

## DESTEKLEYİCİ VE GELİŞTİRİCİ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Erdoğan ŞAMA\*

Canan KOLAMAZ\*\*

### Öz

Bu çalışmada, okul müdürlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Ankara ilinin, Çubuk ilçesinde devlete bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 509 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma, basit tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 9 okuldan 180 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında okul müdürlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik düzeylerini belirlemek amacıyla "Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Özellikleri Ölçeği" ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmeyi amaçlayan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, Basit Doğrusal Regresyon Analizi, Bağımsız gruplar için t-testi, frekans ve yüzde dağılımlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerine ait alguları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Okul türü ile örgütsel bağlılığın uyum ve içselleştirme boyutları arasında ilişki görülmezken, özdeşleşme bağlılığı ile destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarına dair algulamada okul türüne göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıklarının ve destekleyici ve geliştirici liderlik algılarının, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Destekleyici ve geliştirici lider özellikleri, örgütsel bağlılığın uyum boyutunu negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri, örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarını ise pozitif yönde anlamlı olarak etkilemektedir.

**Anahtar sözcükler:** Destekleyici Liderlik, Geliştirici liderlik, Örgütsel Bağlılık

### Abstract

This study aims to research and to evaluate the impact of supporting and improving leadership approach of school principals on organizational loyalty of teachers according to the teachers' perception. The gender and the school types are taken into consideration in the evaluation. The population of the research consists of 509 teachers working at the primary and secondary schools in Çubuk province, Ankara. The sample of the research is made up of the 180 teachers chosen randomly from 9 schools. "Survey on Supporting and Improving Leadership Features" for designating supporting and improving leadership levels of school principals and "Scale of Organizational Loyalty" aiming to measure the organizational loyalty of teachers are used to retrieve data. In analysis of data, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient, Simple Linear Regression Analysis, Independent t-test and Frequency and Percent Distribution tests are used. According to research results, organizational loyalty and perceptions for supporting and improving leadership features of teachers do not vary due to gender parameter. While there is no relationship between type of school and adaptation and adoption scope of organizational loyalty, there are significant differences between sense of identification and perception for supporting and improving leadership approach in accordance with type of school. It is determined that sense of identification and perception for supporting and improving leadership approach of teachers working at secondary schools are higher than those of working at primary schools. Supporting and improving leadership approach significantly affects the adaptation of organizational loyalty in the negative direction, on the other hand, it affects sense of identification and adoption scope of loyalty in the positive direction.

**Keywords:** Supportive leadership, developer leadership, organizational commitment

---

Yazışma adresi: \* Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Teknikokullar/ANKARA, Turkey. esama@gazi.edu.tr; \*\*Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Teknikokullar/ANKARA, Turkey.

Destekleyici liderlik davranışı, dostça bir çalışma iklimi oluşturma ve işgörenlerle ileri düzeyde ilgilenme davranışlarını kapsamaktadır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1998: 332). Destekleyici lider tipi çoğu zaman “kişiye dönük lider”, “uyumlu lider” gibi kavramlarla ifade edilir. Bu liderin temel davranışı astları ile ilişkisini dostluk, arkadaşlık iklimi içerisinde yürütmesine dayanır. Bu davranış türünün kişilerin iş doyumunu ve işlerini başarma güçlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Erdoğan, 1997: 349). Son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmıştır. Bu yenilikler, sistem düzeyinde reformları, modern kurumlar oluşturma çabalarını, modern öğretim araç ve gereçlerinin sağlanmasını, öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesini ve okul yönetiminde yenilikler yoluyla öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik değişik politika ve uygulamaları kapsamıştır (Karip ve Köksal, 1996: 245).

Yöneticiler tarafından desteklenen işgörenlerin örgüte bağlılıkları artmaktadır. Destekleyen müdürle işgörenler arasında uyum olmalıdır. Bu uyum öğrencilerin akademik ilerlemesi hakkında yüksek beklentiyi beraberinde getirir (Hoy, 1991; Tarter, 1995). Müdürün işgörenleri destekleyen tutum ve davranışları iletişimi kolaylaştırmaktadır. Destek verme, yöneticinin denetim görevinden daha etkili olmaktadır (Freston ve Wilson, 1985; Hoy ve Hannum, 1997). Bu etki liderlik davranışının olumlu sonucunu ifade eder. Öğretmenlerin okula bağlılığı artarken, öğrenci başarısının da artacağı beklentisi güçlenmektedir.

Vizyonu ile çevresinde hayranlık uyandıran, bunu iletme, paylaşma ve gerçekleştirme yeterliklerine sahip bir liderin varlığında okulun yalın, açık, üretken ve pek çok alanda toplumsal liderlik üstlenebilecek bir nitelik yansıtabileceği; var olan yapıyı koruma eğilimi gösteren bir yöneticinin varlığında ise, karmaşık ve verimsiz bir nitelik kazanacağı ileri sürülebilir (Sabancı, 2005: 27). Okul müdürü, okulun ve okul programının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleşmesinden ve okulun başarısından birinci derecede sorumlu görülen kişidir. Bu nedenle de okulun başarı ya da başarısızlığı, bir bakıma müdürün başarı ya da başarısızlığı ile açıklanmaktadır. Okulun yönetiminde en yetkili kişi olarak müdürün sahip olduğu yasal güç ve yetkiler, onun okulu yönetmesinde ve başarılı kılmasında tek başına yeterli değildir. Bunun ötesinde okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken çeşitli yeterlilik alanlarından söz edilebilir. Bunlardan biri de okul yöneticilerinin iyi bir lider ve özellikle de öğretim lideri olmaları gereğidir (Şişman, 2002: 1). Okul müdürünün görev ve sorumlulukları onu bir yönetici olmaktan çok bir lider olmaya

zorlamaktadır. Okul müdürü, okulunda bulunanların yöneticisi olmakla birlikte, hem okulunda hem de çevresinde bir önder olmalıdır (Binbaşıoğlu, 1988: 70).

Başarılı okul yöneticisi, okulundaki öğretmenleri ortak bir eğitim vizyonu etrafında toplayabilendir. Araştırmalar, öğretmenlerin birbirlerinden soyutlandıklarını, her birinin kendine özgü bir alan içinde yaşadıklarını, mesleki bilgilerin paylaşılmasının diğer mesleklere göre oldukça düşük düzeyde kaldığını göstermektedir. Eğitimin tek tek öğretmen etkinliklerinin toplamından daha büyük olduğunu göstermek yöneticinin en önemli görevlerindedir. Onları kendi eğitim görüşlerini de kapsayan, fakat onlarınkinden daha büyük bir eğitim vizyonu etrafında toplamak yöneticinin liderliğine bağlıdır. Büyük bir vizyonun parçası olmak öğretmeni zayıflatmaz, aksine güçlendirir. Uzağı gören bir lider bu yolla okulundaki personelin potansiyelini çok iyi değerlendirerek, onları yaptıklarından çok daha iyisini yapabileceklerine ikna eder (Özden, 2002: 38).

Türk eğitim sisteminde okul müdürleri, öğretmenlerden atanır. Bu işlem okulun düzey ve türüne göre farklı karar birimlerinde farklı yöntemlerle gerçekleştirilir. Her tür okul müdürlüğü için ortak olan, “müdürün öğretmen olmasıdır” (Altınışık, 1995: 333). Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulun amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önüne tutarak ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1999: 6).

