzerine Kavramsal İnceleme. *International Journal of Management and Administration*, 2 (3), 49-61.
- Taylor, N. (2014). *Teaching and Learning in Rural Primary Schools*, Pretoria: National Education Evaluation and Development Unit. NEEDU National Report 2013.
- Tekin, E. ve N. Birincioğlu, (2017). Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kadro Türü ve Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Economic ve Administrative Studies*, (19).
- Thamrin, H.M. (2012). The influence of transformational leadership and organizational commitment on job satisfaction and employee performance. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(5), 566-572.
- Tocqueville, A. (2016). *Amerika’da Demokrasi* (Çev. Seçkin Serdemir Özdemir),: İletişim.

- Toker, B. Çevirgen, A., Kalıpçı, B. (2019). Örgüt kültürünün örgütsel bağlılığa etkisi: seyahat acentaları üzerinde bir uygulama, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 38-53
- Tosun, F. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen görüşlerine göre araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Tüfekçi N. (2018). Birinci basamak sağlık kurumlarında örgütsel bağlılık: demografik özellikler açısından incelenmesine yönelik bir araştırma, *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 10(19):460-473.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2019). The relationship between high school teachers' perceptions of organizational culture and motivation, *Journal of Education and Training Studies*, 7(7), 102-117
- Uğur, N. G. and Koç, T. (2019). Leading and Teaching with Technology: School Principals' Perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 42-71.
- Utkan, Ç. and Kırdök, O. (2018). Dört boyutlu mesleki bağlılık ölçeği uyarlama çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 230-244.
- Uzun, D. (2016). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Yayman, Ş. (2020). *Okul müdürlerinin yüzde %.3'ü kadın*. 6 Ocak Milliyet. <https://www.milliyet.com.tr/> Erişim tarihi: 15.06.2021
- Yumlu, E. (2020). *Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

EKLER

Ek 1: Anket Formu

ANKET

I. BÖLÜM

- 1- Cinsiyetiniz: 1. () Kadın 2. () Erkek
- 2- Yaşınız: 1. () 20-30 2. () 31-39 3. () 40 – 48 4. () 49 ve üzeri
- 3- Medeni durumunuz: 1. () Evli 2. () Bekar 3. () Dul/Boşanmış
- 4- Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz: 1. () 1- 10 yıl 2. () 11-20 yıl 3. () 21 yıl ve üstü
- 5- Eğitim durumunuz: 1. () Lisans 2. () Yüksek lisans 3. () Doktora
- 6- Eğitim kademeniz: 1. () İlk Okul 2.() Orta Okul 3.() Lise
- 7- Eğitim verdiği okulun durumu 1. () Devlet okulu 2.() Özel Okul

IV. BÖLÜM
LİDERLİK SİTİLLERİ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde okul yöneticinizin liderlik biçimi ile ilgili sorular bulunmaktadır.

