



(ISSN: 2587-0238)

Gün, F. & Çoban, Ö. (2021). The Relationship Between School Administrators' Transformational Leadership Features and Teachers' School Commitment, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(15), 977-1009.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.364>

Article Type (Makale Türü): Research Article

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP FEATURES AND TEACHERS' SCHOOL COMMITMENT¹

Fatih GÜN

Teacher, Karaman, Turkey. gunfatih007@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4073-8475

Ömür ÇOBAN

Asst. Prof., Karamanoğlu Mehmetbey University, Karaman, Turkey, cobanomur@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4702-4152

Received: 01.04.2021

Accepted: 18.07.2021

Published: 14.08.2021

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between the school principals' transformational leadership behaviors and the school commitment of teachers according to the perceptions of teachers working at primary, secondary and high schools. The research is conducted in relational survey model as a descriptive study. The population of the research is 3115 and the researcher used the stratified sampling method to specify the sample of the study according to school type. The sample of the study is 342 teachers and researcher gathered data from 356 teachers. In this study, the researcher used the Transformational Leadership Scale (TLS) and the Organizational Commitment Scale (OCS). The data distribution was normal so the researcher analyzed the significant difference between the variables and teachers' gender and educational status via independent sample t-test analysis and teachers' age, seniority, type of school and tenure at the current institution via One-Way ANOVA. Researcher also used correlation analysis to determine the relationship between the school principals' transformational leadership behaviors and school commitment of teachers. Additionally, regression analysis was used to determine whether school administrators' transformational leadership behavior was a predictor of teachers' school commitment. According to the results, male teachers' level of school commitment was higher. Additionally, transformational leadership behaviors perceptions and school commitment of older teachers were higher and there were no significant differences in terms of education status, institution type and tenure at the current school. Moreover, there is a high level of and positive significant relationship between transformational leadership characteristics and school commitment. Finally, it was seen that transformational leadership characteristics predicted 63% of school commitment. According to the findings, it is important for school principals to show transformational leadership characteristics in order to increase teachers' school commitment. Policy makers should also consider transformational leadership characteristics while assigning school administrators.

Keywords: Leadership, transformational leadership, school commitment, school administrators, teachers

¹ This article was produced from the master's thesis titled "The Relationship Between School Administrators' Transformational Leadership Features And Teachers' School Commitment", under the supervision of the second author.

INTRODUCTION

The aim of the education institutions is to raise generations who are aware of their abilities and what they can do in today's global era (Andriani et al., 2018) with the academic knowledge and skills needed in the 21st century (Sisman, 2002). It is also expected from education institutions to produce successful and innovative graduates who can meet the expectations of the society (Kohlberg & Mayer, 1972). The performance of teachers is very essential for education institutions to meet these expectations (Geijsel et al., 2003; Leithwood & Jantzi, 2000; Ross & Gray, 2006). There are many factors that affect this performance, both about the internal and external structure of the school and the own personal characteristics of teachers. One of these factors is the leadership characteristics of school administrators. In other words, a successful leadership performance at school can lead to success and enhance the commitment of teachers which is a must for achieving the goals and meeting the expectations (Andriani et al., 2018). Supporting this idea, in his study Kul (2010) drew attention to the importance of teachers' commitment to their profession and their schools in raising generations according to the needs of the age and the society. Studies claim that teachers with high school commitment show more enthusiasm to their jobs and contribute to the formation of a positive atmosphere at school (Moolenaar et al., 2010). As expected, this fact enables students to be more attached to the school goals and to increase their academic success (Leithwood & Jantzi, 2000). In this respect, school commitment of teachers is closely associated with academic success, meeting the expectations of society and achieving the goals at education institutions.

Organizational Commitment

The concept of organizational commitment came to the agenda for the first time in 1956 with Whyte's work named 'Organization Person' (Yazicioglu & Topaloglu, 2009). In general terms, commitment is a concept that includes the dimension of identification which expresses the closeness of the individual with others in the group, and the adaptation that expresses the harmony of individual and organizational goals (Angle & Perry, 1981; Cohen, 2007). Furthermore, organizational commitment, which has a psychological dimension, is shaped according to the experiences of individuals within the group. Organizational commitment has aspects such as believing in the goals and values of the organization, striving for the benefit of the organization and engaging in activities aimed at self-improvement, and a desire to remain as a part of the organization (Balay, 2014; Meyer & Allen, 1991). Individuals affiliated with the organization are more willing to do the tasks assigned to them and behave more voluntarily in revealing all their abilities in developing vision and achieving goals (Dee et al., 2006; Joolideh & Yeshodhara, 2009). Moreover, individuals tend to stay in organizations that appeal to their own desires and interests, meet their needs, and show commitment to these organizations (Guney, 2007).

Understanding the importance of commitment to the organization in achieving the goals, the factors affecting organizational commitment came to the fore. There are many factors that affect the organizational commitment in a group. To better understand these factors, Hrebiniak & Alutto (1972) categorized them in three groups. First one of them is individual factors such as abilities and skills, family background and socio-economic status and previous experiences of individuals. The second one is about organization dynamics such as available resources

of the organization, leadership behaviors, and reward mechanisms in the group, structure and design of the task. The last one is psychology related variables such as personality of individuals, manners and attitudes in a group and motivation of partners.

From the perspective of educational institutions, the commitment of teachers, students, principals and even families to the school goals is of a great importance in meeting the expectations of school (Andriani et al., 2018; Hrebiniak & Alutto, 1972; Ross & Gray, 2006). In other words, teachers' commitment to the school has an important role in the success of educational institutions and this commitment is closely related with an effective leadership characteristics at school. From effective school administrators; creativity, being a source of vision and inspiration, problem solving, and effective communication skills are expected (Andriani et al., 2018). Besides, effective school principals should not only do the job correctly, but also do the correct things. This is possible with the presence of school principals who are aware of the importance of transformation, change and development. School principals who exhibit these behaviors will positively affect teachers' commitment to the school while contributing to the academic success expected from students (Anderson, 2008; Balay, 2014). The leaders, in this case school principals, are expected to create innovations, direct teachers and students into an improving change, create a vision and mission by utilizing the talent, skills, willingness of the teachers, students and also parents. There is a leadership model to achieve all these and more and that is the transformational leadership (Leithwood & Jantzi, 2000).

Transformational Leadership

The concept of transformational leadership, first developed by McGregor in 1978, became widespread with the work of Bernard Bass and his friends and gained an important place in leadership literature (Bass & Riggio, 2006). Today, there is a rapid change in all areas of life and organizations need to be in a rapid change and transformation in order to keep up with both technological and social changes (Andriani et al., 2018; Northouse, 2001). Leaders have great responsibilities to ensure this change, and leaders can make this change possible with their visionary, inspiring, motivating, self-improving and open-to-change structures (Hallinger, 2003; Shao & Webber, 2006). According to Burns (1978), transformational leadership is the awakening and advancement of the necessary motives to achieve goals in cooperation between leaders and group members. Transformational leaders motivate their followers to achieve the goals, they guide them within the framework of moral behavior with spiritual powers such as value, motivation, and love, without using material power. According to Bass (1990), transformational leaders consider the peace and success of the organization ahead of their own interests and are not indifferent to the needs of their followers. Again, Bass and Avolio (1997) emphasize the importance of mutual trust and respect in transformational leadership. Besides, vision-building concept is important for transformational leadership. Transformational leaders express the vision clearly to their followers by taking the needs of the organization and group members into account and they ensure success by motivating their followers within the framework of this vision (Stewart, 2006). With this motivation, transformational leaders direct their followers towards the goal and followers see the interests of the organization as superior to their own.

Supporting this idea, Hallinger (2003) conceptualize transformational leadership as an organizational structure rather than the task of a person. It is also claimed by many researches that transformational leadership affects group members' attitudes, their psychological well-being, their commitment and performances directly and indirectly (Balyer, 2012; Walumbwa & Lawler, 2003).

Popper et al., (2000) conceptualize the characteristics of transformational leadership under four headlines in educational settings as idealized influence, inspirational motivation, individualized consideration and intellectual stimulation. First, idealized influence refers to the considering others rather than their own needs and expectations, caring for others and having moral standards. Next one is inspirational motivation which is closely related with motivating group members by prompting enthusiasm, providing commitment to the goals, involving others in creating an appropriate communication atmosphere and encouraging group members to express their ideas. Individualized consideration, on the other hand, refers to the leader's behaviors to make members feel important in the group and help them improve their skills and potentials. Finally, intellectual stimulation represents the leader's behaviors to stimulate the members to improve themselves and be successful, and demonstrate their skills (Balyer, 2012; Northouse, 2001).

In educational institutions, which have a complex system with its formal and informal structure, the teachers' commitment to the school and transformational leadership characteristics have increased their importance in achieving the academic goals and ensuring the moral development of the students (Bo, 2013). Many studies have been conducted in Turkey and abroad about the relationship of these two variables (Altintas, 2020; Bo, 2013; Didin, 2014; Erturk, 2019; Lo et al., 2009; Ozen, 2019; Rehman et al., 2012; Thamrin, 2012). All these mentioned and some other studies have revealed that there are positive and significant relationships between transformational leadership characteristics of school administrators and teachers' school commitment and these two variables together affect the students' performance at school.

Ensuring the academic success is among the main aims of education institutions. The academic success of students in Karaman at high school entrance exam is relatively low when compared with the results of students from other cities. One of the reasons for this fact may be the inadequate transformational leadership behaviors at schools and low school commitment of teachers. Within the frame of these academic background and previously conducted researches, the aim of our study is to examine the relationship between the teachers' school commitment and transformational leadership behaviors of school administrators. The study is expected to shed some light to policy makers while selecting school administrators and organizing educations for present school administrators and making policies to enhance success at schools. Therefore, the answers to these questions were sought:

How are the school administrators' transformational leadership characteristics according to perceptions of teachers?

How is the distribution of teachers' school commitment according to perceptions of teachers?

Is there a statistically significant relationship between school administrators' transformational leadership characteristics and teachers' school commitment?