Okul, her şeyden önce kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir yerdir. Okullar, dünyanın her ülkesinde, birbirine benzer ya da birbirinden farklı biçimlerde örgütlenmiş olup, bazı amaç ve işlevlere sahiptir. Okullardan beklenen, söz konusu amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirmektir (Şişman, 2002: 19). Okulunu amaçları doğrultusunda geliştirmek isteyen bir okul yöneticisi, etkili bir yönetim sağlayabilmek için lider olmak durumundadır. Çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğer yönetici etkili olmak istiyorsa, grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır (Kaya, 1991: 139). Türkiye’de eğitim yöneticileri, nicelikle birlikte eğitimde kaliteyi arttıracak ve daha etkili bir eğitim sistemi oluşturacak değişiklikleri bir süreç olarak planlamak ve uygulamaya dönüştürmek zorundadır (Karip, 1996: 245).

Liderler, üyeleri için açık iklim yaratırlar. Yaratmalarının nedeni,

problemlerin çözümü ve okulun ihtiyaçları içindir. Onlar, kişiler arası ilişkinin gelişimini ve içerisinde takım ruhunu da vurgularlar. Üyelerin yaratıcılığını teşvik ederler. Okulun amaçlarına ulaşmalarında yenilikler sağlarlar (Cheng, 1997: 17). Etkili okulların özellikleriyle ilgili olarak 1970’li yılların sonlarından başlayarak 1980’li ve 1990’lı yıllarda da devam eden çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda liderlik, okul iklimi, öğretmen, öğrenci, program, öğretim teknikleri, finansman, aile ve toplum katılımı gibi konular, üzerinde en çok durulan boyutlar arasında yer almaktadır. Liderlik, bu bağlamda yöneticilerin öğretim liderliği, bu konuda yapılmış araştırmaların çoğunda üzerinde durulan boyutlar içinde ilk sıralarda yer almıştır (Şişman, 2002: 40). Öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısını artırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Bevoise, 1984).

Okul müdürlerinin her şeyden önce, sahip oldukları eğitim felsefesinin farkında olmaları, yönetim alanındaki değişmeler başta olmak üzere toplumsal değişimin doğasını ve mahiyetini anlayıp bilmeleri, program geliştirme ve değerlendirme konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir. Diğer taraftan yöneticilerin, yönetimle ilgili konular olarak insan, iletişim, insanlar arası ilişkiler, karar süreci, amaç belirleme, planlama, araştırma ve değerlendirme, problem çözme, çatışma yönetimi vb. konularda beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerekir. Okul müdürlerinin bunların dışındaki yönetsel bazı görevlerinin yanında öğretimin denetimi ve değerlendirmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, olumlu okul iklimi oluşturma, okul-çevre ilişkilerini geliştirme vb. faaliyetleri de gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Chell, 2001).

Yöneticilerin liderlik stilleri, işgörenlerin örgütsel bağlılığın olumlu ya da olumsuz olarak yansımaktadır. Örgütsel bağlılık kavramı, çeşitli araştırmaların konusu olarak güncelliğini sürdürmektedir.

### **Örgütsel Bağlılık**

Örgütsel bağlılık; bireyin, örgütünün amaç ve değerlerine taraflı ve etkili bağlılığı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlılık, araçsal bir değerden öte, kişinin, rolünü salt örgütün iyiliği için, örgütün amaç ve değerleriyle ilişkili olarak yapmasıdır. Bağlılık duyan işgörenler, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere gönüllüce uyar (Balay, 2000: 3). Türkiye’de yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılık kavramının başlıca iki şekilde kullanıldığı görülmektedir. Varoğlu (1993) ve Tuncer (1995) bu kavramı, örgütsel bağlılık

şeklinde kullanmışlarken, Celep (2000) ve Balcı (2000) ise örgütsel adanmışlık şeklinde kullanmışlardır (Balay, 2000: 14-15). Bu çalışmada, bu kavramın karşılığı olarak “örgütsel bağlılık” kullanılmıştır.

Örgütsel bağlılıkla liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi test eden birçok yerli (Celep, 2000; Balay, 2000; Gül, 2003) ve yabancı (Allen ve Meyer, 1990; Rosenholt ve Simpson, 1990; Yuen, 1991) çalışmalara rastlanmaktadır. Örgütsel bağlılığın azalması ile okul etkililiği arasında kuvvetli ilişki olduğu belirtilmektedir (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990; Hoy ve Miskel, 1987). Bununla beraber örgütsel bağlılıkta; yönetim tarzı, terfi imkânları, ödüller, rol belirsizliği, adalet, güven gibi etmenlerin yanı sıra yaş, cinsiyet, deneyim gibi demografik özellikler de rol oynamaktadır (Topaloğlu, Koç ve Yavuz, 2008). Sınıf öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak yapılan bir çalışmada, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasında olumlu doğrusal bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Ancak aynı çalışmada, etkileşimli liderlik ile örgütsel bağlılık arasında ters yönlü bir olduğunu ortaya koymaktadır (Buluç, 2009).

Örgütsel bağlılığın okul etkililiğindeki önemine işaret eden çalışmacıların, örgütsel bağlılıkla örgütsel iklim ve örgütsel sağlık arasındaki ilişkiye dönük çalışmaları yeterli değildir. Çalışmacılar daha çok, örgütsel iklim ve örgütsel sağlık üzerinde durmuşlardır (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990; Turan, 2002; Şama, 2006). Okul etkililiği üzerinde hangisinin önemli olduğu ortaya konmamış, örgütsel sağlığın örgütsel bağlılık üzerinde daha etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak, bu ilişkinin yeniden test edilmesi gerektiği de ifade edilmiştir.

O'Reilly ve Chatman (1986) örgütsel bağlılığı, kişinin örgüte psikolojik olarak bağlanması şeklinde ele almışlardır. Bu çalışmacılar, bağlılığı uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak üç boyutla ifade etmişlerdir (O'Reilly ve Chatman, 1986; O'Reilly, 1995). Uyum, belli ödüller elde etme eğilimini; özdeşleşme, örgütün amaçlarını, değerlerini kabullenme oranında bir bağlılığı; içselleştirme ise, işgörenin diğer bireylerle ve örgütsel değerlerle uyumu olarak belirtilmiştir.

Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığın duygusal, devamlılık ve ahlakilik üzere üç boyutunun olduğunu belirtmişlerdir. Duygusal bağlılık; kişinin örgütle özdeşleşmesi, örgüte katılması ve örgütle arasında duygusal bir bağ hissetmesidir. Devamlılık bağlılığı, ayrılmanın maliyetinin yüksek olacağı düşünülmesi nedeniyle örgüt üyeliğinin sürdürülmesi durumudur. Ahlaki bağlılıkta ise, kişinin örgüte karşı sorumluluğu ve yükümlülüğü olduğuna inanması, bu yüzden

kendini örgütte kalmaya zorunlu görmesine dayanan bağlılıktır (Meyer ve Allen, 1991). Örgüte duygusal olarak bağlanan kişilerin, örgütün üyesi olmaktan memnun oldukları ve örgütün amaç ve değerlerini benimsedikleri için hedeflere ulaşmada örgütün yararına üstün çaba harcayacaklarını yani performanslarının artacağı, örgüte rasyonel olarak bağlananların ise, örgütten ayrılmanın maliyetlerinden kaçındıkları ya da başka alternatifleri olmadığı için örgütte kalacakları (Allen ve Meyer, 1990) belirtilmektedir.