BENİM OKUL YÖNETİCİM;		Her zaman (5)	Sıklıkla (4)	Bazen (3)	Seyrek olarak (2)	Hiçbir zaman (1)
1	Benim gösterdiğim çabanın karşılığı olarak bana yardımcı olur.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Önemli kararları, uygun olup olmadıklarını belirlemek için yeniden	☐	☐	☐	☐	☐
3	Problemler ciddi bir hal alıncaya kadar müdahale etmez.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Dikkati, düzensizlikler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar	☐	☐	☐	☐	☐
5	Önemli sorunlar ortaya çıktığında karışmaktan kaçınır.	☐	☐	☐	☐	☐
6	En önemli değer ve mançları hakkında konuşur.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Kendisine ihtiyaç duyulduğu zaman orada bulunmaz.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Problemleri çözmede farklı yaklaşımlar arar.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı	☐	☐	☐	☐	☐
12	Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Yapılması gereken şeylerden söz ederken büyük bir ilgi ve isteklilik	☐	☐	☐	☐	☐
14	Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Beni yetiştirmek ve yönlendirmek için zaman ayırır.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Performans hedeflerine erişildiğinde, bunu gerçekleştirenin karşılığında ne elde	☐	☐	☐	☐	☐
17	"Eğer bozuk değilse, tamir etme" anlayışını kesin olarak kabul ettiğini	☐	☐	☐	☐	☐
18	Grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar.	☐	☐	☐	☐	☐
19	İnsanları yalnızca bir grubun üyeleri olarak değil, aynı zamanda tek tek	☐	☐	☐	☐	☐
20	Problemler ağırlaştığında müdahale eder.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Bana kendisine saygı oluşturan biçimde davranır.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Bütün dikkatimi hatalar, şikayetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerinde	☐	☐	☐	☐	☐
23	Kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Bütün hataların kaydını tutar, izler.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Güvenli ve güçlü olduğumu gösterir.	☐	☐	☐	☐	☐
26	Gelecekle ilgili harekete geçirici bir vizyon oluşturur.	☐	☐	☐	☐	☐
27	Standartlara ulaşmak için dikkatimi başarısızlıklara yöneltir.	☐	☐	☐	☐	☐
28	Karar vermekten kaçınır.	☐	☐	☐	☐	☐
29	Beni diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve istekleri olan bir insan	☐	☐	☐	☐	☐
30	Benim problemlere, bir çok açıdan bakmamı sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
31	Benim kendi güçlü yönlerimi geliştirebilmem için bana yardımcı olur.	☐	☐	☐	☐	☐
32	Verilen görevlerin farklı biçimlerde nasıl yerine getirilebileceği ile ilgili	☐	☐	☐	☐	☐
33	Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.	☐	☐	☐	☐	☐
34	Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.	☐	☐	☐	☐	☐
35	Benden beklenenleri yerine getirdiğimde memnuniyetini sunar.	☐	☐	☐	☐	☐
36	Amaçlara ulaşılacağına inandığını inandığını ve güvendiğini ifade eder.	☐	☐	☐	☐	☐
37	Benim yaptığım işle ilgili ihtiyaçlarımı etkili biçimde karşılar.	☐	☐	☐	☐	☐
38	Liderlik yöntemlerini tatmin edici bir biçimde kullanır.	☐	☐	☐	☐	☐
39	Benim yapmayı beklediğimden daha fazlasını yapmamı sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
40	Üst yetkililere karşı beni etkili biçimde temsil eder.	☐	☐	☐	☐	☐
41	Benimle birlikte tatmin edici bir biçimde çalışır.	☐	☐	☐	☐	☐
42	Benim başarıma arzumu artırır.	☐	☐	☐	☐	☐
43	Kurumsal gerekleri yerine getirmede etkilidir.	☐	☐	☐	☐	☐
44	Benim daha çok çaba gösterme ve çalışma isteğimi artırır.	☐	☐	☐	☐	☐
45	Yönlendirdiği grup etkili bir gruptur.	☐	☐	☐	☐	☐

Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği	Hkç (1)	Kurum (2)	Orta Düzeyde (3)	İhtiyaç Oranında (4)	Her Zaman (5)
1. Okulda stratejik planda teknoloji ihtiyaçlarına öncelik veririm.					
2. Okulda işbirliği yaptığım bir teknoloji ekibi oluştururum.					
3. Stratejik planın bir parçası olarak "okul teknoloji planının" geliştirilmesine önem veririm.					
4. Okulda teknoloji planının teknoloji ekibiyle birlikte oluşturulmasına önem veririm.					
5. Okulda teknoloji planının eğitim paydaşlarının (öğretmen, öğrenci, hizmetli, veli, çevre kurumlar vb.) ihtiyaçları analiz edilerek oluşturulmasına önem gösteririm.					
6. Okulda teknoloji planını oluşturma ve geliştirme sürecinde doğrudan yer alırım.					
7. Okulda teknoloji planında gerçekleştirilecek eylem, amaç, hedef, zaman çizelgesi, bütçe ve planın değerlendirme aşamalarının açıkça belirtilmesini sağlarım.					
8. Okulda teknoloji planını oluştururken diğer eğitim kurumlarının teknoloji planlarını incelerim.					
9. Okul teknoloji planını oluştururken ilçe ve merkez örgütlen teknoloji planlarını incelerim.					
10. Okulun teknoloji ihtiyaçları için ayrı bir bütçe oluşturmaya çalışırım.					
11. Okulun teknoloji ihtiyaçları için ak kaynak temin etmeye çalışırım.					
12. Yeni teknolojileri okulumu kazandırmak için çaba gösteririm.					
13. Okulda farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için geliştirilen özel öğretim programlarında eğitim teknolojilerine yer verilmesini sağlarım.					
14. Öğretmenlerin hazırladıkları ders planlarında eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına yer vermesine dikkat ederim.					
15. Öğretim sürecinde eğitim yazılımlarının etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaya çalışırım.					
16. Öğretmenlere verilecek model eğitimlerin stratejik planın bir parçası olan kurum teknoloji planında yer almasını sağlarım.					
17. Teknolojinin öğretimle bütünleştirilmesi amacıyla düzenlenen mesleki eğitimlere okulunda gereken zamanın ayrılmasını sağlarım.					
18. Okulda, teknoloji alanında takım çalışması yapılmasına olanak sağlayacak öğrenme ortamları oluşturmaya çalışırım.					
19. Teknolojinin etkili kullanımıyla ilgili bilimsel yazınları takip etmeye çalışırım.					
20. Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini yaparak-yazarak öğrenmelerini sağlayacak hizmet-içi eğitimleri seçmelerini teşvik ederim.					
21. Mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin teknoloji eğitimi ihtiyaçlarına uygun olmasına önem gösteririm.					
22. Teknolojik açıdan zenginleştirilmiş materyaller kullanılarak öğretim kazanımlarına ulaşılması için okulda değişim hedefleri oluştururum.					
23. Okulda teknoloji kullanımıyla ilgili araştırma-geliştirme çalışmalarının yapılmasını teşvik ederim.					
24. Okulda, teknoloji kullanım düzeyine ilişkin nicel ve nitel veriler toplanmasını sağlarım.					
25. Okulda çalışacak ücretli öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde teknolojiyi etkin kullanma becerisine sahip kişiler arasından belirlenmesi için çaba harcarım.					
26. Okulun teknoloji alanında sürekli gelişimini sağlamak için diğer eğitim örgütleriyle stratejik ortaklıklar geliştirmeye çalışırım.					
27. Öğrenme faaliyetlerinde, dijital araçlara ve teknolojiye erişim imkânı açısından okuldaki becerkin epi hakka sahip olmasını sağlarım.					
28. İnternetin eğitim dış amaçlarla kullanılmaması için gereken teknolojik önlemlerin alınmasını sağlarım.					
29. Güvenli, yasal ve etik teknoloji kullanımı konusunda eğitim politikası geliştirerek okula örnek olurum.					
30. Öğrencilerin teknolojik araçları kullanarak gerçekleştirdiği olumsuz davranışları yakından takip edip karpı önlemler alınmasını sağlarım.					
31. Okul bilişim sistemindeki yetki ve yetiye erişim izinlerinin öğretmen, öğrenci ve idarecilere amaca uygun şekilde dağıtılmasını sağlarım.					
32. Öğrencilerin internet aracılığıyla yaptıkları araştırma ve ödevlerde etik kurallara uygun alımı yapılmasına dikkat edilmesi konusunda öğretmenleri bilgilendiririm.					

II. BÖLÜM ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda okulunuza ilişkin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen, düşüncenize en uygun olan seçeneği, önündeki ilgili seçeneği (x) koyunuz.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
1.Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmama engelliyor	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.Bu okula uyum sağlamakta güçlük çekiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığını hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.Bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.Okulum karşı yapılan eleştirileri kendime yapmış sayarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.Zamanımın çoğunu okulumla ilişkin etkinlikler dolduruyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.Okulumun yararı için her türlü fedakarlığı yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 2 : Hipotez Tabloları

-Çoklu Faktör Liderlik Tarzları (Dönüşümcü Liderlik) Alt hipotezleri

Çoklu Faktör Liderlik Tarzları (Dönüşümcü Liderlik) Alt hipotezleri (Cinsiyet)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile çoklu faktör liderlik tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile çoklu faktör liderlik tarzları liderlik davranış sonuçları boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₁₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile çoklu faktör liderlik tarzları etkileşimci liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₁₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₁₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu bireysel destek alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₁₃₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu entelektüel uyarım alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₁₃₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu telkinle güdüleme alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₁₃₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Atfedilen) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H1₁₃₄ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Davranış) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₁₃₅ hipotezi desteklenmemiştir.		-