Are school administrators' transformational leadership characteristics statistically significant predictor of teachers' school commitment levels?

METHOD

Research Design

In this descriptive study, the correlational survey model was used. In the survey model, it is aimed to describe a situation that existed in the past or still exists by collecting data considering its specific characteristics within its own conditions (Williams, 2007). In the correlational survey model, it is aimed to determine the degree of relationship between two or more variables (Fraenkel et al., 2009). In this study, we used the correlational survey model to examine the relationship between the transformational leadership characteristics of school administrators and the school commitment of teachers.

Study Group

The population of this study consists of 3115 teachers working at primary schools, secondary schools and high schools in the 2020-2021 academic year within the borders of Karaman, Turkey. We present the distribution of population and the sampling in Table 1.

Table 1. Distribution of Population and the Sampling

	School type	Settlement	Population		Sampling	
			N	%	n	%
Karaman	Primary school		961	30,85	106	31,00
	Secondary school	City centre	973	31,24	107	31,29
	High school		1181	37,91	129	37,71
		Total	3115	100	342	100

We determined the sample group as 342 teachers by using the stratified sampling method. Using the stratified sampling method, the representation of subgroups is guaranteed, especially in non-homogeneous populations (Neyman, 1992). Our stratified sampling method criteria was school type and we grouped teachers according to the school types they work at and 106 teachers working at primary school, 107 teachers working at secondary school and 129 teachers working at high school participated in our study according to the error margin of .05 and the confidence level of .95 considering the sample size determination criteria prepared by Cohen et al., (2000). We present the demographic characteristics of participant teachers in Table 2.

Table 2. Demographic Characteristics of Participant Teachers

Variable	Category	n	%
Gender	Female	173	48,6
	Male	183	51,4
Education status	Ass. degree-Bachelor's degree	271	76,1
	Master's and doctoral degree	85	23,9
School type	Primary school	114	32,0
	Middle school	109	30,6
	High school	133	37,4
Tenure at present school	1 month-3 years	158	44,4
	4-6 years	99	27,8
	7 years and more	99	27,8
Age	30 and below	69	19,4
	Between 31-40	148	41,6
	41 and above	139	39,0
Professional seniority	1-10 years	143	40,2
	11-20 years	102	28,7
	21 years and more	111	31,1

Data Collection

The data collection tool of this study consists of 3 parts. The first part is personal information form, the second part is the Transformational Leadership Scale (TLS) developed by Podsakoff et al., (1990) and adapted into Turkish by Iscan (2002). The third part is Organizational Commitment Scale (OCS) developed by Elstad et al., (2011) and adapted into Turkish by Gungor (2018).

Transformational Leadership Scale (TLS) consists of 23 articles and 5 sub-dimensions. The first sub-dimension of the scale is "providing vision-inspiration and being an appropriate role model" and consists of 8 items. The second sub-dimension is "ensuring the acceptance of group goals" with 5 items. The third sub-dimension is "providing intellectual stimulation" and includes 4 items. The fourth one is "showing individualized consideration" consisting of 3 items. The last sub-dimension is "having high expectation of success" with 3 items.

Organizational Commitment Scale (OCS) consists of 15 articles and 5 sub-dimensions with 3 items in each one. The sub-dimensions of the scale are "academic pressure", "professional solidarity", "positive attitude towards school", "trust between the administrator and teacher" and "trust between teacher and teacher". We prepared both of these scales in five-point Likert type model.

We conducted CFA examinations for each scale and observed that some values have 'perfect fit' and also some values are 'good fit' as a result of our CFA examinations. Having a value of .95 and higher of CFI, IFI, NFI and NNFI, AGFI is considered as perfect fit; a value of .95-.90 is a good fit. Besides, a value higher than .85 is also acceptable according to some sources. RMSEA and SRMR are expected to be less than .08 and if they are less than .05, it is considered as perfect compliance indicator (Kline, 2005). Considering these facts, in our study the values we found out for Transformational Leadership Scale is as follows; CFI= .92, IFI= .98, NFI= .98, NNFI= .98, RMSEA = .08, SRMR = .04. The values for School Commitment Scale is also as follows; CFI= .98, IFI= .98, NFI= .97, NNFI=

.98, RMSEA = .07, SRMR = .04. In this sense, we can say that our CFA examination results for our scales are in a desirable range.

We also calculated the ratio of chi-square to the degree of freedom for our scales. A value between 0-5 is considered as acceptable fit and Chi-square to the degree of freedom value is 3.48 for Transformational Leadership Scale (TLS) and 3.02 for Organizational Commitment Scale (OCS). These results reveal the good fit and we can say that values of this study are generally in an acceptable range when we examined the goodness of fit statistics of our scales. We also calculated Cronbach Alpha value for Transformational Leadership Scale as .95 and Cronbach Alpha value for School Commitment Scale as .93 using our study results.

Data Analysis

After determining the sample number as 342, we delivered 360 scales via online platforms as we conducted the study during the Covid-19 pandemic. 358 of delivered scales returned and 356 of them were suitable for further analyzes. First, we conducted CFA analyses which is a test for affirmation of a theoretic structure (Brown, 2006) and also for the validity of a model (Joreskog and Sorbom, 1993). We also calculated statistics of the goodness of fit to see if the model is fully acceptable; especially the ratio between chi-square with a degree of freedom. Having a value less than '2' means that it is a perfect fit and a value between 2-3 is also an acceptable fit. RMSEA (Root Mean Square of Approximation), GFI (Goodness of fit index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit), CFI (Comparative Fit Index) and IFI (Incremental Fit Index) and standardized RMR (SRMR/ Root Mean Square Residual) are also the other criteria.

Later, we calculated the arithmetic mean and standard deviation for transformational leadership behaviors of school principals and school commitment of teachers for the first and second sub-problems. According to the five-point Likert type model we used, we took the range of 5-1=4 and $4/5=0.80$ into consideration. A value between 1.00 and 1.80 means 'not agree at all', 1.81 and 2.60 means 'not agree', 2.61 and 3.40 means 'moderate', 3.41 and 4.20 means 'agree', 4.21 and 5.00 means 'completely agree' for each scale.

For the third sub-problem, we conducted 'Pearson's moment product correlation analysis' to examine the relationship between teachers' transformational leadership perceptions and their school commitment. To better interpret the obtained relationship, we assessed the correlation coefficient (r) between .00-.29 as 'weak'; .30-.70 as 'medium' and .71-.100 as 'high'.

For the fourth and last sub-problem, we used 'Simple linear regression analysis' to determine whether the transformational leadership characteristics of school administrators were a significant predictor of teachers' school commitment according to teachers' perceptions.

FINDINGS

We calculated arithmetic mean and standard deviation to determine the perceptions of teachers on transformational leadership behaviors of school principals and presented the values in Table 3. Our study results

show that ‘having high expectations of success’ sub-dimension is relatively higher than others (M=3.77) and ‘ensuring acceptance of group goals’ follows this sub-dimension (M=3.65). According to teachers’ perception, school administrators exhibit ‘intellectual stimulation’ behaviors less than they exhibit other behaviors (M=3.35).

Table 3. Arithmetic Mean and Standard Deviation Values for TLS

Transformational leadership dimensions	n	M	Sd	Meaning
Providing vision and inspiration/being an appropriate role model	356	3.57	.99	Agree
Ensuring acceptance of group goals	356	3.65	1.02	Agree
Intellectual stimulation	356	3.35	.94	Moderate
Showing individual consideration	356	3.63	1.10	Agree
Having high expectations of success	356	3.77	.76	Agree

Table 3. indicates that teachers find school administrators sufficient in terms of personal relationships. Additionally, we can also conclude that teachers do not find intellectual stimulation behaviors of school administrators as sufficient as their other behaviors. In other words, we can say that teachers do not feel necessary support from school administrators to develop themselves intellectually.

For the second sub-problem, we calculated the mean and standard deviation values in order to describe the school commitment level of teachers. Based on these findings, “trust between teacher and teacher” sub-dimension has the highest average (M = 4.04). The averages for the other sub-dimensions are as follows, “professional solidarity” (M= 3.97), “positive attitude towards school” (M= 3.81), “trust between principals and teachers” (M = 3.75) and “academic pressure” (M= 3.39). According to the standard deviation values in the sub-dimensions, the sub-dimensions of “academic pressure” and “trust between administrator and teacher” have the most homogeneous distribution (Sd =.87). Besides, “positive attitude towards school” sub-dimension shows the most heterogeneous distribution (Sd = 1.04). We presented descriptive statistics for teachers’ organizational commitment in Table 4.

Table 4. Arithmetic Mean and Standard Deviation Values for OCS.

School commitment dimensions	n	M	Ss	Meaning
Academic pressure	356	3.39	.87	Moderate
Professional solidarity	356	3.97	.88	Agree
Positive attitude towards school	356	3.81	1.04	Agree
Trust between administrator and teacher	356	3.75	.87	Agree
Trust between teacher and teacher	356	4.04	.90	Agree

Based on these findings in Table 4, we can infer that teachers feel professional solidarity at school and there is a good relationship among teachers and they trust each other. However, we can also conclude that they feel academic pressure. Expectations of high success from teachers might be the possible reason of this result.

For the third sub-problem of this study, we presented the relationship between school principals’ transformational leadership behaviors and teachers’ school commitment in the Table 5.