Örgütlerde personelin iyi seçilmesi ve yetiştirilmesi, çağdaş ve etkili donatım sağlanması, onun, işini nitelik ve nicelik olarak daha iyi yapması için yetmemektedir. Önemli olan personelin işinde yeterli nicelik ve nitelikte üretim için güdülenmesidir (Balcı, 1985: 2). Örgütün yaşaması, işgörenlerin örgütten ayrılmamalarına bağlıdır. İşgörenler örgüte ne derecede bağlıysa örgüt de o derecede güçlenir. Örgüt, yaşamını devam ettirmek için işgörenlerin örgütten ayrılmasını önlemeye çalışır. Her örgütün işgörenleri tutmak için gösterdiği çaba aynı değildir. Kimi örgütler işgörenin örgütten ayrılmasından pek etkilenmez. Örgüte girmek için başvuruları çok olan bir örgüt işgöreni örgüte bağlamak için büyük bir çabaya gerek duymaz (Başaran, 1982:241). Örgüt üyeleri kendilerini, örgütün üyeliğine içten ve moral olarak bağlarsa, kendilerini örgütün bir parçası, örgütü de kendilerinden bir parça gibi görürlerse, üyeliği sürdürme ve örgütte kalmada daha istekli olurlar. Örgütten etkilenirken, kendileri de ortak çalışmayı etkilemek, ortak çalışmaya katkıda bulunmak için içten bir çaba gösterirler (Aydın, 1993: 123).

Araştırmalar, örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlarını görev ve hedefleri gerçekleştirmede daha fazla çaba harcadığını göstermektedir. Bu tür çalışanların örgütte daha uzun süre kaldıkları ve örgüt ile olumlu bir ilişki yürüttükleri ifade edilmektedir. Daha da önemlisi çalışanlar örgütlerine “benim örgütüm” diye sarılabilmektedirler. Düşük bağlılığı olan çalışanlar ise yeterince başarılı olamamaktadırlar. Bu tür çalışanlar işlerine kendilerini yürekten veremekte ve kendilerini örgüt misyonuna adayamamaktadırlar (Oberholster ve Taylor, 1999: 57, Akt: Gül, 2003: 51).

Düşük örgütsel bağlılığa sahip işgörenlerde görülen olumsuz davranışların başında, işgücü kaybı, işe geç gelme, devamsızlık, performans düşüklüğü gelmektedir (Korkmaz, 2007; Buluç, 2009; Yuen, 1991; Mowday, Porter ve Steers, 1982). İşten ayrılma, devamsızlık ve geç gelme düşük örgütsel bağlılıkla ilişkilidir. Örgütsel bağlılık, tutumsal ve davranışsal olarak ele alınmaktadır. Tutumsal bağlılık, örgütsel davranış üzerinde çalışanların inceleme konusudur. Davranışsal bağlılık üzerinde ise daha çok sosyal psikologların durduğu görülmektedir (Mowday, Porter

ve Steers, 1982). İş doyumu ile örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişki vardır. Ancak, bağlılıktan farklıdır. Bağlılık, amaçlar ve değerlerle birlikte tüm örgüte karşı tutumların ifadesi olup iş doyumuna göre oldukça kapsamlı bir kavramdır (Mowday, Steers ve Porter, 1979). Örgütsel bağlılığın tutumsal boyutunun şiddeti, iş boyutunu olumlu ya da olumsuz olarak etkileyecektir. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığı ile öğretmenlerin desteklenmesi arasında anlamlı bir ilişkinin olabileceği ifade edilebilir.

### **Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi**

Okullarda çeşitli görev ve statülerde çalışan insanlar vardır; öğretmenler, bölüm başkanları, program ve test geliştirme uzmanları, sağlık ve rehberlik personeli gibi. Kuşkusuz okul denince öncelikle akla öğretmenler gelmektedir. Öğretmenlerin, okul müdürlerini bir öğretim lideri olarak görmeleri, onların motivasyonunda ve yaptıkları işlerden doyum sağlamalarında, okulla bütünleşmelerinde önemli bir belirleyicidir (Şişman, 2002: 95).

Okul müdürü, öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmelerini ve üst düzeyde performans gösterebilmelerini teşvik etmelidir. Öğretmenlerin performansını adil bir biçimde değerlendirerek gerektiğinde performans geliştirici etkinliklere yer vermelidir (Şişman, 2002: 97). Araştırmalar, eğitimde niteliğin öğretim programları ve araçlarında, öğretmenler ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde, yönetimde ve tesislerde yapılacak yenilik ve iyileştirme çabaları ile artırılabilceğini göstermektedir. Öğrenme koşullarının iyileştirilmesi ve öğretmenlerin geliştirilmesi ancak güçlü bir örgütsel liderlik ve kurumsal destek ile başarıya ulaşabilir (Karip ve Köksal, 1996: 248-249). Liderlik öğrenci başarısına ve diğer örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkısı bakımından etkili okul kavramının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir.

Okul yöneticisi, öğretmenlere yararlı olacak öğretimsel kaynakların farkında olması gereken bir öğretim lideri olarak öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerini sağlamaya dönük bazı etkinlikleri gerçekleştirebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük etkinlikler, okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer, workshop vb. etkinlikler biçiminde gerçekleştirilebileceği gibi kendilerini ilgilendiren bazı konulardaki eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme biçiminde de olabilir. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan öğretmenlerin desteklenerek, örneğin lisansüstü eğitime devam etmek isteyen öğretmenlerin teşvik edilmesi, lisans üstü

eğitime devam eden öğretmenler için kolaylaştırıcı önlemlerin alınması, günlük ve süreli basında eğitimle ilgili çıkan ilginç yazıların izlenip çoğaltılarak öğretmenlere dağıtılması, çevrede eğitimle ilgili olup bitenlerden (örneğin bir konferans, açık oturum, panel vb.) öğretmenlerin haberdar edilmesi ve katılımlarının teşvik edilmesi, bu bağlamda söz konusu edilebilecek bazı hususlardır (Şişman, 2002: 99). Çağdaş bir öğretmen, mesleki gelişimini sistematik bir şekilde sürdürmelidir. Hızla gelişen teknoloji karşısında eğitim işgörenlerinin mesleki gelişimleri diğer mesleklere nazaran daha büyük bir önem taşımaktadır. Bu konuda uygulanabilecek en etkili yöntemlerden biri hizmet içi eğitim çalışmalarıdır.

Destekleyici liderlik davranışı, dostça bir çalışma iklimi oluşturma ve işgörenlerle ileri düzeyde ilgilenme davranışlarını kapsamaktadır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1998: 332). Destekleyici lider tipi çok zaman “kişiye dönük lider”, “uyumlu lider” gibi kavramlarla anlatılmak istenir. Bu liderin temel davranışı astları ile ilişkisini dostluk, arkadaşlık iklimi içerisinde yürütmesine dayanır. Bu davranış türünün kişilerin iş doyumunu ve işlerini başarma güçlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Erdoğan, 1997: 349). Son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmıştır. Bu yenilikler, sistem düzeyinde reformları, modern kurumlar oluşturma çabalarını, modern öğretim araç ve gereçlerinin sağlanmasını, öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesini ve okul yönetiminde yenilikler yoluyla öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik değişik politika ve uygulamaları kapsamıştır (Karip ve Köksal, 1996: 245).