Çoklu Faktör Liderlik Tarzları (Dönüşümcü Liderlik) Alt hipotezleri (Yaş)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin yaşları ile çoklu faktör liderlik tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin yaşları ile çoklu faktör liderlik tarzları liderlik davranış sonuçları boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₂₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin yaşları ile çoklu faktör liderlik tarzları etkileşimci liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H1₂₂ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin yaşları ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₂₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin yaşları ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu bireysel destek alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₂₃₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin yaşları ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu entelektüel uyarım alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₂₃₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin yaşları ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu telkinle güdüleme alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₂₃₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin yaşları ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Atfedilen) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₂₃₄ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin yaşları ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Davranış) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₂₃₅ hipotezi desteklenmemiştir.		-

Çoklu Faktör Liderlik Tarzları (Dönüşümcü Liderlik) Alt hipotezleri (Medeni Durum)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile çoklu faktör liderlik tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile çoklu faktör liderlik tarzları liderlik davranış sonuçları boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₃₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile çoklu faktör liderlik tarzları etkileşimci liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₃₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₃₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu bireysel destek alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₃₃₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu entelektüel uyarım alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₃₃₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu telkinle güdüleme alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₃₃₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Atfedilen) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₃₃₄ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Davranış) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₃₃₅ hipotezi desteklenmemiştir.		-

Çoklu Faktör Liderlik Tarzları (Dönüşümcü Liderlik) Alt hipotezleri (Eğitim Düzeyleri)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile çoklu faktör liderlik tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₄ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile çoklu faktör liderlik tarzları liderlik davranış sonuçları boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₄₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile çoklu faktör liderlik tarzları etkileşimci liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H1₄₂ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H1₄₃ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu bireysel destek alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₄₃₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu entelektüel uyarım alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₄₃₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu telkinle güdüleme alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H1₄₃₃ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Atfedilen) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H1 ₄₃₄ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Davranış) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H1₄₃₅ hipotezi desteklenmiştir.	+	

Çoklu Faktör Liderlik Tarzları (Dönüşümcü Liderlik) Alt hipotezleri (Mesleki Kıdemleri)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile çoklu faktör liderlik tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan $H1_5$ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile çoklu faktör liderlik tarzları liderlik davranış sonuçları boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan $H1_{51}$ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile çoklu faktör liderlik tarzları etkileşimci liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan $H1_{52}$ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan $H1_{53}$ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu bireysel destek alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan $H1_{531}$ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu entelektüel uyarım alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan $H1_{532}$ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu telkinle güdüleme alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan $H1_{533}$ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Atfedilen) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan $H1_{534}$ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Davranış) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan $H1_{535}$ hipotezi desteklenmemiştir.		-

Çoklu Faktör Liderlik Tarzları (Dönüşümcü Liderlik) Alt hipotezleri (Eğitim Verdikleri Kademeler)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile çoklu faktör liderlik tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan $H1_6$ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile çoklu faktör liderlik tarzları liderlik davranış sonuçları boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan $H1_{61}$ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile çoklu faktör liderlik tarzları etkileşimci liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan $H1_{62}$ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan $H1_{63}$ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu bireysel destek alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan $H1_{631}$ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu entelektüel uyarım alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan $H1_{632}$ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu telkinle güdüleme alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan $H1_{633}$ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Atfedilen) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan $H1_{634}$ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Davranış) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan $H1_{635}$ hipotezi desteklenmiştir.	+	

Çoklu Faktör Liderlik Tarzları (Dönüşümcü Liderlik) Alt hipotezleri (Eğitim Verdiği Okulun Durumu)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin eğitim verdiği okulun durumu ile çoklu faktör liderlik tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan H1₇ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim verdiği okulun durumu ile çoklu faktör liderlik tarzları liderlik davranış sonuçları boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğundan H1 ₇₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim verdiği okulun durumu ile çoklu faktör liderlik tarzları etkileşimci liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan H1₇₂ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim verdiği okulun durumu ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğundan H1 ₇₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim verdiği okulun durumu ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu bireysel destek alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan H1₇₃₁ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim verdiği okulun durumu ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu entelektüel uyarım alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan H1₇₃₂ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim verdiği okulun durumu ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu telkinle güdüleme alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan H1₇₃₃ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim verdiği okulun durumu ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Atfedilen) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan H1₇₃₄ hipotezi desteklenmiştir.		
Okul yöneticilerinin eğitim verdiği okulun durumu ile çoklu faktör liderlik tarzları dönüşümcü liderlik boyutu idealleştirilmiş etki (Davranış) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğundan H1 ₇₃₅ hipotezi desteklenmemiştir.		-

-Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Alt hipotezleri

Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Alt hipotezleri (Cinsiyet)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital vatandaşlık boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₁₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri sistematik gelişim boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₁₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri mesleki gelişimde mükemmellik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₁₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital çağ öğrenme kültürü boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₁₄ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri vizyoner liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₁₅ hipotezi desteklenmemiştir.		-

Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Alt hipotezleri (Yaş)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin yaşları ile teknoloji liderliği yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H2₂ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin yaşları ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital vatandaşlık boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₂₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin yaşları ile teknoloji liderliği yeterlikleri sistematik gelişim boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₂₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin yaşları ile teknoloji liderliği yeterlikleri mesleki gelişimde mükemmellik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H2₂₃ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin yaşları ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital çağ öğrenme kültürü boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₂₄ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin yaşları ile teknoloji liderliği yeterlikleri vizyoner liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₂₅ hipotezi desteklenmemiştir.		-

Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Alt hipotezleri (Medeni Durum)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile teknoloji liderliği yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital vatandaşlık boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₃₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile teknoloji liderliği yeterlikleri sistematik gelişim boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₃₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile teknoloji liderliği yeterlikleri mesleki gelişimde mükemmellik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₃₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital çağ öğrenme kültürü boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₃₄ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin medeni durumları ile teknoloji liderliği yeterlikleri vizyoner liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₃₅ hipotezi desteklenmemiştir.		-

Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Alt hipotezleri (Eğitim Düzeyi)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₄ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital vatandaşlık boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₄₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri sistematik gelişim boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₄₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri mesleki gelişimde mükemmellik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₄₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital çağ öğrenme kültürü boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₄₄ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri vizyoner liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₄₅ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Alt hipotezleri (Mesleki Kıdemleri)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₅ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital vatandaşlık boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₅₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri sistematik gelişim boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₅₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri mesleki gelişimde mükemmellik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₅₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital çağ öğrenme kültürü boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₅₄ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri vizyoner liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₅₅ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Alt hipotezleri (Eğitim Verdikleri Kademeler)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile teknoloji liderliği yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₆ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital vatandaşlık boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₆₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile teknoloji liderliği yeterlikleri sistematik gelişim boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₆₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile teknoloji liderliği yeterlikleri mesleki gelişimde mükemmellik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₆₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital çağ öğrenme kültürü boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₆₄ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri kademeler ile teknoloji liderliği yeterlikleri vizyoner liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₆₅ hipotezi desteklenmemiştir.		-

Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Alt hipotezleri (Eğitim Verdikleri Okulun Durumu)	Desteklendi	Desteklenmedi
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri okulun durumu ile teknoloji liderliği yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₇ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri okulun durumu ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital vatandaşlık boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₇₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri okulun durumu ile teknoloji liderliği yeterlikleri sistematik gelişim boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₇₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri okulun durumu ile teknoloji liderliği yeterlikleri mesleki gelişimde mükemmellik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₇₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri okulun durumu ile teknoloji liderliği yeterlikleri dijital çağ öğrenme kültürü boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H2₇₄ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Okul yöneticilerinin eğitim verdikleri okulun durumu ile teknoloji liderliği yeterlikleri vizyoner liderlik boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H2 ₇₅ hipotezi desteklenmemiştir.		-

-Örgütsel Bağlılık Alt hipotezleri

Örgütsel Bağlılık Alt hipotezleri (Cinsiyet)	Desteklendi	Desteklenmedi
Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan H3 ₁ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel bağlılık içselleştirme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğundan H3 ₁₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan H3 ₁₂ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel bağlılık uyum boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan H3 ₁₃ hipotezi desteklenmiştir.	+	