Table 5. The Relationship between School Principals’ Transformational Leadership Behaviors and Teachers’ School Commitment

Dimensions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Transformational leadership	-											
2. Providing vision and inspiration/be an appropriate role model	.97**	-										
3. Ensuring acceptance of group goals	.95**	.92**	-									
4. Intellectual stimulation	.92**	.86**	.84**	-								
5. Showing individual consideration	.86**	.79**	.82**	.78**	-							
6. Having high expectations of success	.58**	.50**	.48**	.53**	.32**	-						
7. Organizational Commitment	.79**	.76**	.78**	.70**	.70**	.47**	-					
8. Academic pressure	.63**	.62**	.61**	.57**	.44**	.48**	.71**	-				
9. Professional solidarity	.54**	.51**	.56**	.45**	.47**	.34**	.82**	.48**	-			
10. Positive attitude towards school	.67**	.64**	.66**	.60**	.65**	.32**	.87**	.47**	.65**	-		
11. Trust between administrator and teacher	.91**	.86**	.84**	.87**	.85**	.58**	.72**	.53**	.51**	.59**	-	
12. Trust among teachers	.53**	.50**	.52**	.47**	.50**	.34**	.80**	.43**	.64**	.64**	.51**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

As is seen in Table 5, there are various relationships between the transformational leadership characteristics of school administrators and the level of school commitment of teachers according to teachers’ perceptions. There is a ‘high’ and positive relationship between teachers’ school commitment and school administrators’ transformational leadership characteristics ($r = .79$; $p < .01$) and their sub-dimensions “provide vision-inspiration and being an appropriate role model” ($r = .76$; $p < .01$), “ensuring acceptance of group goals” ($r = .78$; $p < .01$), “intellectual stimulation” ($r = .70$; $p < .01$), and “showing individual consideration” ($r = .70$; $p < .01$). This shows us that transformational leadership characteristics and its sub-dimensions have a high effect on teachers’ school commitment. In other words, as transformational leadership characteristics increase, school commitment of teachers also increases. However, there is a positive and ‘medium’ relationship between the sub-dimension of “having high expectations of success” ($r = .47$; $p < .01$) and teachers’ school commitment. This shows us that having a high expectation of success does not have a positive effect on teachers’ school commitment as much as their transformational leadership characteristics and other sub-dimensions do.

When we examine the results according to the sub-dimensions of organizational commitment, we can say that there is a positive and ‘medium’ level of relationship between academic pressure and transformational leadership characteristics ($r = .63$; $p < .01$). Again, academic pressure sub-dimension has the lowest level of

relationship with the sub-dimension “showing individual consideration” ($r = .44$; $p < .01$). In addition to these, there is a positive and ‘medium’ relationship between “academic pressure” and “providing vision-inspiration and being an appropriate role model” ($r = .62$; $p < .01$), “ensuring the acceptance of group goals” ($r = .61$; $p < .01$), “providing intellectual stimulation” ($r = .57$; $p < .01$) and “having high expectations of success” ($r = .48$; $p < .01$).

There is a positive and ‘medium’ relationship between “professional solidarity” and transformational leadership characteristics ($r = .54$; $p < .01$) and its sub-dimensions. Professional solidarity has the highest relationship with “acceptance of group goals” ($r = .56$; $p < .01$) sub-dimension and the lowest relationship is with the “having high expectation of success” ($r = .34$; $p < .01$) sub-dimension. In addition to these relationships, professional solidarity has positive and ‘medium’ level of relationship with “providing vision-inspiration and being an appropriate role model” ($r = .51$; $p < .01$), “intellectual stimulation” ($r = .45$; $p < .01$) and “individual consideration” ($r = .47$; $p < .01$).

When the positive attitude towards school sub-dimension is examined, we can conclude that the highest relationship is with transformational leadership characteristics ($r = .67$; $p < .01$). This relationship is positive and medium. The sub-dimension that has the lowest relationship with the positive attitude towards school is the “having high expectation of success” ($r = .32$; $p < .01$). This situation shows us that the expectation of high success of school principals has a low contribution to the school commitment of teachers. In addition to these, “positive attitude towards school” sub-dimension has positive and ‘medium’ level of relationship with “providing vision-inspiration and being an appropriate role model” ($r = .64$; $p < .01$), “ensuring the acceptance of group goals” ($r = .66$; $p < .01$), “intellectual stimulation” ($r = .60$; $p < .01$) and “individual consideration” ($r = .65$; $p < .01$).

There is a positive and higher level of relationship between “trust between administrator and teacher” and transformational leadership characteristics ($r = .91$; $p < .01$), compared to other sub-dimensions. This relationship is at the lowest level with having “high expectations of success” ($r = .58$; $p < .01$). There is a positive and high level of relationship between the administrator and teacher and “providing vision-inspiration and being an appropriate role model” ($r = .86$; $p < .01$), “ensuring the acceptance of group goals” ($r = .84$; $p < .01$), “providing intellectual stimulation” ($r = .87$; $p < .01$) and “individual consideration” ($r = .85$; $p < .01$) sub-dimensions.

Finally, there is a positive and higher relationship between “trust among teachers” sub-dimension and transformational leadership characteristics ($r = .53$; $p < .01$) compared to the other sub-dimensions. In addition, the sub-dimension that has the lowest relationship with the “trust among teachers” is the “having high expectation of success” ($r = .34$; $p < .01$). There is a positive and medium relationship between trust among teachers and “providing vision-inspiration and being an appropriate role model” ($r = .50$; $p < .01$), “ensuring the acceptance of group goals” ($r = .52$; $p < .01$), “providing intellectual stimulation” ($r = .47$; $p < .01$) and “individual consideration” ($r = .50$; $p < .01$).

For the fourth and last sub-problem, we gave regression analysis results which was performed to identify whether transformational leadership behaviors of school principals are significant predictor of organizational commitment of teachers in Table 6.

Table 6. Regression Analysis Results of TLS and OCS

Variables	B	Standart Error B	B	t	p	paired r	partial r
Constant	1.24	.10		11,76	.000		
Transformational leadership	.70	.02	.79	24.65	.006	.79	.79
r = .79	R ² = .63						
F (1, 354)= 607.733	p=.000						

*p<.05, **p<.01

According to Table 6, there is a significant and high level of relationship between school administrators’ transformational leadership characteristics and teachers’ commitment to school ($r = .79$, $R^2 = .63$, $p < .01$). The transformational leadership characteristics of school principals predict 63% of the total variance for teachers’ commitment to school. Again, according to the t-test results, we can say that the transformational leadership characteristics of school administrators are significant predictor of teachers’ commitment to the school. According to the results of this analysis, transformational leadership characteristics of school administrators affect teachers’ school commitment. In other words, school administrators who want to increase teachers’ commitment to the school must perform transformational leadership characteristics.

CONCLUSION and DISCUSSION

In this study, we examined transformational leadership characteristics of school administrators according to teachers’ perceptions first. According to this examination results, we claim that teachers find their administrators caring and considerate enough to ensure acceptance of school goals and achieve them. This is similar to the results of the some other studies in education institutions (Koh et al., 1995; Geijsel, 2003; Ross et al., 2006; Balyer, 2012; Adrian et al., 2018) and in other institutions (Erdogruca, 2011; Gao and Bai, 2011). Considering the importance of transformational leadership characteristics of school administrators in achieving success at school, we can state that these results are desirable. However, we can also conclude that teachers do not feel supported and stimulated by school administrators to improve themselves intellectually. Besides, school administrators have high expectations of success. These two results may stem from central structure of education system. The central structure expects success from schools (Balyer, 2012) and principals reflect this idea to teachers and they expect activities from teachers to increase academic success rather than activities to improve themselves intellectually. However, it is a fact that the more teachers improve themselves intellectually, the more successful they will be at school and they will contribute to the success at school (Darling-Hammond, 2000). In other words, if principals expect success from students, they should support teachers’ intellectual improvement as well.

Regarding teachers’ school commitment, we can deduce that school commitment of teachers are at a sufficient level. In their studies Geijsel (2003), Ross et al. (2006), Buluç (2009), Kul (2010) and Adrian et al. (2018) obtained similar results and they stated that this is remarkable and desirable. Because, in order to achieve the goals of a group and meet the expectations, belief in the objectives of the group and the sense of organizational commitment are essential (Guney, 2007; Porter et al., 1974).

As far as the relationship between transformational leadership characteristics of school administrators and teachers' school commitment are considered, it is obvious that there is a positive and high level of relationship between these two variables. Similarly, the fact that transformational leadership has a positive and strong relationship with organizational commitment itself is a result of many studies both domestically and abroad (Buluç, 2009; Didin, 2014; Erdogruca, 2011; Khasawneh et al., 2012; Lo et al., 2009; Rehman et al., 2012; Terzi & Kurt, 2005; Thamrin, 2012; Walumbwa et al., 2005). When we consider the results of these studies and the results of our study together, we can state that even though the effect levels of transformational leadership on school commitment are different, its impact direction is the same and positive. The positive relationship between organizational commitment and these sub-dimensions of transformational leadership shows that when principals motivate teachers, show interest and care about them, school commitment of teachers increases and teachers devote themselves to the goals of the school (Guney, 2007; Ross et al., 2006). In other words, as the teacher has a positive attitude towards the school, his commitment is expected to increase (Bo, 2013). In addition, school commitment of teachers is affected positively when school administrators serve as models not only via suggestions but also via their behaviors.

On the other hand, among the sub-dimensions, having high expectations of success has the least positive effect on school commitment of teachers. In other words, the more school administrators' expectation of success increases, the less teachers feel commitment to their school. In this case, school principals should express their success related expectations and decisions in a clear and motivating way and avoid expecting success in an oppressive way. This doesn't mean that principals should not interfere in decision making processes to achieve success. This results in 'Laissez-faire' leadership behaviors and it affects school commitment of teachers negatively. Terzi and Kurt (2005), in their study conducted at the primary education level stated that organizational commitment of teachers is high at schools where transformational leadership behaviors are performed. However, they also stated that organizational commitment is low in schools where Laissez-faire leadership behaviors are exhibited. School administrator should neither behave in an oppressive way while expecting success from teachers nor demonstrate Laissez-Faire leadership behaviors. The school administrator should express their expectations in a clear and motivating way, taking teachers' personal characteristics and needs into account. When all these results are evaluated together, it is essential that principals should pursue the balance between their expectations and behaviors (Bo, 2013; Erdogruca, 2011; Guney, 2007; Thamrin, 2012).