Liderin rolü, takipçilerinin gelişimi için onları desteklemek, yetiştirmek, imkânlar sağlamak ve kapasitelerini geliştirici görevler vermektir. Turan (1998) ve Peters’a (2000) göre destekleyici liderlik, örnek olan, yapılanları takdir ve tebrik eden, öğretmenlerine yardım eden, eleştirilenin sebebini açıklayan, yapıcı eleştirilerde bulunan, çalışanların ve diğer insanların refahı için çalışmalara göndermede bulunan bir liderlik türüdür. İnsanlarla konuşmak, insanların çabalarına destek vermek, onları umutlandırmak, problemlerini çözmek ve karara katmak destekleyici liderlik davranışlarıdır. Bu liderler, izleyicileri ile ilgilenen, açık, arkadaşça, yaklaşılabilir, grup iklimi oluşturan ve çalıştığı kişilere eşit davranan davranışlar gösterirler. Destekleyici liderlikte daha çok duygular ve kişisel beklentiler göz önünde bulundurulur. Liderler, izleyicilerin mutluluğu ve memnuniyeti için izledikleri yoldan çıkma eğilimindedirler (Akt., Yılmaz, 2004).

Leithwood’a göre dönüşümcü okul liderliğinin hedeflerinden biri öğretmen gelişimini desteklemektir. Çalışmalar öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri için



bir takım hedefler belirleyip bunları içselleştirdiklerinde mesleki gelişim motivasyonlarının arttığını ortaya koymuştur. Bu konuda okul lideri; gelişim hedeflerinin açık, anlaşılır ve ulaşılması zor olan ancak imkânsız görünmeyen hedefler olmasını sağlayarak üzerine düşeni yapabilir (Leithwood, 1992: 17-20).

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bazı demografik değişkenlere göre farklılıkları saptamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerine sahip olmalarına dair öğretmen görüşleri;
  - a) Cinsiyet,
  - b) Okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları;
  - a) Cinsiyet,
  - b) Okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri gösterebilme düzeylerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi var mıdır?

## Yöntem

### Model

Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğretmenlerin demografik özellikleri; öğretmenlerin, yöneticilerin destekleyici ve geliştirici yönetici davranışlarına ilişkin algılarıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarıdır. Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir.

### Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Ankara İli Çubuk İlçesi sınırları içinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 509 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem ise 5 ilköğretim, 5 ortaöğretim okulundan toplam 180 öğretmenden oluşmuştur. Öğretmenlerin 85'i kadın (%47.2), 95'i (%52.8) erkektir. Araştırmaya

katılan öğretmenlerin %27.8'i (n=50) 0-5 yıl arası, %31.1'i (n=56) 6-10 yıl arası, %16.1'i (n=29) 11-15 yıl arası, %25.0'ı (n=45) 16 ve daha fazla yıl kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %30.0'u (n=54) sınıf öğretmeni, %17.8'i (n=32) matematik-fen, %16.1'i (n=29) Türkçe-sosyal, %10.0'ı (n=18) beden-müzik-resim iş, %26.1'i (n=47) diğer branş öğretmenidir.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracının geliştirilmesinden önce müdürlerin öğretim liderliği kapsamındaki davranış ve işlevlerini belirlemek için literatür taraması yapılmış, araştırmalarda kullanılan araçlar incelenmiştir (Hallinger ve Murphy, 1985; Brandt, 1987; Duke, 1987; Wildy ve Dimmock, 1993; Gümüşeli, 1996). Alan taraması sonucu öğretim liderliğiyle ilgili her boyutta 10 olmak üzere beş boyutta toplam 50 maddeden oluşan bir araç geliştirilmiştir. Her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli bir seçenek verilmiş, bunlar en olumsuzdan en olumluya doğru "hiçbir zaman-her zaman" (1-5) biçiminde derecelendirilmiştir. Aracın iç geçerliği Cronbach Alfa ile yoklanmış ve bulunan değer, 0,92 olmuştur (Şişman, 2002: 146). Araştırmanın veri toplama araçlarından "Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Yaklaşımları" anketi, Şişman'ın (2002) "Öğretim Liderliği" adlı çalışmasında hazırlanmış olduğu anketinin alt boyutlarından biridir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının tespiti için Balay'ın (2000) "Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı" adlı çalışmasında hazırlanmış olduğu "Örgütsel Bağlılık" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili çalışmalar Balay (2000) tarafından yapılmıştır. Aracın yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiş, ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız üç faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yüklerinin .49 ile .85 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin her bir alt faktörü için güvenilirliğin bir göstergesi olarak Cronbach Alfa değerleri birinci faktör için .79, ikinci faktör için .89 ve üçüncü faktör için .93 olarak bildirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın örneklemini oluşturan ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin "Örgütsel Bağlılık" anketi ve "Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Özellikleri" anketi sonuçları SPSS 11 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 11 istatistik programında oluşturulan veri tabanına işlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, frekans,

bağımsız t-testi, pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. Destekleyici ve geliştirici lider yaklaşımlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisinin yordanmasında regresyon yöntemi kullanılmıştır. Destekleyici ve geliştirici lider yaklaşımlarının, örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının her birini yordama derecesini belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasında ikili karşılaştırmalarda t-testi kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Özellikleri Ölçeği” ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme, içselleştirme boyutları ile öğretmenlerin destekleyici ve geliştirici lider davranışları algıları cinsiyet ve okul türüne göre değerlendirilmiş, ardından destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarının örgütsel bağlılığa etkisi incelenmiştir.

### Öğretmenlerin Uyum, Özdeşleşme ve İçselleştirme Bağlılıklarının Cinsiyetlerine Göre Farklılığı:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme bağlılıklarının cinsiyetlerine göre farklılığı t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1.

*Öğretmenlerin Uyum, Özdeşleşme ve İçselleştirme Bağlılıklarının Cinsiyetlerine Göre Farklılıkları*

Bağlılık	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>t</i>	<i>p</i>
Uyum	Erkek	95	2.21	1.41	.16
	Kadın	85	2.09		
Özdeşleşme	Erkek	95	3.49	1.65	.1
	Kadın	85	3.28		
İçselleştirme	Erkek	95	3.70	.65	.52
	Kadın	85	3.62		

$p \geq .05$

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uyum bağlılıkları, erkeklerde  $\bar{x} = 2.21$  ve kadınlarda  $\bar{x} = 2.09$ 'dur. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir [ $t(178) = 1,41$   $p \geq .05$ ]. Ortalamalara göre değerlendirildiğinde, erkeklerin uyum bağlılığının kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özdeşleşme bağlılıkları, erkeklerde  $\bar{x} = 3.49$  ve kadınlarda  $\bar{x} = 3.28$ 'dir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir [ $t(178) = 1,65$   $p \geq .05$ ]. Ortalamalara göre değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre içselleştirme bağlılıkları, erkeklerde  $\bar{x} = 3.70$  ve kadınlarda  $\bar{x} = 3.62$ 'dir. Grupların ortalamaları arasında önemli bir fark gözlenmemektedir [ $t(178) = 1,65$   $p \geq .05$ ]. Ortalamalara göre değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin içselleştirme bağlılığının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

### **Öğretmenlerin Destekleyici ve Geliştirici Lider Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılığı:**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleyici ve geliştirici lider algılarının cinsiyetlerine göre farklılığı t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Öğretmenlerin Destekleyici ve Geliştirici Lider Algılarının Cinsiyetlerine Göre Sonuçları*

Algılar	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>t</i>	<i>p</i>
Destekleyici Lider	Erkek	95	3.36	.84	.40
	Kadın	85	3.22		
Geliştirici Lider	Erkek	95	3.04	1.27	.20
	Kadın	85	2.83		

$p \geq .05$

Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin destekleyici lider algıları erkeklerde  $\bar{x} = 3.36$  ve kadınlarda  $\bar{x} = 3.22$ 'dir. Grupların ortalamaları arasında önemli bir fark gözlenmemektedir [ $t(178) = .84$   $p \geq .05$ ].

Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin geliştirici lider algıları erkeklerde  $\bar{x} = 3.04$  ve kadınlarda  $\bar{x} = 2.83$ 'tür. Grupların ortalamaları arasında önemli bir fark gözlenmemektedir [ $t(178) = 1.27$   $p \geq .05$ ].

### Öğretmenlerin Uyum, Özdeşleşme ve İçselleştirme Bağlılıklarında Okul Türlerinin Etkisi:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme bağlılıklarının okul türüne göre t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Öğretmenlerin Uyum, Özdeşleşme ve İçselleştirme Bağlılıklarının Okul Türüne Göre Sonuçları*

Boyut	Okul Türü	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>t</i>	<i>p</i>
Uyum	İlköğretim	93	2.14	.33	.74
	Ortaöğretim	87	2.17		
Özdeşleşme	İlköğretim	93	3.27	1.99	.04
	Ortaöğretim	87	3.52		
İçselleştirme	İlköğretim	93	3.62	.59	.55
	Ortaöğretim	87	3.69		

\* $p \geq .05$ ; \*\* $p \leq .05$

Uyum boyutu analiz sonuçlarına göre, ilköğretim okullarındaki 93 katılımcının  $\bar{x} = 2.14$  ve ortaöğretim okullarındaki 87 katılımcının  $\bar{x} = 2.17$ 'dir. Grupların ortalamaları arasında önemli bir fark gözlenmemektedir [ $t(178) = .33$   $p \geq .05$ ].

Özdeşleşme boyutu analiz sonuçlarına göre, ilköğretim okullarındaki 93 katılımcının  $\bar{x} = 3.27$  ve ortaöğretim okullarındaki 87 katılımcının  $\bar{x} = 3.52$ 'dir. Grupların ortalamaları arasında önemli bir fark gözlenmektedir [ $t(178) = 1.99$   $p \geq .05$ ].

Aritmetik ortalamalar çerçevesinde bakıldığında ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığının, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

İçselleştirme boyutu analiz sonuçlarına göre, ilköğretim okullarındaki 93 katılımcının  $\bar{x} = 3.62$  ve ortaöğretim okullarındaki 87 katılımcının  $\bar{x} = 3.69$ 'dir. Grupların ortalamaları arasında önemli bir fark gözlenmemektedir [ $t(178) = .59$ ,  $p \geq .05$ ].

### Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Liderlik Algıları:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleyici ve geliştirici lider algılarının okul türüne göre t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*Öğretmenlerin Göre Liderlik Algıları ile Okul Türü Arasındaki İlişki*

		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>t</i>	<i>p</i>
Destekleyici Lider	İlköğretim	93	2.84	-6.12	.00
	Ortaöğretim	87	3.78		
Geliştirici Lider	İlköğretim	93	2.63	-4.03	.00
	Ortaöğretim	87	3.27		

$p \leq .05$

Öğretmenlerin destekleyici liderlik algıları, analiz sonuçlarına göre, ilköğretim okullarındaki 93 katılımcının  $\bar{x} = 2.84$  ve ortaöğretim okullarındaki 87 katılımcının  $\bar{x} = 3.78$ 'dir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir [ $t(178) = 6,12$ ,  $p \leq .05$ ]. Aritmetik ortalamalar çerçevesinde bakıldığında ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin destekleyici liderlik algılarının, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin geliştirici liderlik algıları, analiz sonuçlarına göre, ilköğretim okullarındaki 93 katılımcının  $\bar{x} = 2.63$  ve ortaöğretim okullarındaki 87 katılımcının

$\bar{x} = 3.27$ 'dir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir [ $t(178) = 4,03$   $p \leq .05$ ]. Aritmetik ortalamalar çerçevesinde bakıldığında ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin geliştirici liderlik algılarının, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

### Liderlik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılığın Boyutları Arasındaki İlişki:

Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme, içselleştirme boyutları arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

#### Liderlik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılığın Boyutları Arasındaki İlişkinin Sonuçları

	N	Uyum	Özdeşleşme	İçselleştirme	Destekleyici
Özdeşleşme	180	-.37**			
İçselleştirme	180	-.38**	.74**		
Destekleyici	180	-.27**	.66**	.53**	
Geliştirici	180	-.30**	.63**	.53**	.86**

\*\*  $p \leq .01$

Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu puanları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = -.27$ ,  $p \leq .01$ ). Buna göre, okul yöneticilerinin destekleyici liderlik özelliği arttığında öğretmenlerin uyum bağlılığının azaldığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .66$ ,  $p \leq .01$ ). Buna göre, okul yöneticilerinin destekleyici liderlik özelliği arttığında öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığının arttığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .53$ ,  $p \leq .01$ ). Buna göre, okul yöneticilerinin destekleyici

liderlik özelliği arttığında öğretmenlerin içselleştirme bağlılığının arttığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu puanları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = -.30$ ,  $p \leq .01$ ). Buna göre, okul yöneticilerinin geliştirici liderlik özelliği arttığında öğretmenlerin uyum bağlılığının azaldığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .64$ ,  $p \leq .01$ ). Buna göre, okul yöneticilerinin geliştirici liderlik özelliği arttığında öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığının arttığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .53$ ,  $p \leq .01$ ). Buna göre, okul yöneticilerinin geliştirici liderlik özelliği arttığında öğretmenlerin içselleştirme bağlılığının arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının yordama derecesini belirleme için basit doğrusal regresyon analizi ile değişkenler arasındaki ikili karşılaştırmaların t-testi sonuçları Tablo 6,7 ve 8'de verilmiştir

Tablo 6.

*Uyum Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Regresyon Tablosu*

Değişkenler	B	p
Sabit		.000
Destekleyici Liderlik	-.052	.710
Geliştirici Liderlik	-.257	.070

<sup>a</sup>. Bağımlı Değişken: Uyum Bağlılığı

$F = 8.987; p \leq 0.05$

$R = .304; R^2 = .092$

$Uyum = 2.603 + -.03 \text{Destekleyici Liderlik} + -.126 \text{Geliştirici Liderlik}$

Uyum bağlılığının yordanmasına ilişkin regresyon tablosu incelendiğinde, destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerinin birlikte uyum bağlılığındaki varyansın %9'unu açıkladığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin anlamlılığına



ilişkin t değerlerine göre ise destekleyici liderlik ve geliştirici liderlik özelliklerinin uyum boyutunu etkileyen anlamlı değişkenler olmadığı söylenebilir ( $p \leq .05$ ). Bununla birlikte, regresyon modeli anlamlıdır ( $F=8.987, p \leq .05$ ) ve geliştirici liderlik özelliği uyum boyutu üzerinde, destekleyici liderliğe göre daha fazla etkiye sahiptir. Tümüyle değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri, öğretmenlerin uyum bağlılığını anlamlı düzeyde etkilememektedir.