Örgütsel Bağlılık Alt hipotezleri (Yaş)	Desteklendi	Desteklenmedi
Öğretmenlerin yaşları ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğundan H3 ₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Öğretmenlerin yaşları ile örgütsel bağlılık içselleştirme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğundan H3 ₂₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Öğretmenlerin yaşları ile örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğundan H3 ₂₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Öğretmenlerin yaşları ile örgütsel bağlılık uyum boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan H3 ₂₃ hipotezi desteklenmiştir.	+	

Örgütsel Bağlılık Alt hipotezleri (Medeni Durum)	Desteklendi	Desteklenmedi
Öğretmenlerin medeni durumları ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğundan H3 ₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Öğretmenlerin medeni durumları ile örgütsel bağlılık içselleştirme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğundan H3 ₃₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Öğretmenlerin medeni durumları ile örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan H3 ₃₂ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Öğretmenlerin medeni durumları ile örgütsel bağlılık uyum boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğundan H3 ₃₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-

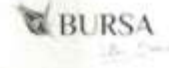
Örgütsel Bağlılık Alt hipotezleri (Eğitim Düzeyi)	Desteklendi	Desteklenmedi
Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H3 ₄ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel bağlılık içselleştirme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H3 ₄₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H3 ₄₂ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel bağlılık uyum boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H3₄₃ hipotezi desteklenmiştir.	+	

Örgütsel Bağlılık Alt hipotezleri (Mesleki Kıdemleri)	Desteklendi	Desteklenmedi
Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p>0,05$ olduğundan H3 ₅ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel bağlılık içselleştirme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H3₅₁ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H3₅₂ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel bağlılık uyum boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H3₅₃ hipotezi desteklenmiştir.	+	

Örgütsel Bağlılık Alt hipotezleri (Eğitim Verdikleri Kademeler)	Desteklendi	Desteklenmedi
Öğretmenlerin eğitim verdikleri kademeler ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H3₆ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Öğretmenlerin eğitim verdikleri kademeler ile örgütsel bağlılık içselleştirme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H3₆₁ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Öğretmenlerin eğitim verdikleri kademeler ile örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H3₆₂ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Öğretmenlerin eğitim verdikleri kademeler ile örgütsel bağlılık uyum boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan H3₆₃ hipotezi desteklenmiştir.	+	

Örgütsel Bağlılık Alt hipotezleri (Eğitim Verdikleri Okulun Durumu)	Desteklendi	Desteklenmedi
Öğretmenlerin eğitim verdikleri okulun durumu ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan H3₇ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Öğretmenlerin eğitim verdikleri okulun durumu ile örgütsel bağlılık içselleştirme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğundan H3₇₁ hipotezi desteklenmemiştir.		-
Öğretmenlerin eğitim verdikleri okulun durumu ile örgütsel bağlılık özdeşleşme boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan H3₇₂ hipotezi desteklenmiştir.	+	
Öğretmenlerin eğitim verdikleri okulun durumu ile örgütsel bağlılık uyum boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğundan H3₇₃ hipotezi desteklenmemiştir.		-

Ek 3: İzin Yazısı



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

Sayı : 86896125-605.01-E.1010361

25.01.2017

Konu : Hüseyin DUMAN'ın Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Hüseyin DUMAN'ın "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Teknolojik Gelişmelerin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi, Bursa Örneği" konulu araştırma isteği Hüseyin DUMAN'ın 12/01/2017 tarihli ve 464810 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Hüseyin DUMAN'ın "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Teknolojik Gelişmelerin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi, Bursa Örneği" konulu araştırmasını ilimiz Yıldırım ilçesindeki ekte belirtilen okullarda uygulama yapma isteği okul müdürlüğünden araştırmanın uygulanması ile ilgili alınan olumlu görüşle birlikte, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda **ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk BEKTAŞ
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR



Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Yeni Hükümet Koruğu A Blok
16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax : (0 224) 256 06 00
E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Engin SEYMEN
ARGE VİTRİ
Tel: (0224) 445 1640 (0224) 213 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrakaorgn.meb.gov.tr> adresinden 15ea-9e43-3230-81c6-9190 kodu ile teyit edilebilir.