Finally, we conducted simple linear regression analysis to examine whether the transformational leadership characteristics of school administrators are significant predictor of teachers' school commitment. According to the results, there is a significant and high level of relationship between transformational leadership and teachers' commitment to school. The transformational leadership characteristics of school administrators predict 63% of teachers' school commitment. Similarly, Buluc (2009), Cakinberk and Demirel (2010), Uzun (2016) and Ozen (2019) stated that transformational leadership is a significant predictor of teachers' school commitment in their studies.

To conclude, both our study and previous studies' results in the field, school commitment of teachers cannot be considered separate from the transformational leadership characteristics of school principals. In other words, if the school administrator wants teachers to feel commitment to the school, they are expected to perform transformational leadership behaviors.

RECOMMENDATIONS

As a result, if we need to sum up both the current study results and the study results in the field in one sentence, it is certain that the transformational leadership characteristics of the administrators have a significant effect on the school commitment of teachers. Although the level of this effect is different, the common point of them is this; as the transformational leadership characteristics of the administrator increase, the school commitment of teachers also increases. The role of the school administrators in creating a modern and effective school and in educating students according to the expectations of the society and the requirements of the age cannot be denied. At this point, to achieve all these, school administrators should take the individual characteristics of teachers they work with into account, instill energy and optimism, try to increase their commitment to the school by providing motivation and inspiration, show individual interest to teachers and stimulate them to improve themselves. School administrators who exhibit these behaviors will be able to increase the school commitment of teachers and contribute to the academic success at school with the help of the internal and external transformations they perform. Besides, our study has some limitations as we used two dimensions during our research and we collected our data at one point in time as our research is designed as a cross-sectional survey design.

We can assert some recommendations considering the results and the limitations of this study;

- It is obvious that school principals have a significant influence on teachers' commitment to school, so policy makers should arrange educations at universities considering this fact.
- An awareness on the importance of transformational leadership behaviors can be raised in current school administrators via in-service trainings and they can be motivated to be transformational leaders at schools.
- Decision makers should implement a quality and qualification based administrator appointment system without any political manipulations.
- The researchers may also conduct a qualitative study by collecting longitudinal data to obtain detailed results.

ETHICAL TEXT

In this study, journal's writing rules, publication principles, research and publication ethics and the journal's ethical rules were followed and applied. Authors have the responsibility for any violations that may arise regarding the article. Before the study, the permission is obtained from Karamanoglu Mehmetbey University, Scientific Research and Publication Ethics Committee (Date: 23.06.2021, Number:18375).

Author(s) Contribution Rate: Contribution rate of the first writer is 60%. Contribution rate of the second writer is 40%.

REFERENCES

- Altıntaş, D. (2020). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: iletişim sektöründe bir araştırma* [The examination of relationship between the transformational leadership and organizational commitment: a search on communication sector] [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Altınbaş Üniversitesi.
- Anderson, K. D. (2008). Transformational teacher leadership in rural schools. *The Rural Educator*, 8-17.
- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19-29.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 1-14.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Pegem Akademi.
- Balyer, A. (2012). Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3).
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- 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.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34.
- Burns, J. M. (1978), *Leadership*. Harper and Row.
- Chew, J. & Chan, C. C. A. (2008). Human resource practices, organizational commitment and intention to stay. *International Journal of Manpower*, 29(6), 503-522.
- Christophersen, K., Elstad, E., & Turmo, A. (2011). The nature of social practice among school professionals: Consequences of the academic pressure exerted by teachers in their teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 639-654.
- Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 17(3), 336-354.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* [5th edition]. Routledge Falmer.
- Çakınberk, A., & Demirel, E. T. (2010). Örgütsel bağlılığın belirleyicisi olarak liderlik: Sağlık çalışanları örneği [Leadership as a determinant of organizational commitment: A case of health care personnel]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 103-119.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Didin, Ş. N. (2014). *Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi* [The examination of the relationship between the leadership styles of school administrators working in public and private schools and teachers' organizational commitment according to some demographic variables] [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Elstad, E., Christophersen, K. A., & Turmo, A. (2011). Social exchange theory as an explanation of organizational citizenship behaviour among teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 405-421.
- Erdoğruca, P. (2011). *Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* [The examination of the relationship between the transformational leadership and organizational commitment] [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ertürk, R. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 119-135.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7). McGraw-Hill.
- Gao, F. Y., & 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.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal Of Educational Administration*.
- Güney, S.(2007). *Yönetim ve organizasyon*. Nobel.
- Güngör, A. A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* [The relationship of transformational leadership and teacher commitment on effective school aspects] [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555-573.

- İşcan, Ö. F. (2002). *Küresel işletmecilikte dönüştürücü liderlik anlayışı-Büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama* [The perception of transformational leadership in global organizations: A sample on big scale organizations] [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Joolideh, F., & Yeshodhara, K. (2009). Organizational commitment among high school teachers of India and Iran. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 127-136.
- Joreskog, K., & Sorbom, D. (1993). *Lisrel 8 users' reference guide*. Scientific Software International.
- 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.
- Kline, B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2nd ed.). The Guilford.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449-496.
- Kul, M., & Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1021-1038.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*.
- Lo, M. C., Ramayah, T., & Min, H. W. (2009). Leadership styles and organizational commitment: a test on Malaysia manufacturing industry. *African Journal of Marketing Management*, 1(6), 133-139.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Neyman, J. (1992). On the two different aspects of the representative method: The method of stratified sampling and the method of purposive selection. In *Breakthroughs in Statistics* (pp. 123-150). Springer.
- Northouse, P. G. (2001). *Leadership theory and practice*. Second Edition. Sage Publications, Inc.
- Özen, S. (2019). *Çağdaş yönetim anlayışında çalışanların dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma* [A study on the views of workers about transformational leadership and organizational commitment in modern management perspective] [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Popper, M., Mayseless, O., & Castelnovo, O. (2000). Transformational leadership and attachment. *Leadership Quarterly*, 11(2), 267-289.

- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T., & Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- 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.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Shao, L., & Webber, S. (2006). A cross-cultural test of the five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Business Research*, 59 (2006), 936–944.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Pegem.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (54), 1-29.
- Terzi, A. R., & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-113.
- 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.
- Uzun, D. (2016). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Bir araştırma* [The relationship between transformational leadership and organizational commitment: A study] [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Walumbwa, F. O., & Lawler, J. J. (2003). Building effective organizations: transformational leadership, collectivist orientation, work-related attitudes, and withdrawal behaviors in three emerging economies. *International Journal of Human Resource Management*, 14, 1083-1101.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 5(3).
- Yazıcıoğlu, İ., & Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 3-16.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN OKULA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karaman ilinde görev yapan 3115 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için .95 güvenirlik ve .05 sapma değerine göre kurum türü bazında tabakalı örneklem yönetimi kullanılarak, 342 öğretmen çalışma örneklemini olarak belirlenmiştir ve veri toplama sürecinde 356 öğretmene ulaşılmıştır. Bu çalışmada, Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) kullanılmıştır. Verilerin normal dağıldığı varsayımından sonra cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerinin, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik özellikleri algılarında ve örgütsel bağlılıklarında anlamlı farklılıklara sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Yine yaş, mesleki kıdem, okul türü ve mevcut kurumdaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden (One-way ANOVA) yararlanılmıştır. Daha sonra dönüşümcü liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki düzeylerini belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemeye yönelik, basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, erkek öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş değişkeninde gerçekleşen anlamlı farklılıklar incelendiğinde ise, ileri yaştaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ve dönüşümcü liderlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu, kurum türü ve mevcut okuldaki görev süresinin ise anlamlı farklılıklara sebep olmadığı görülmüştür. Bunun yanında dönüşümcü liderlik özellikleri ve örgütsel bağlılık arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak, dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığın %63'ünü yordadığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin okuldaki başarıyı artırmak adına dönüşümcü liderlik özellikleri göstermeleri önem taşımaktadır. Bunun yanında politika yapıcıların okul yöneticilerini belirlerken dönüşümcü liderlik özelliklerini göz önünde bulundurmaları, öğretmenlerin okula bağlılığına olumlu katkı sunması açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, dönüşümcü liderlik, okula bağlılık, okul yöneticileri, öğretmenler

GİRİŞ

Eğitim kurumlarının amacı, 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan akademik bilgi ve becerilere sahip (Şişman, 2002) günümüz küresel çağında yeteneklerinin ve yapabileceklerinin farkında olan nesiller yetiştirmektir (Andriani vd., 2018). Eğitim kurumlarından da toplumun beklentilerini karşılayabilecek başarılı ve yenilikçi mezunlar yetiştirmeleri beklenmektedir (Kohlberg ve Mayer, 1972). Eğitim kurumlarının bu beklentileri karşılayabilmesi adına öğretmenlerin performansı çok önemlidir (Geijssel vd., 2003; Leithwood ve Jantzi, 2000; Ross ve Gray, 2006). Bu performansı etkileyen hem okulun iç ve dış yapısı hem de öğretmenlerin kendi kişisel özellikleri ile ilgili birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik özellikleridir. Başka bir deyişle, okulda sergilenecek başarılı liderlik davranışları başarıya götürebilir ve hedeflere ulaşmak ve beklentileri karşılamak için bir zorunluluk olan öğretmenlerin bağlılığını artırabilir (Bass ve Avolio, 1997; Chew ve Chan, 2008). Kul (2010) da çalışmasında bu düşünceyi destekler nitelikte öğretmenlerin mesleklerine ve okullarına bağlılıklarının çağın ve toplumun ihtiyaçlarına göre nesiller yetiştirmedeki önemine dikkat çekmiştir. Benzer nitelikteki araştırmalarda, okula karşı bağlılık hisseden öğretmenlerin işlerine karşı daha hevesli oldukları ve okulda olumlu bir atmosferin oluşmasına katkıda buldukları ifade edilmektedir (Koh ve diğerleri, 1995; Moolenaar ve diğerleri, 2010). Beklendiği gibi, bu durum öğrencilerin okul hedeflerine daha fazla bağlanmasını ve akademik başarılarının artmasını sağlar (Leithwood ve Jantzi, 2000). Bu açıdan öğretmenlerin okula bağlılığı, eğitim kurumlarındaki akademik başarı, toplumun beklentilerini karşılama ve hedeflere ulaşma ile yakından ilişkilidir.