Tablo 7.

Özdeşleşme Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Regresyon Tablosu

	$\beta$	$T$	$p$
Sabit		12.12	.000
Destekleyici Liderlik	.438	4.01	.000
Geliştirici Liderlik	.260	2.38	.018

<sup>a</sup>. Bağımlı Değişken: Uyum Bağlılığı

$F=73.970; p < 0.05$

$R=.675; R^2=.455$

$\text{Özdeşleşme} = 1.743 + .324 \text{Destekleyici Liderlik} + .197 \text{Geliştirici Liderlik}$

Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri birlikte, öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığı puanları ile orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=.675, p \leq .05$ ). Buna göre, destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri, öğretmenlerin özdeşleşme boyutundaki örgütsel bağlılıklarındaki değişimin %45'ini açıklamaktadır. Destekleyici liderlik özelliği ( $\beta=.44$ ), geliştirici liderlik ( $\beta=.26$ ) özelliğine göre bağımlı değişken üzerinde daha fazla etkiye sahiptir. Tablodaki t değerlerine göre, destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu etkileyen anlamlı değişkenlerdir ( $p \leq .05$ ).

Tablo 8.

*İçselleştirme Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Regresyon Tablosu*

	$\beta$	$T$	$p$
Sabit		14.41	.000
Destekleyici Liderlik	.275	2.23	.027
Geliştirici Liderlik	.296	2.39	.018

<sup>a</sup>. Bağımlı Değişken: Uyum Bağlılığı

$F=38.666$ ;  $p<0.05$

$R=.551$ ;  $R^2=.304$

$İçselleştirme= 2.333+.203Destekleyici Liderlik+.223Geliştirici Liderlik$

Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri birlikte öğretmenlerin içselleştirme bağlılığı puanları ile orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=.55$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri, öğretmenlerin içselleştirme boyutundaki örgütsel bağlılıklarındaki değişimin %30'unu açıklamaktadır. Geliştirici liderlik özelliği ( $\beta=.30$ ), destekleyici liderlik ( $\beta=.28$ ) özelliğine göre bağımlı değişken üzerinde daha fazla etkiye sahiptir. Tablodaki t değerlerine göre, destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunu etkileyen anlamlı değişkenlerdir ( $p<.05$ ).

### Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre kadın işgörenlerin örgütsel bağlılıkları, erkeklere göre daha düşük düzeydedir. Dodd-McCue ve Wright'ın (1996) araştırmasında, cinsiyet modeline göre, kadınların ve erkeklerin farklı bağlılık düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Kadınların erkeklerden farklı olarak ailevi görevlerinin daha fazla olması sebebiyle, işlerine erkeklerden daha az bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Kadınlara göre aile ve evin değeri, çalıştıkları işletmenin değeri ve amaçlarından daha önemlidir. Bu sebeple işletmeleri ikinci planda kaldığı söylenebilir. Buono ve Kamm (1983), kadınların bir örgüte girdiklerinde belli sorunlar ile karşılaştıklarını, yeni görevlerinde uygun rol davranışı kazanmalarında, iş yeteneklerini geliştirmede zorlandıklarını, bu süreçte profesyonel yaşam ile kişisel

yaşam arasındaki uyumsuzlukları çözmeye erkekler kadar başarılı olamadıklarını, bu sebeple kadınların işlerini erkeklere göre daha az içselleştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre algılarının yüksek çıkması, Balay'ın (2000) çalışmasıyla tutarlıdır. Balay (2000), erkek işgörenlerin, toplumsal kabul ve norm çerçevesinde aile kurumunun temsilcileri olarak hareket ettikleri için, ev geçimi ve buna ilişkin zorlukları bir baskı ögesi olarak daha fazla duymalarının özdeşleşme boyutunda daha üst düzeyde örgütsel bağlılık algısı göstermelerine etki ettiğini ileri sürmüştür. Özden'e (1997) göre cinsiyet, örgütsel bağlılıkla ilişkili değildir. Bu ise araştırmanın cinsiyet değişkenine göre uyum, özdeşleşme, içselleştirme bağlılıklarının destekleyici ve geliştirici liderlik algılarında etkili olmadığı bulgusu ile örtüşmektedir.

Okul yöneticilerinin destekleyici ve geliştirici lider özellikleri ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, destekleyici ve geliştirici lider yaklaşımları arttıkça, bireyin örgütün amaçlarını, değerlerini ve özelliklerini kabul ettiği, örgütün bir parçası olarak kalma isteğine dayanan özdeşleşme bağlılığının arttığı söylenebilir. Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda, bireysel ve örgütsel değerlerin benzer olduğu görülmüştür. Bu boyutta birey, kendi değerleri ile örgütün değerlerinin aynı olduğuna inanmaktadır. İşgören işinin gerektirdiği beceri ve uzmanlığı elde etmişse, yeni rolünde başarılı bir şekilde üretim yapıyorsa ve iş grubunun değer ve normlarına uyum sağlamışsa, bu süreç sonunda örgüte bağlılığı ve örgütte kalma isteği oluşmaktadır (Preffer,1997). Araştırma sonuçları, destekleyici lider yaklaşımlarının, öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığı üzerinde, geliştirici liderlik yaklaşımlarına göre daha fazla etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Okul yöneticilerinin destekleyici ve geliştirici lider özellikleri ile örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, destekleyici ve geliştirici lider yaklaşımları arttıkça, bireysel ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumlu olmasına dayanan, örgütlerin en çok arzuladığı bağlılık formu olan içselleştirme bağlılığının arttığı söylenebilir. Araştırma sonuçları, geliştirici lider yaklaşımlarının, öğretmenlerin içselleştirme bağlılığı üzerinde, destekleyici liderlik yaklaşımlarına göre daha fazla etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin uyum ve içselleştirme bağlılıklarında, okul türüne göre anlamlı bir fark görülmezken, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığının, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu

ortaya çıkmıştır. Okul türüne göre, öğretmenlerin destekleyici ve geliştirici liderlik algılamaları farklılıklar göstermektedir. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin destekleyici ve geliştirici liderlik algıları, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin destekleyici ve geliştirici lider özellikleri ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, destekleyici ve geliştirici lider yaklaşımları arttıkça, gönüllülüğe dayanmayan, bireysel çıkar ve kazanımlara ulaşmayı amaçlayan uyum bağlılığının azaldığı söylenebilir.

Okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışı gösterebilmesi, öğretmenlerin ve diğer çalışanların örgüte olan bağlılığını güçlendirmektedir. Yöneticinin gösterdiği destek davranışı geleneksel denetim görevinden daha etkili olmaktadır. Destekleyici davranış göstermeme ise işgörenlerle beraber öğrencilerin üzerinde de olumsuz etki yapmaktadır (Frestone ve Wilson 1985; Hoy ve Hannum, 1997). Bazı araştırmalar, öğretmen bağlılığı ile öğrenci başarısı arasında güçlü, anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Hofman, 1994; Ames ve Miller, 1994; Korkmaz, 2005).