For use by huseyin duman only. Received from Mind Garden, Inc. on April 25, 2017

**Permission for huseyin duman to
reproduce 1 copy within one year of April
25, 2017**



www.mindgarden.com

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material for his/her research:

Instrument: ***Multifactor Leadership***

Questionnaire Authors: ***Bruce Avolio and***

Bernard Bass Copyright: ***1995 by Bruce***

Avolio and Bernard Bass

Five sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.
--

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any published material. Sincerely,

Robert Most Mind Garden, Inc.

www.mindgarden.com
--

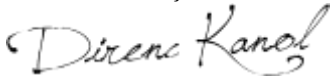
**BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**

04.03.2019

Sayın Hüseyin Duman

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2019/272 proje numaralı ve **“Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Ve Teknolojik Liderliğin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol
Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü



Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

ÖZGEÇMİŞ

Hüseyin DUMAN

Osmangazi Gençlik Merkezi Müdürü / BURSA

Doğum yeri Osmaniye / 1973

Cep 0.535.556 15 03

Tel- iş 0.224.216 14 04

E- posta hduman01@gmail.com

Adres Osmangazi Gençlik Merkezi Müdürlüğü
Veysel Karani Mah. Vakıf sok. Osmangazi /



EĞİTİMİ:

Yüksek Lisans/ 2006- 2007 : ABD- Universty of North Texas (Yükseklisansa Başladım)

/ 2012- 2013 : İstanb. Bey Kent Ünivrs. (Yönetim ve Organizasyon) Yük. Lis. Tamamladı

Lisans / 1998-2002 : Niğde Üniversitesi Beden eğitimi ve Spor Yüksek Okulu

Yabancı Dil

: İyi derecede İngilizce biliyor

Orta derecede Rusca biliyor

İŞ DENEYİMİ:

- 2013 Halen Bursa- Osmangazi Gençlik Merkezi Müdürü olarak görev yapmaktayım.
- 2011- 2013 Bursa- Orhangazi Gençlik Hizmetleri ve Spor İlçe Müdürü olarak görev yaptım.
- 2007-2011 Bursa- Mudanya Gençlik Hizmetleri ve Spor İlçe Müdürü olarak görev yaptım.
- 2009 Finlandiya'da bulunan Cuartene Sporcu Eğitim Merkezinde 1 ay güncel çalışmalar hakkında izleme ve değerlendirme yaptım.
- 2006- yılında ABD'de 3 ay (O.T.C. Olympic Trainer Center) Amerika Birleşik Devletlerinde -Colorado'da Olimpiyat Sporcuları Eğitim Merkezinde güncel çalışmalar hakkında araştırma yaptım ve izlemelerde bulundum.
- 2004-2006 yıllarında Ankara Bedensel Engelliler Spor Federasyonunda görev yaptım.
- 2002 -2004 yıllarında Ankara Güreş Federasyonunda görev yaptım.
- 1996 yılında Ankara'da memuriyet hayatıma başladım.

Ayrıca Spor Federasyonlarında Fahri olarak görev aldığım konularda

- Ankara Amerikan Futbolu İl temsilciliği
 - Ankara İl Güreş Hakemleri Genel Sekreterliği (Yönetim Kurulu üyesi)
 - Bedensel Engelliler Federasyonu Tekerlekli Sandalye Tenisi Milli Takımlar Eğitim Kurulu üyeliği
- gibi aktif görevlerde bulundum.

İNTİHAL RAPORU

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Teknolojik Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisinin Değerlendirilmesi

ORIGINALITY REPORT

9%	9%	5%	5%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	acikerisim.pau.edu.tr Internet Source	1 %
2	docobook.com Internet Source	1 %
3	www.yepad.org Internet Source	1 %
4	docs.neu.edu.tr Internet Source	1 %
5	dergipark.gov.tr Internet Source	<1 %
6	openaccess.mevlana.edu.tr:8080 Internet Source	<1 %
7	acikerisim.kirklareli.edu.tr:8080 Internet Source	<1 %
8	Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi Student Paper	<1 %

earsiv.okan.edu.tr