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık kavramı ilk kez 1956 yılında Whyte'in "Örgüt Kişisi" adlı çalışmasıyla gündeme gelmiştir (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009). Genel anlamda bağlılık, bireyin grup içindeki diğer bireylere yakınlığını ifade eden özdeşleşme boyutu ile bireysel ve örgütsel amaçların uyumunu ifade eden bir kavramdır (Angle ve Perry, 1981; Cohen, 2007). Ayrıca psikolojik bir boyutu olan örgütsel bağlılık, grup içindeki bireylerin deneyimlerine göre şekillenmektedir. Örgütsel bağlılığın, örgütün amaç ve değerlerine inanma, örgüt yararına çabalama ve kendini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunma, örgütün bir parçası olarak kalma isteği gibi yönleri vardır (Balay, 2014; Meyer ve Allen, 1991). Örgüte bağlı bireyler kendilerine verilen görevleri yerine getirmeye daha isteklidirler ve vizyon geliştirme ve hedeflere ulaşmada tüm yeteneklerini ortaya koyma konusunda daha gönüllü davranırlar (Dee vd., 2006; Joolideh ve Yeshodhara, 2009). Ayrıca bireyler kendi istek ve ilgilerine hitap eden, ihtiyaçlarını karşılayan örgütlerde kalma eğilimindedir (Güney, 2007).

Amaçlara ulaşmada örgüte bağlılığın öneminin anlaşılmasıyla birlikte örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler ön plana çıkmıştır. Bir grupta örgütsel bağlılığı etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörleri daha iyi anlamak için Hrebiniak ve Alutto (1972) bunları üç grupta sınıflandırmıştır. Bunlardan ilki, yetenek ve beceriler, aile geçmişi, sosyo-ekonomik durum ve bireylerin önceki deneyimleri gibi bireysel faktörlerdir. İkincisi, organizasyonun mevcut kaynakları, liderlik davranışları ve gruptaki ödül mekanizmaları, görevin yapısı ve tasarımı gibi organizasyon dinamikleri ile ilgilidir. Sonuncusu ise bireylerin kişiliği, bir gruptaki tavır ve tutumlar ve örgüt üyelerinin motivasyonu gibi psikolojik temelli değişkenlerdir.

Eğitim kurumları açısından bakıldığında, okulun beklentilerinin karşılanmasında öğretmenlerin, öğrencilerin, müdürlerin ve hatta ailelerin okul hedeflerine bağlılığı büyük önem taşımaktadır (Andriani vd., 2018; Hrebiniak ve Alutto, 1972; Ross ve Gray, 2006). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin okula bağlılığının eğitim kurumlarının başarısında önemli bir rolü vardır ve bu bağlılık okulda etkili bir liderlik özelliği ile yakından ilişkilidir. Etkili okul yöneticilerinden; yaratıcılık, vizyon ve ilham kaynağı olma, problem çözme ve etkili iletişim becerileri gibi özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Andriani vd., 2018). Ayrıca etkili okul müdürleri sadece işi doğru yapmakla kalmamalı, aynı zamanda doğru işleri de yapmalıdır. Bu da dönüşümün, değişim ve gelişimin öneminin bilincinde olan okul müdürlerinin varlığı ile mümkündür. Bu davranışları sergileyen okul müdürleri, öğretmenlerin okula bağlılığını olumlu yönde etkilerken öğrencilerden beklenen akademik başarıya da katkı sağlayacaktır (Anderson, 2008; Balay, 2014). Okul yöneticilerinden, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin yetenek, beceri, istekliliğini kullanarak yenilikler yaratmaları, öğretmenleri ve öğrencileri gelişen bir değişime yönlendirmeleri, bir vizyon ve misyon oluşturmaları beklenmektedir. Tüm bunları ve daha fazlasını başarmak için bir liderlik modeli vardır ve bu da dönüşümcü liderliktir (Leithwood ve Jantzi, 2000).

Dönüşümcü Liderlik

Günümüzde hayatın her alanında hızlı bir değişim yaşanmakta ve hem teknolojik hem de sosyal değişimlere ayak uydurabilmek için organizasyonların hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisinde olması gerekmektedir (Andriani vd., 2018; Northouse, 2001). Bu değişimi sağlamak için liderlere büyük sorumluluklar düşmektedir ve liderler ancak vizyoner, ilham verici, motive edici, kendini geliştiren, dönüşüm ve değişime açık yapıları ile bu değişimi mümkün kılabilir (Hallinger, 2003; Shao ve Webber, 2006). Bu bağlamda ilk olarak 1978 yılında McGregor tarafından geliştirilen dönüşümcü liderlik kavramı, Bernard Bass ve arkadaşlarının çalışmalarıyla yaygınlaşmış ve liderlik literatüründe önemli bir yer edinmiştir (Bass ve Riggio, 2006). Burns'e (1978) göre dönüşümcü liderlik, liderler ve grup üyelerinin işbirliğiyle hedeflere ulaşmak için gerekli güdülerin uyanması ve ilerlenmesidir. Dönüşümcü liderler, takipçilerini amaçlarına ulaşmak için motive eder, maddi güç kullanmadan değer, motivasyon, sevgi gibi manevi güçlerle ahlaki davranış çerçevesinde onlara rehberlik eder. Bass'a (1990) göre dönüşümcü liderler, örgütün huzurunu ve başarısını kendi çıkarlarının önünde görür ve takipçilerinin ihtiyaçlarına kayıtsız kalmazlar. Yine Bass ve Avolio (1997) dönüşümcü liderlikte karşılıklı güven ve saygının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca dönüşümcü liderlik için vizyon oluşturma kavramı önemlidir. Dönüşümcü liderler, örgütün ve grup üyelerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak takipçilerine vizyonu açık bir şekilde ifade eder ve bu vizyon çerçevesinde takipçilerini motive ederek başarıyı sağlarlar (Stewart, 2006). Bu motivasyonla dönüşümcü liderler, takipçilerini hedefe yönlendirir ve takipçiler, örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görürler. Bu fikri destekleyen Hallinger (2003), dönüşümcü liderliği bir kişinin görevinden ziyade örgütsel bir yapı olarak kavramsallaştırmaktadır. Dönüşümcü liderliğin grup üyelerinin tutumlarını, psikolojik anlamda iyi oluşlarını, bağlılıklarını ve performanslarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği birçok araştırma tarafından da ortaya koyulmaktadır (Balay, 2012; Walumbwa ve Lawler, 2003).

Popper vd. (2000), eğitim ortamlarında dönüşümcü liderliğin özelliklerini idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, bireyselleştirilmiş ilgi ve entelektüel teşvik olarak dört başlık altında kavramsallaştırmaktadır. İlk

olarak idealleştirilmiş etki, kendi ihtiyaç ve beklentilerinden ziyade başkalarını dikkate almayı, başkalarını önemsemeyi ve ahlaki standartlara sahip olmayı ifade eder. Bir diğeri grup üyelerini coşku uyandırarak motive etmek, hedeflere bağlılık sağlamak, grup üyelerini uygun bir iletişim ortamı yaratmaya dahil etmek ve fikirlerini ifade etmeye teşvik etmekle yakından ilişkili olan ilham verici motivasyondur. Bireyselleştirilmiş ilgi ise liderin, üyelerin grupta kendilerini önemli hissetmelerini sağlamak ve onların beceri ve potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olmak için sergilediği davranışları ifade eder. Son olarak, entelektüel teşvik, liderin üyelerini kendilerini geliştirmeye ve başarılı olmaya teşvik etme ve becerilerini gösterme davranışlarını ifade eder (Balyer, 2012; Northouse, 2001).

Formal ve informal yapısıyla karmaşık bir sisteme sahip olan eğitim kurumlarında öğretmenlerin okula bağlılıkları ve sergilenecek olan dönüşümcü liderlik özellikleri, akademik hedeflere ulaşmada ve öğrencilerin ahlaki gelişimini sağlamada önemini artırmıştır (Bo, 2013). Bu iki değişkenin ilişkisi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır (Altıntaş, 2020; Bo, 2013; Didin, 2014; Ertürk, 2019; Lo vd., 2009; Özen, 2019; Rehman vd., 2012; Thamrin, 2012). Tüm bu bahsedilen çalışmalar ve diğer bazı araştırmalar, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Akademik başarının sağlanması eğitim kurumlarının temel amaçları arasındadır. Mevcut çalışma özelinde bu durum değerlendirildiğinde, Karaman'daki öğrencilerin 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulanan lise giriş sınavındaki akademik başarıları, diğer illerdeki öğrencilerin başarılarına göre nispeten düşüktür. Bu durumun nedenlerinden biri okullardaki yetersiz dönüşümcü liderlik davranışları ve öğretmenlerin okula bağlılıklarının düşük olması olabilir. Bu bağlamda, değinilen literatür kavramları ve daha önce yapılmış araştırmalar paralelinde çalışmamızın amacı, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın, okul yöneticilerinin seçiminde ve mevcut okul yöneticilerine yönelik eğitimlerin düzenlenmesinde politika yapıcılara ışık tutması beklenmektedir. Bu nedenle şu sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri nasıldır?

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nasıldır?