Özdeşleşme boyutundaki örgütsel bağlılık, işe ve çalışma arkadaşlarına bağlılık, diğer meslektaşlarla ve çalışanlarla özdeşlik kurmaya bağlıdır. Öğretmenlerin görevde uzmanlaşmaları, meslek için gerekli bilgileri edinmeleri, kendilerini geliştirmeleri, örgütle özdeşleşmelerini etkilemektedir. Öğretmenlerin, meslekle ilgili beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi için öğrenme fırsatlarının yaratılması gerekir. Öğretmenlere öğrenme fırsatları yaratarak, görevde uzmanlık elde etmesi sağlanabilir. Firestone ve Pennel (1993), öğrenme fırsatlarının, öğretmenlerin bilgilerini genişletmeleri ile örgütsel bağlılıklarına katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Rosenholtz ve Simpson (1990), öğretmenlerin öğrenme fırsatlarının yaratılmaması durumunda bağlılıklarının azalacağını belirtmişlerdir. Hrebiniak ve Alutto (1972), işgörelere formal eğitim avantajları yaratmanın işgörenin örgütsel bağlılığının artması ve profesyonelce davranması için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Rosenholtz (1989), öğrenme fırsatlarının bağlılığı doğrudan etkileyen birkaç değişkenden biri olduğunu tespit etmiştir. Bakioğlu ve İnandı'nın (2001) yaptıkları araştırmada müdürlerin; öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin desteklenmesi gerekliliği sonucuna varılırken, bu çalışmanın bulguları ile de sonuçlar örtüşmüştür.

Okulların yeniden yapılanması aşamasında, okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik stillerinin öğretmenler üzerindeki etkisi incelendiğinde; başarının arttığı ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde düşme eğilimi olduğu gözlenmiştir (Leithwood v.d., 1996; Akt., Cemaloğlu, 2007). Yöneticilerin gösterdikleri liderlik özellikleri, işgörenler üzerinde etkili olmaktadır. Geleneklere sıkı sıkıya bağlı transaksiyonel (etkileşimci – yöneten) liderliğe karşılık; geleceğe, yeniliğe, değişime dönük transformasyonel (dönüştürücü) liderliğin başarıyı artırırken örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Smylie (1992), destekçi müdürlerle çalışan öğretmenlerin, katılıma istekli olduklarını, katılımın da öğretmenlerin okullarına ve işlerine olan bağlılığı artıracaklarını saptamıştır. Graf (1999), yaptığı araştırmasıyla, çalışanların amirlerinden algıladıkları desteğin yüksek olması durumunda, işe bağlılıklarının da aynı derecede yüksek olacağı sonucuna ulaşmıştır. Yuen (1991), yapmış olduğu araştırmada, algılanan destekleyici müdür yaklaşımları ile örgütsel bağlılık arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi tespit etmiştir. Rosenholtz'da (1989), araştırmasında, kendini geliştirme fırsatlarının, öğretimden duygusal ödüller almaya katkı yaptığı, bu durumun öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yükselteceği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının artırılmasında pek çok etken rol oynamaktadır. Araştırma sonuçları bu etkenlerden birinin destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu özelliklerin, hizmet içi ve e-egitim uygulamalarının süreklilik kazanması ile daha da geliştirilebileceği düşünülmektedir.

#### Kaynaklar

- Allen, N.J. ve Meyer J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*. 63 (1), 1-18
- Altınışık, S. (1995). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasının engelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3:333-334
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem yayınları.
- Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28: 513-529
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. (Birinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, No:111.
- Brandt, R. (1987). On leadership and student achievement: A conversation with Richard Andrews. *Educational Leadership*, 45(1), 9-16
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu yayınevi.
- Buluç, B.(2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57, 5-34.
- Buono, A.F. ve Kamm, J.B. (1983). Marginality and the organizational socialization of female managers. *Human Relations*. 36(12), 1125-1140.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem yayınları.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1998). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri*, 5(1), 73-112
- Cheng, Y. C. (1997). The transformational leadership for school effectiveness and development in the new century. The international symposium of quality training of primary and secondary principals toward the 21 st century. (January, 20-24), MF01/PC02.
- Chell, J. (2001). Introduction principals to the role of instructional leadership-a summary of a master's project. *SSTA Research Centre Report*, 95/14.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader. *Educational Leadership*. 41,5: 14-20.
- Dodd-McCue, D. ve Wright, G.B. (1996). Men, women and attitudinal commitment: The effects of workplace

- experiences and socialization. *Human Relations*. 49(8),1065-1091.
- Duke, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement*. New York: Random House.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde davranış*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi yayını:272.
- Firestone, W. A. ve Pennel, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*. 63, (4), 489-525.
- Firestone, W.A. ve Wilson, B.L. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages improve instruction: the principal's contribution. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 7-30.
- Graf, I.(1999). *Perceived social support versus social embeddedness effect of employee and organizational outcomes*. University of Illinois, Chicago.
- Gül, H. (2003). *Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi*. 2, 2:201-209.
- Hallinger, P., ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hrebiniak, L.G. ve Alutto, A.J. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*. 17(4), 555-573.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice (4 th ed)*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools:Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hoy, W. K. ve Hannum, J. W.(1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., ve Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 260-279.

- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6:245-258
- Kaya, Y.K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim yayımları.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13 (49), 57-91.
- Kolamaz, C. (2007). *Destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarının örgütsel bağlılığa etkisi (Ankara İli, Çubuk İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Leithwood, K. (1992). Transformational leadership: Where does it stand? *Education Digest*. 58,3: 17-20.
- Meyer, J.P. ve Allen, N.J. (1991). A Three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1:61-89.
- Mowday, R.T., Porter, L.W. ve Steers, R.M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press Inc.
- Mowday, R.T., Steers, R.M. ve Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*. 14: 224-247.
- O'reilly, C. (1995). Corporations, culture and commitment: Motivation and social control in organizations, psychological dimensions of organizational behavior. *2nd Ed., B.M. Staw (Ed). New Jersey: Prentice Hall*
- O'reilly, C.ve Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment the effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*. 71,3: 492-499.
- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık: Yönetici davranışları ile ilişkili mi? *Milli Eğitim*, 135: 35-41.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Preffer, J. (1997). *New directions for organization theory problems and prospects*. New York: Oxford University Press.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers workplace: the social organization of schools*. New York: Longman.
- Rosenholtz, S.J. ve Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers commitment. *Sociology of Education*. 63, 241-257.