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma deseni

Betimsel nitelikteki bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, geçmişte yaşanmış veya halen var olan bir durumu, kendine özgü özellikleri dikkate alınarak kendi koşulları içinde veri toplanarak

betimlenmesi amaçlanır (Williams, 2007). İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Fraenkel vd., 2009). Bu çalışmada da okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karaman ili sınırları içerisinde bulunan ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan 3115 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma evrenine yönelik sayısal veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Evren ve Örneklem Sayılarının Dağılımı

	Okul Türleri	Yerleşim Yeri	Evren		Örneklem	
			N	%	n	%
Karaman	İlkokul		961	30,85	106	31,00
	Ortaokul	Merkez	973	31,24	107	31,29
	Lise		1181	37,91	129	37,71
		Toplam	3115	100	342	100

Örneklem grubunu tabakalı örnekleme yöntemiyle 342 öğretmen olarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak, özellikle homojen olmayan topluluklarda alt grupların temsili garanti edilir (Neyman, 1992). Bu çalışmada tabakalı örnekleme yöntemi ölçütü okul türü olup, öğretmenler çalıştıkları okul türlerine göre gruplandırılmıştır. Cohen ve diğerleri, (2000) tarafından hazırlanan örneklem büyüklüğü belirleme kriterleri dikkate alınarak .05 hata payı ve .95 güven düzeyine göre ilköğretimde görev yapan 106 öğretmen, ortaöğretimde görev yapan 107 öğretmen ve lisede görev yapan 129 öğretmen çalışma örneklemini olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin özelliklerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	173	48,6
	Erkek	183	51,4
Eğitim durumu	Ön lisans-Lisans	271	76,1
	Lisansüstü	85	23,9
Kurum türü	İlkokul	114	32,0
	Ortaokul	109	30,6
	Lise	133	37,4
Mevcut okuldaki görev süresi	1 ay-3 yıl	158	44,4
	4-6 yıl	99	27,8
	7 yıl ve üzeri	99	27,8
Yaş	30 ve altı	69	19,4
	31-40 yaş arası	148	41,6
	41 ve üzeri	139	39,0
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	143	40,2
	11-20 yıl	102	28,7
	21 yıl ve üzeri	111	31,1

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler formu, ikinci bölüm ise Podsakoff vd. (1990) tarafından geliştirilen ve İşcan (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği'dir (DLÖ). Üçüncü bölüm, Elstad vd. (2011) tarafından geliştirilen ve Güngör (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeği'dir (ÖBÖ).

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ) 23 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu "vizyon- ilham sağlama ve uygun rol model olma" olup 8 maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut ise 5 madde ile "grup hedeflerinin kabul edilmesini sağlamadır". Üçüncü alt boyut "entelektüel teşvikte bulunma" olup 4 maddeden oluşmaktadır. Dördüncüsü ise 3 maddeden oluşan "bireyselleştirilmiş ilgi göstermedir". Son alt boyut ise 3 madde ile "yüksek başarı beklentisine sahip olmadır".

Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) 15 maddeden ve her birinde 3 madde bulunan 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları "akademik baskı", "mesleki dayanışma", "okula karşı olumlu tutum", "yönetici ile öğretmen arasındaki güven" ve "öğretmen ile öğretmen arasındaki güvendir". Ölçeklerimiz beşli likert tipinde hazırlanmıştır.

Elde edilen veriler kullanılarak her bir ölçek için DFA incelemeleri yapılmıştır ve DFA incelemeleri sonucunda bazı değerlerin 'mükemmel uyum' ve bazı değerlerin de 'iyi uyum' gösterdiği belirlenmiştir. CFI, IFI, NFI ve NNFI değerlerinin .95 ve üzeri olması mükemmel uyum olarak kabul edilir; bunun yanında .95-.90 arasındaki değerler de iyi uyumu ifade etmektedir. Ayrıca bazı kaynaklara göre .85'in üzerindeki değerler de kabul edilebilir seviyededir. Bunun yanında RMSEA ve SRMR'nin .08'den küçük olması beklenirken bu değerlerin .05'ten küçük olması mükemmel uyum göstergesi olarak kabul edilir (Kline, 2005). Bu bilgilerden hareketle, çalışmada Dönüşümcü Liderlik Ölçeği için elde edilen değerler şu şekildedir; CFI= .92, IFI= .98, NFI= .98, NNFI= .98, RMSEA = .08, SRMR = .04. Okul Bağlılığı Ölçeği değerleri de şu şekildedir; CFI= .98, IFI= .98, NFI= .97, NNFI= .98, RMSEA = .07, SRMR = .04. Elde edilen bu verilere göre ölçeklerimiz için DFA inceleme sonuçlarımızın arzu edilen bir aralıkta olduğu söylenebilir.

Ayrıca ölçekler için ki-karenin serbestlik derecesine oranını da hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0-5 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak ifade edilir ve Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ) için bu değerlerin 3.48 ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) için 3.02 olduğunu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar iyi uyumu ortaya koymaktadır ve ölçeklerin istatistikleri incelendiğinde bu çalışmanın değerlerinin genel olarak kabul edilebilir bir aralıkta olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışma verileri kullanılarak elde edilen sonuçlara göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeği için Cronbach Alpha değeri .95'tir ve Okula Bağlılık Ölçeği için Cronbach Alpha değeri ise .93'tür.

Veri Analizi

Örneklem sayısı 342 olarak belirlendikten sonra, Covid-19 pandemisi sırasında çalışma yürütüldüğü için 360 adet ölçek online platformlar üzerinden katılımcılara iletilmiştir. İletilen ölçeklerin 358'i katılımcılar tarafından doldurularak geri gönderilmiştir ve 356'sının sonraki analizler için uygun olduğu görülmüştür. İlk olarak, teorik bir yapının doğrulanması (Brown, 2006) ve ayrıca bir modelin geçerliliği (Joreskog ve Sorbom, 1993) için faydalanılan

bir test olan DFA analizleri yapılmıştır. Buna ek olarak modelin tamamen kabul edilebilir olup olmadığını görmek için uyum idensleri hesaplanmıştır. RMSEA, GFI, AGFI, CFI ve IFI ve standartlaştırılmış RMR değerlendirilen diğer kriterlerdir.

Daha sonra birinci ve ikinci alt problemler için okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin okula bağlılıklarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Kullanılan beşli Likert tipi modele göre $5-1=4$ ve $4/5=0.80$ aralığı dikkate alınmıştır. 1.00 ile 1.80 arasındaki bir değer 'hiç katılmıyorum', 1.81 ile 2.60 arası 'katılmıyorum', 2.61 ile 3.40 arası 'orta', 3.41 ile 4.20 arası 'katılıyorum', 4.21 ve 5.00 'tamamen katılıyorum' anlamına gelmektedir.

Üçüncü alt problem için öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen ilişkiyi daha iyi yorumlamak için .00-.29 arasındaki korelasyon katsayısı (r) 'zayıf' .30-.70 arası 'orta' ve .71-.100 arası ise 'yüksek' olarak değerlendirilmiştir.

Dördüncü ve son alt problem için, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen algılarına göre öğretmenlerin okula bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için 'basit doğrusal regresyon analizinden' faydalanılmıştır.

Bunların yanında veri toplama sürecinde ilk olarak, ölçeklerin resmi okullarda kullanabilmesi için Karaman İl Millî Eğitim Müdürlüğüne yapılan izin talebi, 31.08.2020 tarih ve 11666186 sayılı yazısı gereğince olumlu karşılanmıştır. Ayrıca çalışmaya başlamadan önce Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır (Tarih: 23.06.2021, Sayı:18375).

BULGULAR

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek için aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır ve elde edilen değerler Tablo 3'te sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar "yüksek başarı beklentisine sahip olma" alt boyutunun diğerlerine göre göreceli olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir ($\bar{X}=3.77$) ve "grup amaçlarının kabulünü sağlama" bu alt boyutu ($\bar{X}=3.65$) takip etmektedir. Bunun yanında öğretmen algılarına göre okul yöneticileri, entelektüel teşvikte bulunma davranışlarını diğerlerine göre daha az sergilemektedir ($\bar{X}=3.35$).

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Dönüşümcü liderlik özellikleri	n	\bar{X}	Ss	Anlamı
Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma	356	3.57	.99	Katılıyorum
Grup amaçlarının kabulünü sağlama	356	3.65	1.02	Katılıyorum
Entelektüel teşvikte bulunma	356	3.35	.94	Karasızım
Bireysel ilgi gösterme	356	3.63	1.10	Katılıyorum
Yüksek başarı beklentisine sahip olma	356	3.77	.76	Katılıyorum

Tablo 3. öğretmenlerin kişisel ilişkiler açısından okul yöneticilerini yeterli bulduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin entelektüel teşvikte bulunmaya yönelik davranışlarını diğer davranışları kadar

yeterli bulmadıkları da söylenebilir. Başka bir deyişle öğretmenlerin kendilerini entelektüel olarak geliştirmek için gerekli desteği hissetmedikleri yorumu yapılabilir.

İkinci alt problem için öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerini betimlemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur. Bu bulgulara göre öğretmen ve öğretmen arasındaki güven alt boyutu en yüksek ortalamaya sahiptir (\bar{X} = 4.04). Diğer alt boyutların ortalamaları ise “mesleki dayanışma” (\bar{X} = 3.97), “okula karşı olumlu tutum” (\bar{X} = 3.81), “yönetici ve öğretmen arasındaki güven” (\bar{X} =3.75) ve “akademik baskı” (\bar{X} = 3.39) şeklindedir. Alt boyutlardaki standart sapma değerlerine göre en homojen dağılıma “akademik baskı” ve “yönetici-öğretmen arasındaki güven” alt boyutları sahiptir (Ss=.87). Ayrıca “okula karşı olumlu tutum” alt boyutu en heterojen dağılımı göstermektedir (Ss=1.04).

Tablo 4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Özelliklerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Örgütsel bağlılık özellikleri	n	\bar{X}	Ss	Anlamı
Akademik baskı	356	3.39	.87	Kararsızım
Mesleki dayanışma	356	3.97	.88	Katılıyorum
Okula karşı olumlu tutum	356	3.81	1.04	Katılıyorum
Yönetici-öğretmen arası güven	356	3.75	.87	Katılıyorum
Öğretmen-öğretmen arası güven	356	4.04	.90	Katılıyorum

Tablo 4'teki bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin okulda mesleki dayanışma hissettikleri, öğretmenler arasında iyi bir ilişki olduğu ve birbirlerine güvendikleri sonucunu çıkarabilir. Ancak bunlara ek olarak akademik baskı hissettikleri sonucuna da varılabilir. Öğretmenlerden yüksek başarı beklentisi bu sonucun olası nedeni olabilir.

Bu çalışmanın üçüncü alt problemi için okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (n=356)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Dönüşümcü liderlik	-											
2. Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma.	.97**	-										
3. Grup amaçlarının kabulünü sağlama	.95**	.92**	-									
4. Entelektüel teşvikte bulunma	.92**	.86**	.84**	-								
5. Bireysel ilgi	.86**	.79**	.82**	.78**	-							
6.Yüksek başarı beklentisine sahip olma	.58**	.50**	.48**	.53**	.32**	-						
7. Örgütsel bağlılık	.79**	.76**	.78**	.70**	.70**	.47**	-					
8. Akademik baskı	.63**	.62**	.61**	.57**	.44**	.48**	.71**	-				
9. Mesleki dayanışma	.54**	.51**	.56**	.45**	.47**	.34**	.82**	.48**	-			
10. Okula karşı olumlu tutum	.67**	.64**	.66**	.60**	.65**	.32**	.87**	.47**	.65**	-		
11. Yönetici-öğretmen arasındaki güven	.91**	.86**	.84**	.87**	.85**	.58**	.72**	.53**	.51**	.59**	-	
12. Öğretmen-öğretmen arasındaki güven	.53**	.50**	.52**	.47**	.50**	.34**	.80**	.43**	.64**	.64**	.51**	-

*p<.05, **p<.01

Tablo 5'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmen algılarına göre öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasında çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin okula bağlılığı ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ($r = .79$; $p < .01$) ile "vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma" ($r = .76$; $p < .01$), "grup hedeflerinin kabul edilmesini sağlama" ($r = .78$; $p < .01$), "entelektüel teşvikte bulunma" ($r = .70$; $p < .01$) ve "bireysel ilgi gösterme" ($r = .70$; $p < .01$) alt boyutları arasında 'yüksek' ve pozitif düzeyde bir ilişki vardır. Bu durum bize dönüşümcü liderlik özelliklerinin ve alt boyutlarının öğretmenlerin okula bağlılığı üzerinde yüksek bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, dönüşümcü liderlik özellikleri arttıkça öğretmenlerin okula bağlılıkları da artmaktadır. Ancak "yüksek başarı beklentisine sahip olma" ($r = .47$; $p < .01$) alt boyutu ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında pozitif yönde ve "orta" düzeyde bir ilişki vardır. Bu da bize yüksek başarı beklentisine sahip olmanın öğretmenlerin okula bağlılığı üzerinde dönüşümcü liderlik özellikleri ve diğer alt boyutları kadar olumlu bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Sonuçları örgütsel bağlılığın alt boyutlarına göre incelediğimizde, akademik baskı ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasında pozitif ve "orta" düzeyde bir ilişkinin olduğunu söyleyebiliriz ($r = .63$; $p < .01$). Yine akademik baskı alt boyutu, "bireysel ilgi gösterme" alt boyutu ile en düşük düzeyde ilişkiye sahiptir ($r = .44$; $p < .01$). Bunlara ek olarak "akademik baskı" ile "vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma" ($r = .62$; $p < .01$), "grup hedeflerinin kabul edilmesini sağlama" ($r = .61$; $p < .01$), "entelektüel teşvikte bulunma" ($r = .57$; $p < .01$) ve "yüksek başarı beklentisine sahip olma" ($r = .48$; $p < .01$) alt boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mesleki dayanışma ile dönüşümcü liderlik özellikleri ($r = .54$; $p < .01$) ve alt boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Mesleki dayanışma ile en yüksek ilişki seviyesi "grup amaçlarının kabulünü sağlama" ($r = .56$; $p < .01$) alt boyutu ile, en düşük ilişki ise "yüksek başarı beklentisine sahip olma" ($r = .34$; $p < .01$) alt boyutu arasındadır. Bu ilişkilere ek olarak mesleki dayanışma ile "vizyon-ilham sağlama ve uygun bir rol model olma" ($r = .51$; $p < .01$), "entelektüel teşvikte bulunma" ($r = .45$; $p < .01$) ve "bireysel ilgi" ($r = .47$; $p < .01$) arasında pozitif ve 'orta' düzeyde bir ilişki vardır.

Okula yönelik olumlu tutum alt boyutu incelendiğinde en yüksek ilişki seviyesinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile olduğu ($r = .67$; $p < .01$) sonucuna varabiliriz. Bu ilişki olumlu ve orta düzeydedir. Okula yönelik olumlu tutum ile ilişkisi en düşük olan alt boyut ise "yüksek başarı beklentisi" alt boyutudur ($r = .32$; $p < .01$). Bu durum bize okul müdürlerinin yüksek başarı beklentisinin öğretmenlerin okula bağlılığına düşük bir katkısının olduğunu göstermektedir. Bunlara ek olarak, "okula yönelik olumlu tutum" alt boyutu, "vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma" ($r = .64$; $p < .01$), "grup amaçlarının kabulünü sağlama" ile ($r = .66$; $p < .01$), "entelektüel teşvikte bulunma" ($r = .60$; $p < .01$) ve "bireysel ilgi" ($r = .65$; $p < .01$) ile pozitif yönde ve 'orta' düzeyde bir ilişkiye sahiptir.

Yönetici ve öğretmen arasındaki güven ile dönüşümcü liderlik özellikleri ($r = .91$; $p < .01$) arasında diğer alt boyutlara göre pozitif yönde ve daha yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Bu ilişki, "yüksek başarı beklentisi" ile en düşük düzeydedir ($r = .58$; $p < .01$). "Yönetici ve öğretmen arasındaki güven" ile "vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma" ($r = .86$; $p < .01$), "grup amaçlarının kabulünü sağlama" ($r = .84$; $p < .01$), "entelektüel uyarım sağlama" ($r = .87$; $p < .01$) ve "bireysel ilgi" ($r = .85$; $p < .01$) arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır.

Son olarak öğretmenler arası güven alt boyutu ile dönüşümcü liderlik özellikleri ($r = .53$; $p < .01$) arasında diğer alt boyutlara göre pozitif yönde ve daha yüksek seviyede bir ilişki vardır. Ayrıca öğretmenler arasındaki güven ile ilişkisi en düşük olan alt boyut ise “yüksek başarı beklentisi” alt boyutudur ($r = .34$; $p < .01$). Öğretmenler arasında güven ile “vizyon-ilham sağlama ile uygun rol model olma” ($r = .50$; $p < .01$), “grup amaçlarının kabulünü sağlama” ($r = .52$; $p < .01$), “entelektüel teşvikte bulunma” ($r = .47$; $p < .01$) ve “bireysel ilgi” ($r = .50$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Dördüncü ve son alt problem için ise okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.24	.10		11.76	.000		
Dönüşümcü liderlik	.70	.02	.79	24.65	.006	.79	.79
r = .79	R ² = .63						
F _(1, 354) = 607.733	p = .000						

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 6’ya göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır ($r = .79$, $R^2 = .63$, $p < .01$). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, öğretmenlerin okula bağlılıkları için toplam varyansın %63’ünü yordamaktadır. Yine t-testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin okula bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu söyleyebiliriz. Bu analizin sonuçlarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik özellikleri öğretmenlerin okula bağlılığını etkilemektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okula bağlılığını artırmak isteyen okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini sergilemeleri gerekmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada ilk olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri öğretmen algılarına göre incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul hedeflerinin kabul edilmesinde ve bu hedeflere ulaşılmasını sağlamada okul yöneticilerini yeterince ilgili ve düşünceli buldukları söylenebilir. Bu durum, Koh vd. (1995), Geijsel (2003), Ross vd. (2006), Balyer (2012) ve Adrian vd. (2018) tarafından eğitim kurumlarında; Erdoğan (2011) ve Gao ve Bai (2011) tarafından ise diğer kurumlarda yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin okulda başarıya ulaşmadaki önemi dikkate alındığında bu sonuçların arzu edilen bir durum olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin entelektüel teşvik algılarının düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin başarı beklentisi yüksektir. Bu iki sonuç, eğitim sisteminin merkezi yapısından kaynaklanıyor olabilir. Merkezi yapı, okullardan başarı bekler (Balyer, 2012) ve okul yöneticileri bu düşüncüyü öğretmenlere yansıtırlar. Kendilerini entelektüel olarak geliştirecek etkinliklerden ziyade okul yöneticileri öğretmenlerden akademik başarıyı artıracak etkinlikler beklerler. Ancak

öğretmenlerin kendilerini entelektüel olarak geliştirmeleri okulda da başarılı olmalarına katkı sunacaktır (Darling-Hammond, 2000). Başka bir deyişle, okul yöneticileri öğrencilerden başarı bekliyorlarsa, öğretmenlerin entelektüel gelişimlerini de desteklemelidir.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okula bağlılıklarının yeterli düzeyde olduğu sonucu çıkarılabilir. Geijsel (2003), Ross vd. (2006), Buluç (2009), Kul (2010) ve Adrian vd. (2018) benzer sonuçlar elde etmiş ve bunun dikkat çekici ve arzu edilir olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü bir grubun amaçlarına ulaşabilmesi ve beklentileri karşılayabilmesi için grubun amaçlarına olan inanç ve örgütsel bağlılık duygusu esastır (Güney, 2007; Porter vd., 1974).