- Sabancı, A. (2005). Çağdaş okul liderliği açısından karizmatik, dönüştürücü ve vizyoner liderlik yaklaşımları. *Çağdaş Eğiti.* Mart/ 318: 26-33.
- Smylie, M.A.(1992). Teacher participation in school decision making: assessing willingness to participate. *Educational Evaluation And Policy Analysis.* 14,1: 53-67.
- Şama, E. (2006). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (1-2), 65-82
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Tuncer, A. (1995). *M.E. B. Bilgisayar eğitimi ve hizmetleri genel müdürlüğü personelinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık durumları*. Yayınlanmamış lisansüstü uzmanlık tezi. TODAİE.
- Turan, S. (1998). *A study of organizational commitment in human organizations*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio: The Ohio University
- Turan, S. (2002). Organizational climate and organizational commitment: A study of human interactions in Turkish public schools. *Educational Planning*, 14 (2), 20–30.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wildy, H. and Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in western australian primary and secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 42-61.
- Yavuz E., Topaloğlu M. ve Koç, H. (2007). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu-iş Dergisi*, Cilt:9, Sayı:4.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Güz*, 5 (8). İnternette 01.02.2010 tarihinde elde edilmiştir. <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/KursadY.htm>
- Yuen, P.Y. (1991). *Principal leadership behavior and teacher organizational commitment -a contingency approach*. Master Arts in Education Thesis. İnternette 02.02.2010 tarihinde elde edilmiştir. <http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/cuma/91pyuen/conclusion.htm>

## **Summary**

# **THE RELATIONSHIP BETWEEN SUPPORTING AND NOURISHING LEADERSHIP CHARACTERISTICS AND ORGANISATIONAL ADHERENCE**

**Erdoğan ŞAMA\***

**Canan KOLAMAZ\*\***

### **Aim**

This study examines the relations between school principals' characteristics of supporting and nourishing leadership and teachers' organisational adherence. For the analysis purposes, answers are sought to the following questions:

Do teachers' views concerning school principals' holding the characteristics of supporting and nourishing leadership differ on the basis of gender and school types?

Does teachers' organisational adherence differ on the basis of gender and school types?

Is school principals' level of displaying characteristics of supporting and nourishing leadership influential in teachers' organisational adherence?

### **Method**

This research employs a relational review model. The research population was composed of the 509 teachers working in the primary and secondary education schools located in Çubuk district of Ankara while the sample was composed of 180 teachers who worked in 5 primary education schools and 5 secondary education schools.

---

Address for correspondence: \* Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Teknikokullar/ANKARA, Turkey. esama@gazi.edu.tr; \*\*Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Teknikokullar/ANKARA, Turkey.

So as to develop a tool of data collection, the tools were examined (Hallinger and Murphy, 1985; Brandt, 1987; Duke, 1987; Wildy and Dimmock, 1993; Gümüşeli, 1996). Following the field literature review, a 50-item tool was developed in five dimensions- each of which consisted of 10 items.

### Findings and Discussion

The research findings demonstrated that female employees' level of adherence to the organisation was lower than that of male employees. It was found by research conducted by Dodd McCue and Wright (1996) that men and women were at different levels of adherence on gender basis. It was concluded that, unlike men, women adhered less to their work than men did due to their high load of duties in family. Women consider the values of family and home more important than the values and objectives of the organisation they work in. Therefore, the organisation is of secondary importance. Buono and Kamm (1983) concluded that when they got a job women encountered several problems, they had difficulty in gaining the role behaviour suitable to their new job, and that they were not as successful as men in handling the discrepancies between professional life and personal life; and thus they internalized their job less than men did. The fact that male teachers' perception was higher than those of female teachers' in the dimension of becoming identical in organisational adherence was consistent with Balay's (2000) findings. Balay (2000) suggests that, since male employees are the representatives of the family institution according to the social norms, the fact that they feel the difficulties of supporting the family as an element of pressure more than female employees is influential in their higher levels of perception of organisational adherence. According to Özden (1997), gender has nothing to do with organisational adherence; which is a claim consistent with the research finding that adherence in the dimensions of adjustment, becoming identical and internalisation are not effective in supporting and nourishing leadership perception on the basis of gender.

A positive significant correlation holds between school principals' characteristics of supporting and nourishing leadership and the dimension of becoming identical of organisational adherence. Accordingly, as the approaches of supporting and nourishing leadership increase, an individual's desire of adherence at the level of becoming identical- which is based on regarding the organisational values and on the desire to remain as the part of the organisation- will increase. It

was also found that individual values and organisational values were similar in the internalisation dimension of organisational adherence. The individual believes that his values are identical to the values of the organisation on this dimension. Provided that the employee has gained the skills and expertise required by the job, if he produces successfully in his new role and if he has adjusted to the values and norms of the work group, he will form organisational adherence and the desire to stay in the job at the end of the process (Preffer, 1997). The research findings have demonstrated that supporting leadership approaches are more influential in teachers' becoming identical than nourishing leadership approaches are.

There is a positive significant correlation between school principals' supporting and nourishing leadership characteristics and the internalization dimension of organisational adherence. Thus, as the supporting and nourishing leadership approaches increase, adherence at the level of internalisation –which is based on the compatibility of individual and organisational values and which is the form of adherence desired most by organisations- also increases. The research findings have shown that nourishing leadership approaches are more influential in teachers' internalisation level adherence than the supporting leadership approaches are.

Whereas there were no significant differences between teachers' adherence at the level of adjustment and internalisation on the basis of school types, it was found that secondary school teachers' adherence at the level of becoming identical was higher than those of primary school teachers'. Teachers' perception of supporting and nourishing leadership varies on the basis of school types. Secondary school teachers' perception of supporting and nourishing leadership was found to be higher than that of primary school teachers'.

A negative significant correlation was found between school principals' characteristics of supporting and nourishing leadership and their organisational adherence at the level of adjustment. Accordingly, in parallel to the increase in approaches of supporting and nourishing leadership, a decrease in adherence at the level of adjustment which is not based on willingness and which aims to achieve individual interests and gains occurs.

School principals' ability to display behaviours of supporting leadership strengthens teachers' and other employees' adherence to the organisation. Behaviour of support displayed by an administrator is more effective than their traditional

function of supervision. Failure to display supporting behaviour has a negative effect on students as well as on employees (Frestone and Wilson 1985; Hoy and Hannum, 1997). Several research studies point to a strong and significant relation between teachers' adherence and students' achievement (Hofman, 1994; Ames and Miller, 1994; Korkmaz, 2005).

Teachers may be facilitated to specialise in the job by offering them the opportunity to learn. Firestone and Pannel (1993) point out that the learning opportunities contribute to teachers' adherence by enabling them to expand their knowledge. Rosenholtz and Simpson (1990), on the other hand, state that teachers' adherence will be reduced unless learning opportunities are created. Hrebiniak and Aluttu (1972) point out that providing the employees with formal education opportunities is important in increasing the employees' organisational adherence and in their displaying professional behaviour. Rosenholtz (1989) found that learning opportunities were one of several variables affecting adherence directly. In research performed by Bakioğlu and Inandı (2001), it was concluded that teachers' occupational development should be supported by school principals, a conclusion consistent with the findings of the current research.

On examining the effects of school administrators' transformational leadership styles on teachers at the stage of restructuring the schools, it was found that achievement had risen and that teachers' burnt out levels had tended to fall (Leithwood, et al., 1996; quoted by Cemaloğlu, 2007). Leadership properties displayed by administrators have an effect on employees. It may be said that transformational leadership looking into the future and which is open to innovations and modifications in contrast to transactional- interactional leadership increases achievement and affects organisational adherence in a positive way.

Smylie (1992) found that teachers working under supporting school principals were more participating and that tendency to participate contributed to adherence to the workplace. Graf (1999) also found that the high support employees received from their administrators raised their adherence to their work. Yuen (1991) discovered a positive correlation between perceived supporting manager approach and organisational adherence. Rosenholtz (1989) concluded that opportunities for self-development helped teachers to receive emotional rewards from education, and that it resulted in a rise in organisational adherence.

Several factors are influential in raising teachers' organisational adherence. The research findings have made it clear that one of those factors is dependent on characteristics of supporting and nourishing leadership. It is believed that those properties can be improved by making in-service and e-education applications continual.