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkiye bakıldığında, bu iki değişken arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılığın kendisi ile pozitif ve güçlü bir ilişkisinin olması, hem yurt içinde hem de yurt dışında birçok çalışmanın sonucudur (Buluç, 2009; Didin, 2014; Erdoğan, 2011; Khasawneh vd., 2012; Lo vd., 2009; Rehman vd., 2012; Terzi ve Kurt, 2005; Thamrin, 2012; Walumbwa vd., 2005). Örgütsel bağlılık ile dönüşümcü liderliğin alt boyutları arasındaki pozitif ilişki, okul yöneticileri öğretmenleri motive ettiğinde, onlara ilgi ve özen gösterdiğinde öğretmenlerin okula bağlılıklarının arttığını ve öğretmenlerin kendilerini okulun amaçlarına adanmış olduklarını göstermektedir (Güney, 2007; Ross vd., 2006). Diğer bir deyişle, öğretmen okula karşı olumlu bir tutuma sahip oldukça bağlılığının artması beklenmektedir (Bo, 2013). Bu bağlılığın da öğrenci başarısına olumlu etkide bulunması beklenmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin sadece önerilerle değil davranışlarıyla da model olması öğretmenlerin okula bağlılığını olumlu yönde etkilemektedir.

Öte yandan, alt boyutlardan yüksek başarı beklentisine sahip olmanın öğretmenlerin okula bağlılığı üzerinde en az olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin başarı beklentisi ne kadar artarsa, öğretmenler okullarına o kadar az bağlılık hissederler. Bu durumda okul müdürleri, başarı ile ilgili beklentilerini ve kararlarını açık ve motive edici bir şekilde ifade etmeli ve baskıcı bir şekilde başarı beklemekten kaçınmalıdır. Bu, müdürlerin başarıya ulaşmak için karar verme süreçlerine müdahale etmemesi gerektiği anlamına gelmez. Bu durum "Laissez-Faire" (istisna ile/pasif yönetim) liderlik davranışlarına yol açmakta ve öğretmenlerin okula bağlılıklarını olumsuz etkilemektedir. Terzi ve Kurt (2005), ilköğretim düzeyinde yaptıkları çalışmada, dönüşümcü liderlik davranışlarının gerçekleştirildiği okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ancak Laissez-Faire liderlik davranışlarının sergilendiği okullarda örgütsel bağlılığın düşük olduğunu da belirtmişlerdir. Okul yöneticisi, öğretmenlerden başarı beklerken baskıcı davranmamalı ve Laissez-Faire liderlik davranışları sergilememelidir. Okul yöneticisi, öğretmenlerin kişisel özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak beklentilerini açık ve motive edici bir şekilde ifade etmelidir.

Son olarak, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin okula bağlılığının önemli bir yordayıcısı olup olmadığını incelemek için basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri öğretmenlerin okula bağlılıklarının %63'ünü

yordamaktadır. Benzer şekilde Buluç (2009), Çakınberk ve Demirel (2010), Uzun (2016) ve Özen (2019) çalışmalarında dönüştürücü liderliğin öğretmenlerin okula bağlılığının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Hem mevcut çalışma hem de alanla ilgili önceki çalışmaların sonuçları beraber değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okula bağlılığı, okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik özelliklerinden ayrı düşünülemez. Diğer bir deyişle, okul yöneticisi öğretmenlerin okula bağlılık hissetmelerini istiyorsa dönüştürücü liderlik davranışları sergilemelidir.

ÖNERİLER

Sonuç olarak, hem mevcut araştırma sonuçlarını hem de alandaki araştırma sonuçlarını tek bir cümlede özetlemek gerekirse, yöneticilerin dönüştürücü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin okula bağlılığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu muhakkaktır. Bu etkinin düzeyi farklı olsa da ortak noktası şudur; yöneticinin dönüştürücü liderlik özellikleri arttıkça öğretmenlerin okula bağlılığı da artmaktadır. Modern ve etkili bir okul oluşturmada, öğrencilerin toplumun beklentilerine ve çağın gereklerine göre yetiştirilmesinde okul yöneticilerinin rolü yadsınamaz. Bu noktada tüm bunları başarmak için okul yöneticileri birlikte çalıştıkları öğretmenlerin bireysel özelliklerini dikkate almalı, enerji ve iyimserlik aşılmalı, motivasyon ve ilham sağlayarak okula bağlılıklarını artırmaya çalışmalı, öğretmenlere bireysel ilgi göstermeli ve onları teşvik etmelidir. Bu davranışları sergileyen okul müdürleri, gerçekleştirecekleri içsel ve dışsal dönüşümler sayesinde öğretmenlerin okula bağlılıklarını artıracak ve okuldaki akademik başarıya katkı sağlayabilecektir. Ayrıca, araştırmamız sırasında iki boyut kullandığımız için ve araştırmamız kesitsel tarama deseninde tasarlandığından verilerimizi tek seferde topladığımız için çalışmamızın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları üzerinden bazı önerilerde bulunulabilir;

- Öğretmenlerin okula bağlılıkları üzerinde okul müdürlerinin önemli bir etkiye sahip olduğu açıktır, bu nedenle politika yapıcılar bu gerçeği göz önünde bulundurarak üniversitelerde eğitim düzenlemelidir.
- Mevcut okul müdürlerinde hizmet içi eğitimlerle dönüştürücü liderlik davranışlarının önemi konusunda farkındalık oluşturulabilir ve okullarında dönüştürücü liderler olmaları için motive edilebilirler.
- Dönüştürücü liderlerin daha çok görev alabilmeleri adına karar vericiler, herhangi bir siyasi manipülasyon olmaksızın, kalite ve nitelik esaslı bir yönetici atama sistemi uygulamalıdır.
- Araştırmacılar ayrıntılı sonuçlar elde etmek için boyutsal veriler toplayarak nitel bir çalışma yürütebilir.

ETİK METNİ

Bu çalışmada dergi yazım kuralları, yayın ilkeleri, araştırma ve yayın etiği ile derginin etik kuralları takip edilmiş ve uygulanmıştır. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlalden yazarlar sorumludur. Bunların yanında veri toplama sürecinde ilk olarak, ölçeklerin resmi okullarda kullanılabilmesi için Karaman İl Millî Eğitim Müdürlüğüne

yapılan izin talebi, 31.08.2020 tarih ve 11666186 sayılı yazısı gereğince olumlu karşılanmıştır. Ayrıca çalışmaya başlamadan önce Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır (Tarih: 23.06.2021, Sayı:18375).

Yazarların Katkı Oranı: İlk yazarın katkı oranı %60'tır. İkinci yazarın katkı oranı %40'tır.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, D. (2020). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: iletişim sektöründe bir araştırma* [The examination of relationship between the transformational leadership and organizational commitment: a search on communication sector] [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Altınbaş Üniversitesi.
- Anderson, K. D. (2008). Transformational teacher leadership in rural schools. *The Rural Educator*, 8-17.
- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19-29.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 1-14.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Pegem Akademi.
- Balyer, A. (2012). Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3).
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- 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.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34.
- Burns, J. M. (1978), *Leadership*. Harper and Row.
- Chew, J. & Chan, C. C. A. (2008). Human resource practices, organizational commitment and intention to stay. *International Journal of Manpower*, 29(6), 503-522.

- Christophersen, K., Elstad, E., & Turmo, A. (2011). The nature of social practice among school professionals: Consequences of the academic pressure exerted by teachers in their teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 639–654.
- Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 17(3), 336-354.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* [5th edition]. Routledge Falmer.
- Çakınberk, A., & Demirel, E. T. (2010). Örgütsel bağlılığın belirleyicisi olarak liderlik: Sağlık çalışanları örneği [Leadership as a determinant of organizational commitment: A case of health care personnel]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 103-119.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Didin, Ş. N. (2014). *Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi* [The examination of the relationship between the leadership styles of school administrators working in public and private schools and teachers' organizational commitment according to some demographic variables] [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Elstad, E., Christophersen, K. A., & Turmo, A. (2011). Social exchange theory as an explanation of organizational citizenship behaviour among teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 405-421.
- Erdoğan, P. (2011). *Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* [The examination of the relationship between the transformational leadership and organizational commitment] [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ertürk, R. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 119-135.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7). McGraw-Hill.
- Gao, F. Y., & 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.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal Of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Nobel.
- Güngör, A. A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* [The relationship of transformational leadership and teacher commitment on effective school aspects] [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555-573.
- İşcan, Ö. F. (2002). *Küresel işletmecilikte dönüştürücü liderlik anlayışı-Büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama* [The perception of transformational leadership in global organizations: A sample on big scale organizations] [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Joolideh, F., & Yeshodhara, K. (2009). Organizational commitment among high school teachers of India and Iran. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 127-136.
- Joreskog, K., & Sorbom, D. (1993). *Lisrel 8 users' reference guide*. Scientific Software International.
- 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.
- Kline, B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2nd ed.). The Guilford.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449-496.
- Kul, M., & Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1021-1038.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 122-129.
- Lo, M. C., Ramayah, T., & Min, H. W. (2009). Leadership styles and organizational commitment: a test on Malaysia manufacturing industry. *African Journal of Marketing Management*, 1(6), 133-139.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Neyman, J. (1992). On the two different aspects of the representative method: The method of stratified sampling and the method of purposive selection. In *Breakthroughs in Statistics* (pp. 123-150). Springer.
- Northouse, P. G. (2001). *Leadership theory and practice*. Second Edition. Sage Publications, Inc.
- Özen, S. (2019). *Çağdaş yönetim anlayışında çalışanların dönüştürücü liderlik ve örgütsel bağlılık hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma* [A study on the views of workers about transformational leadership and organizational commitment in modern management perspective] [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Popper, M., Maysless, O., & Castelnovo, O. (2000). Transformational leadership and attachment. *Leadership Quarterly*, 11(2), 267-289.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T., & Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- 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.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Shao, L., & Webber, S. (2006). A cross-cultural test of the five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Business Research*, 59 (2006), 936-944.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Pegem.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (54), 1-29.
- Terzi, A. R., & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-113.
- 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.
- Uzun, D. (2016). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Bir araştırma* [The relationship between transformational leadership and organizational commitment: A study] [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Walumbwa, F. O., & Lawler, J. J. (2003). Building effective organizations: transformational leadership, collectivist orientation, work-related attitudes, and withdrawal behaviors in three emerging economies. *International Journal of Human Resource Management*, 14, 1083-1101.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 5(3), 65-72.
- Yazıcıoğlu, İ., & Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 3-16.